

Mochila Pedagógica | T-Kit N° 4

Aprendizagem Intercultural



HUMANA
GLOBAL
www.humanaglobal.org



COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION
www.training-youth.net

Bem-vindo à colecção de Mochilas Pedagógicas!

A HUMANA GLOBAL – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento propôs-se em 2006 traduzir e adaptar uma série de manuais de formação sobre várias temáticas relacionadas com o trabalho com jovens. Estes manuais, resultado prático de uma parceria entre o Conselho da Europa e a Comissão Europeia, têm provado ser uma ferramenta de grande utilidade e a sua tradução e adaptação para Português tornava-se assim imperativa!

A versão inglesa e francesa desta colecção tem como título não Mochilas Pedagógicas mas sim T-Kits. O que significa T-Kit? A esta questão podemos dar duas respostas. A primeira, a mais simples, encontra-se na formulação completa desta abreviatura, em inglês: "Training Kit", quer dizer, Kit de formação. A segunda está ligada à sua sonoridade que lembra a de bilhete (Ticket), o título de transporte que nos permite viajar. Assim, encontramos neste manual uma pequena personagem chamada "Spiffy" que segura um bilhete, graças ao qual vai poder partir à descoberta de novas ideias. Imaginamos o T-Kit (Kit de Formação ou, no nosso entendimento Mochila Pedagógica) como uma ferramenta susceptível de servir a todos e a cada um de nós no seu trabalho. Mais precisamente, desejaríamos destiná-lo àqueles que trabalham com jovens e aos formadores, a fim de lhes dar ferramentas teóricas e práticas para trabalharem com e/ou formarem jovens. Uma mochila com a qual também se pode partir à descoberta de novas ideias e uma mochila onde se pode arrumar tudo o que vamos encontrando!

Esta publicação é fruto de esforços colectivos desenvolvidos por jovens de diversas culturas, profissões e organizações. Formadores de jovens, responsáveis de ONG's de juventude e autores profissionais trabalharam em conjunto para a realização de produtos de grande qualidade, que respondem às necessidades de um grupo-alvo, tendo em conta a diversidade das abordagens de cada um dos temas na Europa.

Este T-Kit não é uma publicação isolada. Faz parte de uma série de títulos. Outros se seguirão nos próximos anos. Inscrevem-se no quadro de um Programa Europeu de Formação de Responsáveis pela Educação dos Jovens, conduzido em parceria, desde 1998, pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Europa. Para além dos T-Kits, a parceria entre as duas instituições engloba outros domínios de cooperação tais como: estágios de formação, a revista "Coyote" e um website interactivo e dinâmico.

Para mais informações respeitantes à parceria (novas publicações, ofertas de estágios de formação, etc.) ou até mesmo fazer o download da versão electrónica dos T-Kits, visite o website www.training-youth.net.

The Portuguese translation and publication of this T-Kit was initiated and carried out by the Portuguese NGO, "HUMANA GLOBAL" (www.humanaglobal.org) with the authorisation of the Partnership Programme on European Youth Worker Training. HUMANA GLOBAL assumes full responsibility for the accuracy of the Portuguese translation. The project received funding from the European Social Fund through Operational Programme for Employment, Training and Social Development, Action Type 4.2.2.2. Didactical Resources.

A tradução portuguesa deste T-Kit é da responsabilidade da HUMANA GLOBAL – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento (www.humanaglobal.org) com a autorização da Parceria entre o Conselho da Europa e a Comissão Europeia sobre Trabalho Juvenil. A HUMANA GLOBAL assume toda a responsabilidade pela tradução Portuguesa. Este projecto, inserido no Projecto PUBLICAÇÕES HUMANAS, foi aprovado e financiado pelo Fundo Social Europeu através do POEFDS – Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, Eixo: 4 – Promoção da Eficácia e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação, medida 4.2. Desenvolvimento e Modernização das Estruturas e Serviços de Apoio ao Emprego e Formação, acção-tipo 4.2.2.2. Recursos Didácticos.

Edições do Conselho da Europa
F-67075 Estrasburgo Codex

Publicações HUMANAS
www.humanaglobal.org

© Conselho da Europa e Comissão Europeia, Janeiro de 2001

A reprodução de textos e imagens está autorizada apenas para fins pedagógicos não comerciais, desde que a fonte seja citada.

Este documento não expressa necessariamente a posição oficial da Comissão Europeia ou do Conselho da Europa, dos seus Estados membros ou de organizações que colaborem com estas instituições.

Mochila Pedagógica
sobre Aprendizagem
Intercultural

ISBN Edição Papel
978-989-8098-06-1

ISBN Edição PDF
978-989-8098-07-8



Coordenação da série:

Sílvio Martinelli, Anne Dussap

Redactores:

Sílvio Martinelli, Mark Taylor

Autores: (ver última página)

Arne Gillert

Mohamed Haji-Kella

Maria de Jesus cascão Guedes

Alexandra Raykova

Cláudia Schachinger

Mark Taylor

Versão Portuguesa:

Ana Albuquerque

Ana Isabel Xavier

Anabela Miguens Antunes

Anabela Moreira

Pedro Carvalhais

Sofia Figueiredo

Design e Capa:

www.emsdesign.net

Conselho Editorial

Bernard Abrignani

Instituto Nacional da Juventude
e da Educação Popular

Elisabeth Hardt

Federação Europeia para a
Aprendizagem Intercultural

Esther Hookway

Lingua Franca

Carol-Ann Morris

Fórum Europeu da Juventude

Heather Roy

Associação Mundial de Guias e

Escuteiras

Secretariado

Sabine van Migen (Assistente Administrativa)

Genevieve Woods (Bibliotecária)

Capa e Spiffy, o Coiote

The Big Family

Edição

Departamento de Pré-publicação do Conselho
da Europa

Agradecimentos especiais:

A Patrick Penninckx, por ter coordenado o lançamento desta colecção, feito um acompanhamento permanente e assegurado a ligação com os autores do projecto, de acordo com a parceria.

A Anne Cosgrove e Lena Kalibataite, pela sua contribuição na primeira fase do projecto.

Ao conjunto dos editores e autores que deram a sua autorização para a reprodução dos materiais protegidos pelos direitos de autor.

Por fim, a todas as pessoas que, com as suas competências individuais, em momentos diferentes e de diversas formas, permitiram a concretização dos esforços de todos!



**Conselho da Europa
DG IV**

Direcção Geral da Juventude e do Desporto

Centro Europeu da Juventude, Estrasburgo
30, Rua Pierre de Coubertin
F-67000 Estrasburgo, França
Tel.: + 33-3-88411 2300 - Fax.:+ 33-3-8841 2777

Centro Europeu da Juventude, Budapeste
Zivatar ucta 1-3
H-1024 Budapeste, Hungria
Tel.: +36-1-212 4087- Fax.: +36-1-212 4067

**Comissão Europeia
Direcção Geral de Educação e Cultura
Direcção D5: Juventude – Políticas e programas**
Rua de la Loi, 200
B-1049 Bruxelas, Bélgica
Tel.: +32-2-295 1100 - Fax.: +32-2-299 4158



Índice

Introdução	7
1. Aprendizagem Intercultural e valores na Europa	9
1.1 O que é a Europa e para onde vai	9
1.1.1 A Europa: um conceito de diversidade	9
1.1.2 Algumas palavras sobre a história e os valores das instituições Europeias	10
1.1.3 Os desafios para a Europa	11
1.2 Novos pontos de partida	12
1.3 Os Jovens e a Aprendizagem Intercultural: os desafios	15
2. Conceitos da Aprendizagem Intercultural	17
2.1 Introdução	17
2.2 A propósito de aprendizagem O que é a aprendizagem?	17
2.3 O que é a cultura? O que é intercultural?	18
2.4 A propósito de Cultura	20
2.4.1 O modelo do "Iceberg"	20
2.4.2 O modelo das dimensões culturais Geert Hofstede	20
2.4.3 As componentes comportamentais da cultura segundo Edward T. e Mildred Reed Hall ...	22
2.4.4 A discussão sobre a cultura segundo Jacques Demorgon e Markus Molz	24
2.5 A propósito de aprendizagem intercultural O modelo de desenvolvimento de Milton J. Bennett	28
2.6 Síntese	31
2.7 A propósito de Educação intercultural	33
3. Uma pedagogia da Aprendizagem Intercultural?	35
3.1 Considerações Gerais	35
3.2 Selecção, criação e adaptação dos métodos	37
4. Métodos	39
4.1 Dinâmicas	39
4.1.1 Introdução	39
4.1.2 "Será que eu vejo o que eu vejo? Será que vejo o que tu vês?"	40
4.1.3 "GRRR – PHUT – BOOM!"	41
4.1.4 "60 Segundos = 1 minuto, ou não?"	42
4.1.5 "A cebola da diversidade"	43
4.2 Exercícios individuais	44
4.2.1 Introdução	44
4.2.2 "O meu caminho para o outro"	44
4.2.3 "O meu próprio espelho"	47
4.2.4 "Frente a frente com a minha própria identidade"	49



4.3	Discussão, argumentação e confrontação	51
4.3.1	"Qual é a vossa posição?"	51
4.3.2	"Podem trocar os vossos valores?"	54
4.3.3	"Abigail"	56
4.4	Jogos de simulação	58
4.4.1	Algumas considerações práticas	58
4.4.2	"Limite 20"	59
4.4.3	"Inquérito apreciativo"	60
4.4.4	Os Derdianos	62
4.5	<i>Encenações</i>	66
4.5.1	A encenação enquanto método	66
4.5.2	"Adivinha quem vem jantar esta noite"	66
4.5.3	"As relações entre organizações minoritárias"	67
4.6	Resolução de problemas	69
4.6.1	"Os nove pontos"	69
4.6.2	"O ovorcício"	71
4.6.3	"Quem tem as pilhas?"	73
4.7	Pesquisas e apresentações	75
4.7.1	"O laboratório cultural"	75
4.8	Avaliação	77
4.8.1	Considerações gerais	77
4.8.2	"A árvore da comunicação"	78
4.8.3	"Express jumping"	80
4.9	Diversos	83
4.9.1	Introdução	83
4.9.2	"A WWW"	83
4.9.3	"Testemunhos interculturais"	85
4.9.4	"O grande jogo do poder"	87
4.9.5	"Euro-rail <i>à la carte</i> "	88
5.	Workshops	89
5.1	Preparar um intercâmbio	89
5.2	Relações minoria/maioria	91
5.3	Resolução de conflitos interculturais	92
5.4	Como despertar o interesse dos participantes para a Aprendizagem Intercultural	95
ANEXO 1:	Sugestão de glossário	97
ANEXO 2:	Formulário de avaliação	99
ANEXO 3:	Bibliografia	101
ANEXO 4:	Para ir mais longe	103



Introdução

Publicar um trabalho sobre aprendizagem intercultural é sempre um desafio e o nascimento desta Mochila Pedagógica não escapou a esta regra. Todos os autores (ver biografias nas últimas páginas) se congratularam por terem tido a oportunidade de trabalhar esta questão, tanto mais que a sua participação nesta publicação foi uma experiência intercultural por si mesma.

Tentámos trazer à discussão as diferentes experiências e ideias, com a finalidade de produzir uma Mochila Pedagógica que vos ajude a chegar às vossas próprias conclusões no que respeita à teoria e à prática da Aprendizagem Intercultural, em contexto de formação e no trabalho com jovens.

Desde a nossa primeira reunião, em Junho de 1999, conseguimos definir o conteúdo e distribuir as responsabilidades de redacção dos diferentes capítulos. As trocas de impressão face às nossas primeiras dificuldades foram seguidas de e-mails, que deram lugar a revisões, novamente discutidas durante a nossa segunda reunião em Dezembro do mesmo ano. Cada capítulo reflecte o pensamento do seu autor mas beneficiou de um conjunto de críticas construtivas de todo o conselho editorial da Mochila Pedagógica.

Queremos fazer duas ressalvas. Rapidamente tomámos consciência que tal publicação não poderia abarcar senão uma parte do todo. Consequentemente, definir prioridades ao nível do índice não foi fácil e foi preciso passar por muitas discussões e explicações. Assim, vão encontrar nesta publicação:

- O contexto e a importância da aprendizagem intercultural;

- Sínteses de algumas das teorias que nos pareceram úteis à compreensão das bases da aprendizagem intercultural;
- Conselhos para elaborar metodologias interculturais;
- Uma selecção de diversos métodos;
- Modelos para organizar sessões de trabalho temáticas;
- Sugestões para prosseguir o trabalho;
- Um formulário de avaliação (a vossa opinião será essencial para o nosso trabalho nas próximas publicações).

Esta Mochila Pedagógica pode ser enquadrada na linha das publicações que se seguiram à campanha "Todos Diferentes, Todos Iguais", à semelhança nomeadamente do Kit pedagógico e de *Domino*. Estes dois manuais estão sempre disponíveis gratuitamente em versão papel e no *web-site* da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância.

Esperamos que aqui encontrem ideias que vos estimulem e métodos úteis. No entanto, constatarão a ausência da abreviatura AIC – para designar, por norma, "aprendizagem intercultural", pois pensamos que pode constituir um obstáculo à compreensão generalizada.

Aguardamos os vossos comentários sobre esta Mochila Pedagógica.

Arne Gillert, Mohamed Haji-Kella, Maria de Jesus Cascão Guedes, Alexandra Raykova, Cláudia Schachinger, Mark Taylor.

1. Aprendizagem intercultural e valores na Europa



1.1 O que é a Europa e para onde vai

1.1.1 Europa: um conceito de diversidade

A Europa sempre desempenhou um papel preponderante na economia, na política e na história do mundo. Hoje, a Europa não é apenas uma realidade geográfica ou política, mas também um conjunto de conceitos, os das diferentes Instituições Europeias, de cada um dos indivíduos que nela habitam, mas também do resto do mundo. Consequentemente, o conceito de Europa dá lugar a numerosas e diferentes interpretações, todas com uma ligação comum: a Europa é a nossa casa comum.

Na realidade, a Europa sempre foi o motor de evolução da nossa civilização, mas também de revoluções e, infelizmente, das guerras mundiais.

Hoje, o que chamamos de "velho continente" reflecte uma nova imagem, a da diversidade, que não pára de crescer e de evoluir, e que encontra as suas raízes na história, da qual o colonialismo faz parte. Desde a Idade Média e até muito recentemente, os países europeus (Reino Unido, Portugal, Espanha, França, etc.) possuíam colónias em diferentes continentes. No final dos anos 50 e 60, os países europeus importaram mão-de-obra dessas colónias. Actualmente, muitas pessoas deslocam-se de um continente para o outro. Turísticas para alguns, essas deslocações são, para muitos, involuntárias e forçadas por circunstâncias incomportáveis nos seus países de origem.

Hoje, é perfeitamente normal para os Norte Africanos terem Franceses como vizinhos, para os Indianos coabitarem com Britânicos, etc. Para melhor ilustrar esta realidade, será necessário ainda acrescentar à imagem um Chinês, um Romeno e um imigrante negro ou um refugiado dos Balcãs. Ao longo dos séculos, esta diversidade reforçou a interdependência da Europa com os outros continentes. Não podemos pensar na Europa contemporânea sem as riquezas trazidas pelos povos e pelas culturas que a povoam.

A Guerra Fria terminou há mais de uma década e a cortina de ferro entre a Europa Ocidental e de Leste já não existe, pelo menos na sua forma original. No entanto, as pessoas ainda não sabem muito acerca umas das outras, não conhecem o vizinho que mora na casa ou no apartamento ao lado, não sabem nada acerca do colega de trabalho ou da

peessoa sentada na mesa ao lado no café. Se quisermos partilhar um futuro comum, é preciso que aprendamos muito uns acerca dos outros; devemos-nos isso, como devemos contrariar os nossos preconceitos e as nossas ilusões.

Defender a sua cultura e os valores do seu grupo é uma reacção normal da parte de qualquer indivíduo. Por isso é fácil rotular o resto do mundo. Mas a realidade actual mostra claramente que pouco importa o facto de aceitarmos ou não as diferenças e as especificidades culturais dos que nos envolvem: devemos encontrar a melhor maneira de viver em conjunto no seio de uma única sociedade. Caso contrário, o dilema que se nos oferece é o seguinte:

Ser ou não ser

Se recordarmos a história da Europa, torna-se claro que nunca foi fácil, e continua a ser sempre difícil, encontrar a fórmula para aceitar estas diferenças e viver com elas de forma pacífica. Os interesses e as políticas dividem os indivíduos de acordo com motivos étnicos, religiosos e outras condicionantes, a fim de provocar conflitos e de redistribuir o poder político ou social ou os territórios geográficos.

Tal foi o caso na primeira e segunda Guerras Mundiais, da Guerra Fria, dos permanentes conflitos na Europa (Irlanda, Espanha, Chipre, etc.) e os recentes conflitos nos Balcãs e no Cáucaso.

Em 1947, pela ocasião de uma cimeira política, Winston Churchill, Primeiro-ministro Britânico na época da guerra, levantou a seguinte questão: "O que é a Europa neste momento?" E continuou, com estas palavras: "Um monte de escombros, um quartel-general, um terreno fértil para a peste e para a raiva". A sua visão pessimista não era, no entanto, exagerada. No fim da II Guerra Mundial, a Europa velava em cinzas. Mas conseguimos nós retirar lições da História? Porque é que o presságio de Churchill faz ainda parte da actualidade em algumas regiões da Europa?

Milhões de pessoas perderam a vida durante estas guerras. Muitas ainda sofrem e vivem em condições bastante semelhantes às que se verificavam a seguir à II Guerra Mundial.

Outras têm medo de regressar a casa porque arriscam-se a perder a vida. O problema é global. A





Humanidade não aprende as lições com as suas próprias tragédias. Continua a utilizar contra os outros – e, com frequência, mesmo aos que são colaterais a estes conflitos – os mesmos métodos que a fizeram sofrer.

Perante este género de situações, os cidadãos europeus acreditam e esperam que as instituições internacionais possam reagir imediatamente e solucionar todos os problemas. A maior parte dos cidadãos europeus não faz distinção entre o Conselho da Europa e a União Europeia e, de entre os que fazem, poucos conhecem a génese, a política e os valores destas instituições. De entre as instituições comprometidas com a construção de uma Europa pacífica, é preciso citar o Conselho da Europa, a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) e a União Europeia. É importante conhecermos a história e os valores destas instituições e estarmos conscientes das suas possibilidades e dos seus limites. Isto ajuda a saber como explorar melhor e transferir a experiência e as ferramentas desenvolvidas por estas instituições para apoiar as diversas organizações e instituições à escala nacional e local.

Frequentemente, os indivíduos não estão conscientes do poder que detêm para resolver os seus próprios problemas. No entanto, geralmente, as suas acções concretas podem transformar-se em contribuições bastante úteis para as suas sociedades. As ONG's e os jovens desempenham, neste contexto, um papel específico.

1.1.2 Breves palavras sobre a história e os valores das instituições europeias

A 5 de Maio de 1949, no St. James Palace, em Londres, o Tratado que estabeleceu o estatuto do Conselho da Europa foi assinado por dez países: Bélgica, França, Itália, Dinamarca, Noruega, Suécia, Luxemburgo, Países Baixos, Reino Unido e Irlanda.

Actualmente (à data de Junho de 2000), o Conselho da Europa é constituído por 41 Estados membros. Os seus objectivos são os seguintes: defender os Direitos Humanos, a Democracia Pluralista e o primado do Estado de Direito; encorajar a tomada de consciência e valorização da identidade e diversidade culturais da Europa; promover soluções para os problemas sociais na Europa; assistir os países da Europa Central e Oriental na consolidação da sua estabilidade democrática apoiando as suas reformas políticas, legislativas e constitucionais.

O facto de o raio de acção do Conselho da Europa abranger todo o continente traduz a amplitude e a diversidade da Europa e coloca em evidência o papel político que desempenha esta instituição no seio da Europa alargada dos nossos dias.

Em 1950, o plano de Monnet, que visava a aproximação das indústrias do carvão e do aço, foi proposto por Robert Schuman, então Ministro dos Negócios Estrangeiros francês. "O Tempo não é mais de palavras vãs" anunciava então o Plano Schuman, "Para que a paz vingue, é preciso antes construir a Europa". No ano seguinte, seis países juntaram-se à Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA): França, Alemanha, Itália, Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo. Era esperado que a Grã-Bretanha assumisse a liderança mas, receosa da perda de soberania que pudesse implicar a sua adesão à CECA, recuou.

Em 1955, os representantes dos seis Estados membros da CECA reuniram-se na Sicília para discutirem a criação de uma união económica mais aprofundada. Em 1957, a assinatura do Tratado de Roma deu lugar ao nascimento da Comunidade Económica Europeia (CEE), mais conhecida posteriormente pelo nome de Mercado comum.

No espírito dos seus pais fundadores – Monnet, Spaack, Schuman e outros – a União Europeia oferecia a esperança, a curto prazo, numa união política. Hoje (Junho de 2000), a União Europeia reúne 15 Estados membros. Cinco países estão em negociações, enquanto que outros seis foram convidados a apresentar a sua adesão.

A Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) é uma organização pan-europeia de segurança, cujos 55 países membros compreendem uma região geográfica que se estende de Vancouver a Vladivostok. Instituída por um acordo regional legitimado pelo capítulo VIII da Carta das Nações Unidas, a OSCE tinha por missão original a observação, prevenção de conflitos, gestão de crises e reabilitação pós-conflito.

Criada em 1975 sob o nome de Conferência para a Segurança e Cooperação na Europa (CSCE), esta organização devia servir de fórum multilateral para o diálogo e a negociação entre o Ocidente e o Leste. A Cimeira de Paris, em 1990, acabou por conferir à CSCE uma outra missão. A Carta de Paris para uma nova Europa estipula que a CSCE deve contribuir para a gestão dos desenvolvimentos históricos na Europa e responder aos novos desafios do período pós Guerra Fria. A Cimeira de Budapeste, em 1994, reconheceu que a CSCE não era mais uma simples conferência e alterou o seu nome para OSCE.



Actualmente, a OSCE desempenha um papel de primeiro plano na promoção da segurança como forma de cooperação na Europa. Para atingir estes objectivos, coopera estreitamente com outras organizações internacionais e regionais e mantém relações preferenciais com numerosas organizações não governamentais.

1.1.3 Desafios para a Europa

Actualmente a Europa depara-se com o desafio da reconstrução económica, política e geográfica. Mas o principal desafio reside na manutenção da paz e a promoção da estabilidade na Europa. Para os sistemas políticos, a dificuldade consiste em encontrar estratégias a médio e a longo prazo para atingir estes objectivos e determinar as melhores modalidades para as instituições cooperarem no desenvolvimento das suas políticas rumo a uma Europa pacífica.

Por último, a Europa deve definir o seu novo papel no mundo, enquanto actor construtivo e responsável no contexto económico e político planetário, atento à dimensão mundial dos problemas e defensor de valores benéficos para todos os indivíduos em todo o mundo. O facto é que as diversas instituições desenvolveram as suas próprias ferramentas para atingir estes objectivos: a Convenção

Europeia dos Direitos do Homem, diversas Convenções-quadro, programas de integração, medidas para constituir mercados comuns, etc.

O trabalho das instituições europeias assenta em valores que desempenham um papel fundamental na construção de uma Europa pacífica, na perspectiva de ultrapassar o fosso entre o Este e o Oeste, de promover a participação dos grupos minoritários, e de encorajar a edificação de uma sociedade intercultural. Todos os indivíduos devem poder participar plenamente, com o mesmo nível e em pé de igualdade para a construção da Europa. Em consequência, esta participação é certamente importante para a política Europeia, mas também para as realidades concretas nos planos nacional e local, já que a finalidade última é que os indivíduos aprendam a viver em sociedade.

Ao longo desta publicação iremos analisar as relações entre aprendizagem intercultural e o respeito pelos Direitos Humanos, o respeito dos direitos das minorias, a solidariedade, a igualdade de oportunidades, a participação e a democracia. É aí que residem os valores da aprendizagem intercultural, mas são também os preconizados pelas instituições europeias, os pilares da cooperação e da integração europeias. Como fazer com que os cidadãos europeus adoptem eles mesmos estes valores?



1.2 Novos pontos de partida

No contexto destas imensas problemáticas, um certo número de desenvolvimentos marca a realidade actual da Europa, continente com uma forte diversidade cultural e em constante interacção com o resto do mundo. Estes desenvolvimentos, mais ainda se os colocarmos no contexto de um mundo global – e cada vez mais globalizado – parecem caracterizar-se, nomeadamente, pela sua dimensão intercultural. Estes novos pontos de partida, que se constituem como desafios, poderiam também ser os principais impulsionadores do diálogo cultural no seio da Europa e com as outras regiões do mundo.

Uma Europa única: integrar a diversidade?

Desde a queda da cortina de ferro que os países europeus entraram num processo de aproximação mútua. As antigas divisões, fossem políticas, religiosas ou económicas, geraram diversos desenvolvimentos, por vezes contraditórios, tal como o testemunha, nomeadamente, o fosso entre o Ocidente e o Leste. Falar destas experiências é um exercício difícil e complexo – pois a compreensão cultural e política colide com frequência com os seus limites. Não negligenciar nenhuma das implicações culturais, religiosas, sociais, económicas e políticas destes desenvolvimentos é uma verdadeira aventura. Mas a aproximação no seio da Europa poderia oferecer uma oportunidade de abrir o diálogo entre os cidadãos dos diferentes países, de aprender uns com os outros e de se enriquecerem mutuamente e, no fim, a uma escala maior, de redefinir as nossas relações com as outras regiões do mundo.

É possível um diálogo aberto sobre os desenvolvimentos passados e actuais (incluindo os mais desagradáveis), sobre as tensões ideológicas e as diversas experiências? Vamos pôr em prática todos os meios para atingir uma integração igualitária? Como conseguir criar espaços de encontro ou exprimir as nossas queixas e as nossas esperanças, onde aprender a conhecer-nos? Como podemos nós, cidadãos, participar e comprometer-nos num diálogo nesta construção da Europa? A Europa "unida" será ainda uma Europa diversificada que valoriza a diferença? E enfim, a Europa "unida" será uma Europa aberta e receptiva a todas as culturas presentes no mundo?

Globalização: união ou unificação?

A globalização crescente à escala económica provoca mudanças em todas as esferas da vida e nos planos individual, social e cultural. A responsabilidade individual parece crescer e dissipar-se ao mesmo tempo.

O fosso entre ricos e pobres acentua-se, mas os efeitos sobre uns e outros são menos perceptíveis. Sem se dar conta, um bolsista em Nova Iorque pode decidir sobre a sobrevivência de uma criança nos bairros pobres de Kuala Lumpur, mas o inverso é pouco provável. As causas são mais difíceis de discernir. O mundo parece evoluir numa interacção próxima, como o comprova a celebração comum de acontecimentos culturais como o Campeonato do Mundo de futebol. As noções de tempo e de espaço tendem a desaparecer. Os progressos das tecnologias da comunicação aproximam-nos, aumentam os nossos conhecimentos – mas não necessariamente a nossa atitude para os integrar. O modo como lidamos com estas dinâmicas complexas gera consequências diversas.

Um acesso generalizado aos meios de comunicação sociais será desde logo sinónimo de mais solidariedade? Um mundo interligado à Internet vai promover a Democracia e os Direitos Humanos? Uma maior consciencialização pode mudar a história? Seremos capazes de usar todos estes conhecimentos como plataforma para um verdadeiro encontro e para encontrar novas soluções? Coca-Cola, televisão por satélite e McDonald's são novos artefactos culturais de um futuro próximo? Num mundo globalizado, quais as condições necessárias se quisermos fomentar o pluralismo e a coexistência de padrões culturais? Haverá uma oportunidade para desenvolver uma verdadeira "comunidade planetária" que ofereça uma vida digna e um lugar merecido a cada um? Quem domina a economia e a Internet? Uma mudança ao nível da percepção espaço-temporal pode transformar a cultura?

Novas sociedades: multi- ou interculturais?

Actualmente, é frequente que os indivíduos com diferentes condicionantes culturais vivam em conjunto no seio de uma mesma sociedade. O aumento do volume de informações e a mobilidade, por um lado, e as condições económicas e políticas injustas, por outro, originam fluxos migratórios entre diferentes países. No entanto, a migração na Europa é pouco expressiva se comparada com outros continentes. Quanto mais as fronteiras caem, mais nós nos protegemos através, por exemplo, do Acordo de Schengen. "Basta de estrangeiros" torna-se a palavra de ordem de alguns políticos. Começamos a fazer distinções entre "bons" e "maus" estrangeiros, entre "razões válidas"



e "razões não válidas" para emigrar. A maior parte das nossas sociedades encontra novos meios – na verdade, não tão novos como isso – para gerar estas situações: guetos suburbanos, segregação, racismo, exclusão. Discutimos várias formas possíveis de convivência. Perguntamos se os indivíduos de culturas diferentes podem simplesmente coabitar no seio de sociedades multiculturais, ou se podemos ver um tipo de "sociedade intercultural" pautada por uma forte interação, com todas as implicações que tal acarreta.

Em que medida é que a confrontação com as diferenças culturais nos afecta pessoalmente? Seremos capazes de gerir no dia-a-dia a diversidade que nos envolve? Somos capazes de apreciar estas diferenças? Poderemos desenvolver formas pluralistas de coabitação nos bairros, nas cidades e nos países? Podem coexistir diferentes culturas baseadas na curiosidade, na aceitação mútua e no respeito? Quais serão os processos necessários para chegar a uma situação destas? Quais são as dificuldades com que nos vamos deparar?

Identities: de cidadãos nacionalistas ou de cidadãos do mundo?

Estas novas sociedades pluralistas e multiculturais fazem nascer algumas incertezas. As referências culturais tradicionais desaparecem, enquanto a diversidade crescente nos parece uma ameaça para o que chamamos de identidade própria. O significado dos conceitos e de referências maiores evolui rapidamente ou perde-se em definitivo: nação, território, pertença religiosa, ideologia política, profissão, família. Os esquemas tradicionais de pertença deslocam-se e reformam-se para dar lugar a novas expressões culturais. E eis que nos tornamos "nómadas" em busca de novas referências cada vez mais individualistas. Multiplicam-se os grupos ideológicos fechados, tais como as seitas, o nacionalismo é ressuscitado e a responsabilidade transferida para as mãos dos "líderes mais poderosos". A incerteza económica, a crescente injustiça social e a polarização contribuem para a insegurança. À procura de uma compreensão global, geralmente associada a consequências incompreensíveis, opõe-se com frequência o interesse de pertença a um grupo específico claramente definido.

De que forma vamos definir a nossa identidade neste mundo de mudança? Que tipo de referências e de orientações podemos adoptar? Em que sentido a compreensão da identidade vai evoluir? Seremos capazes de elaborar um conceito aberto para a nossa vida, no contexto de um diálogo e de uma troca permanente com os outros? Poderemos voltar a confiar nas nossas referências

culturais, paralelamente a uma responsabilidade global e a um sentimento de pertença global, enquanto cidadãos da Europa e do mundo?

Poder: minorias e maiorias

Num mundo repleto de diferenças – que reivindicamos –, a questão do poder desempenha um papel maior. Fazer parte dos fortes ou dos fracos ou possuir características culturais maioritárias ou minoritárias são considerações de suma importância. É assim que surgem novos conflitos, que velhas rivalidades reacendem, e que a pertença religiosa ou étnica se torna uma razão legítima para justificar a guerra ou a violência, tanto entre como no interior dos países e das regiões. O "choque das civilizações" e a "guerra das culturas" foram anunciados. No passado como no presente, muitos sofrimentos foram causados, os Direitos Humanos são sistematicamente violados porque a diversidade não é respeitada e porque as maiorias usaram sempre o seu poder contra as minorias. Hoje, tentamos "proteger" os "direitos" das minorias.

Estes direitos serão algum dia reconhecidos? O reconhecimento da diversidade cultural vai levar-nos a vidas pacíficas e enriquecedoras em conjunto? Podemos encontrar-nos reencontrando a diferença, sem nos ferirmos nem nos colocarmos mutuamente em perigo? Seremos capazes de compreender um dia que o planeta é suficientemente vasto para acolher todas as formas de expressões culturais? Seremos capazes de chegar a acordo sobre uma definição comum em torno de Direitos Humanos? E, por fim, saberá a Europa tirar os ensinamentos das nossas relações passadas e presentes com os outros continentes mas também dos massacres perpetuados pela nossa incapacidade de gerir a diversidade?

Todas estas breves considerações e questões que lhes estão associadas formam um puzzle, do qual nenhuma peça isolada consegue traduzir toda a complexidade. A política está ligada à cultura, a cultura à economia, e vice-versa. Todos estes elementos suscitam, em cada um de nós, questões que, por vezes, não têm resposta.

Como contribuir para a Europa, para um mundo no qual queremos viver?

Aprendizagem Intercultural: Uma contribuição possível

É evidente que o ângulo sob o qual são apresentadas estas orientações não é neutro, nem o são as questões colocadas. A óptica aqui escolhida, porque se funda em valores que defendem e proclamam as



Instituições Europeias, veicula uma posição política segundo a qual nós – enquanto indivíduos ao encontro de outros indivíduos –, somos também cidadãos, que vivemos em conjunto no seio de uma comunidade, em interacção constante. Consequentemente, partilhamos a responsabilidade do que são as nossas sociedades.

A ausência de paz é sinónimo de guerra. A ausência de guerra significa automaticamente a paz? Como definimos a noção de paz? Podemos resumir-la da seguinte forma: "Se não me fizeres mal, eu também não te farei"? Ou aspiramos desde já a uma outra visão da vivência em conjunto? Se admitirmos que a interdependência que caracteriza o mundo actual nos afecta e nos compromete a todos, então talvez nos falte procurar outros modos de coabitação e de ver no outro uma pessoa a respeitar plenamente com todas as suas diferenças.

A "Aprendizagem Intercultural" pode ser uma ferramenta útil nos nossos esforços para compreender a complexidade do mundo de hoje, para nos compreendermos um pouco melhor, mas também compreendermos os outros. Para além disso, pode ser uma nova chave para abrir as portas rumo a uma nova sociedade. A "Aprendizagem Intercultural" pode ajudar-nos a enfrentar com sucesso os desafios que são as realidades contemporâneas.

Podemos ver aí uma ajuda para pessoalmente enfrentar os desenvolvimentos actuais, mas também para influenciar o potencial de mudança de modo a que tenha um impacto positivo e construtivo nas nossas sociedades. As nossas "capacidades de aprendizagem intercultural" são a esse nível mais necessárias que nunca.

Neste contexto, a aprendizagem intercultural assume-se como um processo de desenvolvimento pessoal com implicações colectivas. Convida-nos sempre a questionarmos porque queremos lidar com isso, quais são as visões que temos e os objectivos que queremos atingir.

A aprendizagem intercultural não é apenas uma aquisição pessoal ou um luxo para poucos que trabalham num ambiente intercultural: o seu interesse situa-se ao nível da forma como vivemos em conjunto no seio das nossas sociedades.

A aprendizagem intercultural – e esta publicação – deverá ajudar-vos a responder a algumas das questões acima mencionadas. Poderá ajudar-vos a reflectir sobre os desafios descobertos e levar-vos a sonhar com uma outra sociedade.

De qualquer modo, irá fazer-vos colocar ainda mais questões.



1.3 Os jovens e a aprendizagem intercultural: os desafios

De uma forma geral, os jovens vivem as suas experiências muito intensamente e estão receptivos a todos os tipos de mudanças. Estão com frequência dependentes nos planos económico e social e vulneráveis nas circunstâncias em que estão expostos. São com frequência os primeiros perdedores e os primeiros ganhadores das diversas evoluções que afectam a sociedade. Se analisarmos, por exemplo, as subidas das taxas de desemprego na Alemanha, ou os milagres/desastres económicos na Rússia, constatamos que os jovens sofrem e beneficiam destas situações de igual modo.

Os jovens celebram a cultura mundial com calças de ganga azuis nas "Rave Parties". Foram eles os primeiros a escalar o muro de Berlim. Estudam no estrangeiro ou emigram, atravessam as fronteiras com passaportes legais ou ilegalmente, partem à aventura em pequenos barcos. São também eles quem está mais receptivo aos processos de aprendizagem intercultural, mais desejoso de se relacionar com os outros, de descobrir e de explorar a diversidade.

Mas o facto de estes jovens serem tão diferentes e viverem em circunstâncias tão diferentes nem sempre fornece o enquadramento apropriado para pôr em prática processos enriquecedores, mas contudo complexos, de aprendizagem intercultural. Assim, quando falamos de aprendizagem intercultural e do trabalho com a juventude, falamos de jovens confrontados com a diversidade e a complexidade dos seus *backgrounds*; isto implica então o dever de nos confrontarmos com o que aparentemente parece contraditório.

No que se segue, apresentamos algumas orientações gerais baseadas na nossa experiência de trabalho com jovens, como os resultados de pesquisas sociológicas e relativas à juventude. Não se esqueça de que se tratam de orientações que podem não se aplicar a todas as pessoas. Por um lado, colocam em evidência os diferentes desenvolvimentos que intervieram no seio da sociedade com os quais os jovens deverão saber lidar, por outro, indicam a sua relação – muitas vezes contraditória – com os principais elementos de aprendizagem intercultural (que será ilustrada e desenvolvida nos capítulos seguintes à leitura das teorias e dos princípios educativos da aprendizagem intercultural).

- A cultura moderna privilegia a velocidade, os sentimentos fortes e os resultados imediatos, apresentando o mundo como uma série de acontecimentos intensos sem continuidade. Esta *overdose* emocional contrasta com a necessidade de explicações racionais. A aprendizagem intercultural é um processo de aprendizagem moroso e constante, repleto de rupturas. Implica ao mesmo tempo a razão e a emoção, bem como a sua relevância para a vida.
- No essencial, a educação recebida pelos jovens privilegia as respostas e transmite conceitos prontos a serem utilizados e explicações simples. Os meios de comunicação social e a publicidade recorrem às simplificações, reforçando os estereótipos e os preconceitos. A aprendizagem intercultural interessa-se pela diversidade e pela diferença, pelo pluralismo, pela complexidade e pelas questões em aberto e, por fim, pela reflexão e pela mudança.
- Se pensarmos nos jovens enquanto consumidores, constatamos que a sua primeira prioridade reside na satisfação das necessidades individuais – essencialmente materiais. Uma forma de liberdade muito particular é promovida: "a sobrevivência do mais forte". A insegurança económica e profissional fomenta a concorrência. A aprendizagem intercultural diz respeito a cada um de nós em relação aos outros (todos nós, uns para com os outros), é sobre relações e solidariedade e sobre levarmos a sério os outros.
- Os jovens têm poucos pontos de referência durante a sua adolescência; as experiências da vida e a percepção da realidade estão mais fragmentadas. Os indivíduos aspiram à harmonia e à estabilidade. A aprendizagem intercultural diz respeito à formação e à alteração da identidade pessoal, à percepção das mudanças de significado, na aceitação das tensões e das contradições.
- A sociedade dá aos jovens poucos exemplos e deixa-lhes pouco espaço para exprimirem e encorajarem a diversidade, proclamar o direito de ser diferente ou de agir diferentemente e de aprender a igualdade de oportunidades em vez da dominação. A aprendizagem intercultural está essencialmente baseada na diferença, na diversidade de contextos de vida e no relativismo cultural.
- Os jovens sentem-se inúteis na vida pública. É difícil identificar as suas responsabilidades políticas e as suas possibilidades de participação individual na complexa realidade actual. A aprendizagem intercultural diz respeito à democracia e à cidadania, implica a tomada de posição contra a opressão, a exclusão e os seus mecanismos de suporte.





- Os debates políticos e públicos tendem a simplificar os factos e a negligenciar a procura de causas. A memória histórica transmitida aos jovens é curta e parcial. Estes dois factores não preparam os jovens para a complexidade da realidade. A aprendizagem intercultural interessa-se pela memória, pelas lembranças e pelo ultrapassar das lembranças para construir um novo futuro. Aprendizagem intercultural num contexto europeu significa também uma reflexão profunda sobre as relações entre o Ocidente e o Leste e sobre a determinação de fomentar um verdadeiro diálogo acerca da nossa história comum e diferenciada.

Muito fica por dizer. As afirmações defendidas podem ser interpretadas de forma diferente segundo os países e as realidades sociais. O panorama

apresentado não pretende ser completo. Pelo contrário, faz-nos reflectir um pouco mais sobre o estado das nossas sociedades e sobre o interesse da aprendizagem intercultural neste contexto, nomeadamente aos olhos dos jovens.

Os processos de aprendizagem intercultural desenvolvidos com os jovens devem ser baseados nas suas próprias realidades. Uma situação de aprendizagem intercultural planificada deverá integrar e conciliar ideias contraditórias. Discutidas abertamente, estas podem formar os pontos de partida de um diálogo intercultural honesto.

O contexto actual é uma verdadeira oportunidade para os jovens, para a Europa e para a aprendizagem intercultural. Mas é daí que precisamente advém a necessidade de trabalhar esta questão.



2. Conceitos de aprendizagem intercultural

2.1 Introdução

Apresentar teorias sobre conceitos de aprendizagem intercultural é uma experiência intercultural em si mesma. Com efeito, a diversidade de ideias que se escondem por detrás de um só e único termo – “aprendizagem intercultural” – é muito reveladora da história das pessoas que estão na sua origem.

Fazer uma escolha entre as diferentes teorias e comentá-las é provavelmente mais revelador sobre a história e as opiniões da pessoa que faz este exercício, do que sobre a aprendizagem cultural em si mesma.

Consequentemente, este capítulo não pretende de forma alguma impor uma qualquer “verdade” sobre a aprendizagem intercultural. Trata-se antes de mais de uma tentativa para oferecer um panorama – inevitavelmente subjectivo – de algumas das teorias e dos conceitos desenvolvidos relativamente à aprendizagem intercultural.

Como a maioria das teorias, as aqui apresentadas apelam a alguns termos ou formulações “fantasiosas”. Escolhemos propositadamente incluí-las, não para desencorajar o leitor, mas para o familiarizar com os termos empregues. Estes são, com efeito, frequentes na linguagem da aprendizagem intercultural. Para além disto, as teorias apresentadas inspiram o trabalho que vocês desenvolvem na prática desde há algum tempo.

O termo “aprendizagem intercultural” pode ser entendido a diferentes níveis. A um nível mais literal, aprendizagem intercultural faz referência ao processo individual de aquisição de conhecimentos, de atitudes ou de comportamentos, associado à interacção com as diferentes culturas.

Com muita frequência, no entanto, a aprendizagem intercultural é considerada num contexto mais amplo para traduzir o modo como pessoas com diferentes condicionantes são susceptíveis de viver em conjunto de maneira pacífica, e o processo necessário para construir uma tal sociedade.

Neste contexto, “aprendizagem” é, consequentemente, entendido a um nível estritamente individual mas, faz sobrepor, contudo, a natureza ilimitada do processo conducente a uma sociedade “intercultural”.

A expressão “aprendizagem intercultural” será aqui explorada nas suas diversas componentes e interpretações.

2.2 A propósito de Aprendizagem

O que é a “aprendizagem”?

O dicionário de Inglês *Oxford Advanced Learner's* dá a seguinte definição de *Aprendizagem* (traduzida do Inglês): “aquisição de conhecimentos ou de competências através do estudo, da prática ou do ensino”. Esta definição, muito geral, é ponto de partida para várias discussões.

Aprender a vários níveis

A aprendizagem desenvolve-se a três níveis interligados: os níveis cognitivo, emocional e comportamental.

A **aprendizagem cognitiva** é a aquisição de conhecimentos ou de crenças: saber que 3 mais 3 são 6, que a Terra é redonda, que o Conselho da Europa reúne actualmente 41 Estados-membros.

A **aprendizagem emocional** é um conceito mais difícil de compreender. Tentem lembrar-se da forma como aprenderam a exprimir os vossos sentimentos e da evolução desses mesmos sentimentos ao longo do tempo. Relembrem-se do que vos metia medo há vinte anos atrás e hoje já não, das pessoas de quem não gostaram à primeira vista e de quem hoje são grandes amigos, etc.

A **aprendizagem comportamental** é o resultado visível da aprendizagem: ser capaz de pregar um prego numa tábua, escrever com uma caneta, comer com pauzinhos chineses, ou saber receber uma pessoa como exigem as regras de boa educação.

A verdadeira aprendizagem engloba estes três níveis: cognitivo, emocional e comportamental. Se quiser aprender a comer com pauzinhos, deve saber como pegar neles e aprender os gestos apropriados para os manusear. Mas estas duas aprendizagens não terão um efeito duradouro se não aprender a gostar de comer com pauzinhos – ou se não vir nenhum interesse na sua utilização.

A **aprendizagem enquanto processo (des)estruturado**
A aprendizagem pode decorrer de uma situação imprevista ou de um processo planeado. Se reflectirmos acerca disso, constatamos que aprendemos muitas coisas por meio de experiências com as quais não pensávamos aprender. Por outro lado, a aprendizagem implica na maior parte do tempo um processo estruturado ou pelo menos intencional.



Não aprendemos nada com experiências inesperadas se não reflectirmos sobre o que aconteceu.

Os sistemas educativos, tanto formais como não formais, recorrem a processos estruturados com a finalidade de facilitar a aprendizagem. O facto de ter procurado esta publicação para reflectir acerca do processo de aprendizagem intercultural num ambiente de grupo atesta o seu interesse pela aprendizagem enquanto processo estruturado e não puramente casual. As experiências de aprendizagem conduzidas através de cursos de formação, de seminários, de encontros de grupos, de *workshops*, de intercâmbios, etc. são alguns exemplos estruturados de aprendizagem intercultural.

Os papéis na aprendizagem

A aprendizagem é também uma questão de papéis. Sendo a escola, para a maioria das crianças, a primeira experiência de aprendizagem intercultural estruturada, o modelo de referência será o da relação estabelecida entre o professor e o aluno. No entanto, para a maioria das pessoas implicadas na educação não formal, parece evidente que a aprendizagem pode ser muito eficaz, concebida enquanto processo com um duplo sentido no qual cada um aprende com o outro, interagindo. Com efeito, estamos constantemente a aprender, mas a maioria dos indivíduos não se revê tanto no papel de “alunos” e, por vezes, inconscientemente, preferem o papel de professores. Favorecer a abertura necessária a uma aprendizagem mútua é um dos desafios que qualquer pessoa implicada na educação não formal deve ter em consideração na primeira fase do seu trabalho com um novo grupo. Pessoalmente, eu desejaria que as pessoas envolvidas na educação formal assumissem este mesmo desafio na sala de aula.

Os métodos de aprendizagem

Se pensarmos na aprendizagem enquanto processo estruturado, parece lógico debruçarmo-nos sobre os métodos que nela intervêm. Os investigadores concluíram por diversas vezes que, em situações que fizessem apelo ao conhecimento, à emoção e à acção, os indivíduos aprendiam mais com as suas próprias experiências. Se quisermos oferecer um espaço de aprendizagem, é necessário apontar para métodos que favoreçam a experiência e a reflexão a estes três níveis. Irão encontrar mais à frente, nesta Mochila Pedagógica, sugestões de métodos e metodologias para a aprendizagem intercultural.

2.3 O que é a cultura? O que é que é intercultural?

O segundo termo que aparece em “aprendizagem intercultural” é o de cultura. Todas as teorias de aprendizagem intercultural têm como base a ideia implícita ou explícita de cultura. Comum a todas é, o facto de perceberem a cultura enquanto construção humana. Evocamos a cultura como sendo o “software” que os indivíduos utilizam no quotidiano; descrevemo-la normalmente como o conjunto de pressupostos, valores e normas fundamentais que os indivíduos possuem. O conceito de cultura dá lugar a múltiplos argumentos e discussões tanto teóricos como práticos.

A cultura está necessariamente ligada a um grupo de indivíduos ou podemos falar de cultura individual? Quais os elementos que compõem uma cultura? Podemos traçar um “mapa cultural” do mundo? As culturas evoluem? Porquê e como?

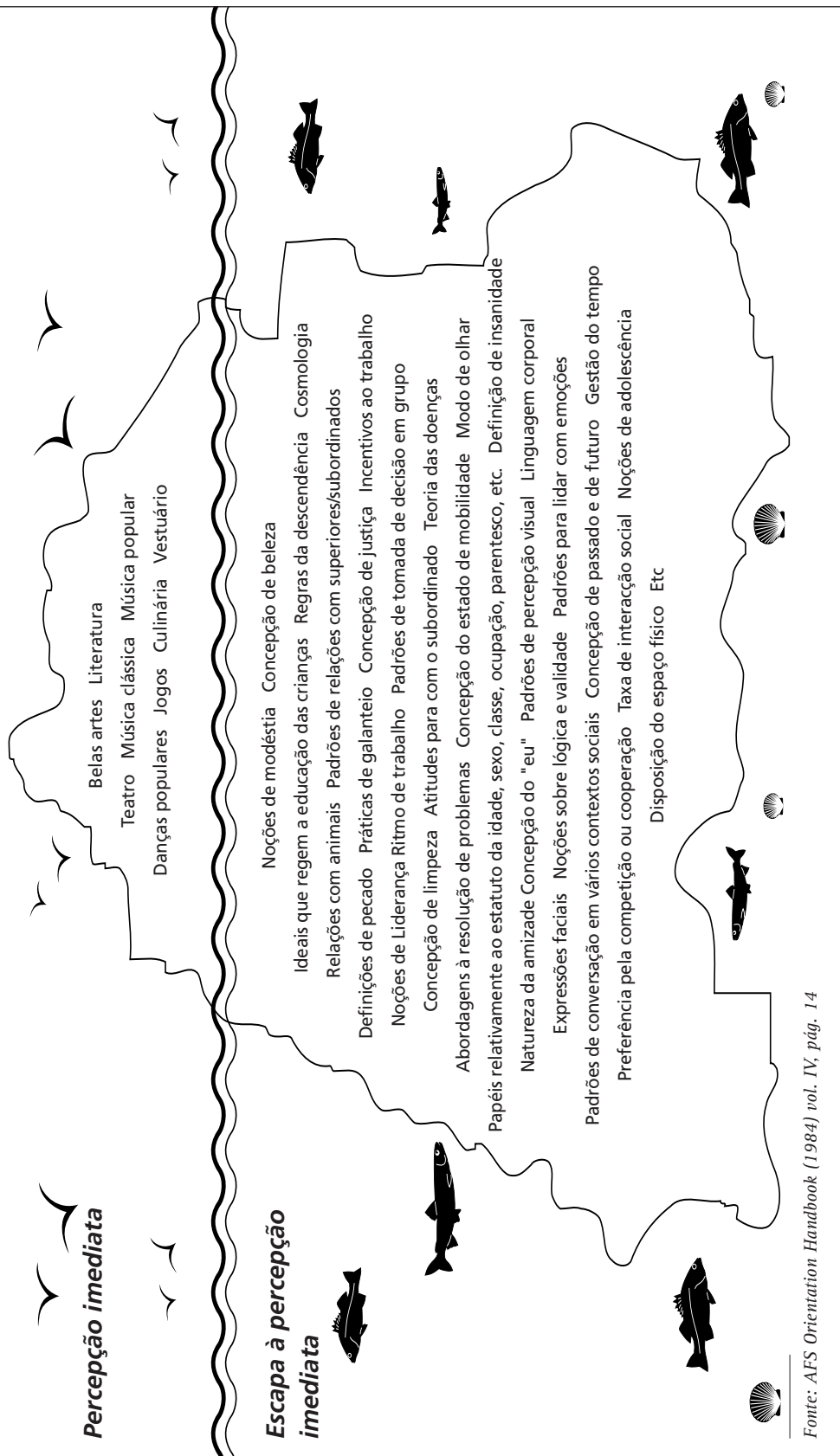
Qual é a força da ligação entre a cultura e o verdadeiro comportamento dos indivíduos e dos grupos? Uma pessoa pode ter vários *backgrounds* culturais e o que é que isso implica?

Até que ponto a cultura é flexível e está receptiva a uma interpretação individual?

Frequentemente o interesse pela cultura exige que nos debruçemos sobre a interacção das culturas. Muitos autores afirmaram que se existisse apenas uma cultura nem sequer pensaríamos em cultura. A aparente diversidade relativa ao modo como os indivíduos pensam, sentem e agem, é o que nos faz precisamente tomar consciência da cultura. Consequentemente, não podemos pensar em cultura simplesmente enquanto “cultura”, mas enquanto “culturas”. Neste capítulo, é então lógico partir de ideias fixas sobre a cultura em si para passarmos a ideias orientadas acerca da interacção das culturas e das experiências interculturais.

Alguns termos são por vezes utilizados para substituir o “intercultural”, tais como “transcultural” e “multicultural”. Para alguns autores, estes termos têm o mesmo significado. Outros dão-lhes significados completamente diferentes. Estas diferenças serão abordadas mais à frente neste capítulo.

Fig. 1: Conceito de Cultura sob a perspectiva do Icebergue



Fonte: AFS Orientation Handbook (1984) vol. IV, pág. 14



2.4 A propósito de cultura

2.4.1 O modelo do "Icebergue"

Este modelo parte da ideia que a cultura pode ser representada sob a forma de um icebergue: apenas uma pequena parte do icebergue é visível acima do nível da água. O topo deste é suportado por uma parte mais larga, submersa e, portanto, invisível. Esta parte submersa constitui, no entanto, uma sólida fundação.

Também na cultura, notamos alguns aspectos visíveis: arquitectura, arte, cozinha, música, língua, citando apenas alguns. Mas os alicerces que garantem a sua solidez são mais dificilmente perceptíveis: a história do grupo humano detentor da cultura, as suas normas, os seus valores, os pressupostos fundamentais no que respeita ao espaço, tempo, natureza, etc.

O modelo do icebergue demonstra que os aspectos visíveis da cultura não são senão expressões dos aspectos invisíveis. Este modelo coloca igualmente em evidência a dificuldade de compreender os indivíduos com condicionantes culturais – porque se podemos alcançar os aspectos visíveis do "nosso icebergue", é mais difícil identificar as bases.

Dito isto, o modelo do icebergue deixa sem resposta algumas das questões levantadas anteriormente. Geralmente serve de ponto de partida a uma análise mais aprofundada da cultura. É uma primeira visualização das razões que faz com que seja por vezes difícil compreender e "ver" a cultura.

Relevância para o trabalho com jovens

O modelo do icebergue centra a nossa atenção sobre os aspectos escondidos da cultura. Este modelo lembra-nos de que, nos encontros interculturais, as semelhanças identificadas num primeiro contacto podem acabar por se revelar com base em pressupostos que não correspondem à realidade. Nos jovens, as diferenças culturais podem ainda ser mais difíceis de perceber: em todos os países os jovens usam calças de ganga, ouvem música pop, e querem poder aceder ao e-mail. Aprender interculturalmente significa também, antes de mais, estar consciente da parte oculta do seu próprio icebergue e ser capaz de falar acerca disso com os outros com a finalidade de melhor se compreenderem e encontrarem pontos em comum.

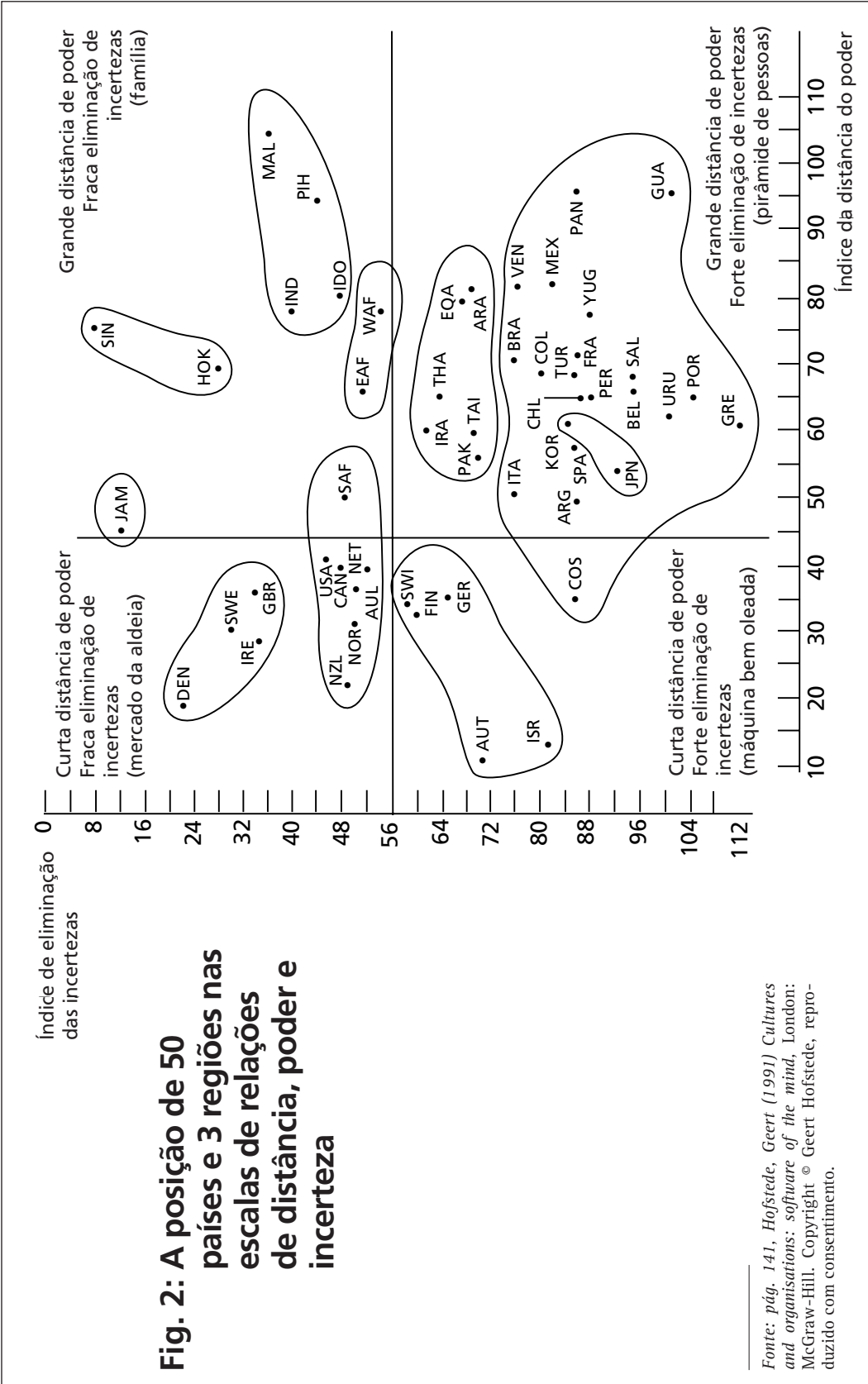
2.4.2 O modelo das dimensões culturais: Geert Hofstede

A teoria da cultura de Geert Hofstede baseia-se num dos maiores estudos empíricos alguma vez desenvolvido sobre diferenças culturais. Nos anos 70, a IBM (que era já nesta época uma empresa multinacional) recorreu a este estudo para tentar explicar porque é que as suas filiais (no Brasil e no Japão, por exemplo) continuavam a ser geridas de maneira muito diferente e isto apesar de todos os esforços desenvolvidos para pôr em prática procedimentos e normas comuns.

Hofstede tentou então procurar as diferenças no funcionamento destas empresas. Para realizar este trabalho, desenvolveu um trabalho de investigação com várias etapas que englobavam entrevistas e questionários distribuídos pelo conjunto dos empregados da IBM em todo o mundo. Visto que o nível de instrução dos empregados era globalmente idêntico em todos os lugares e que a estrutura da organização, as regras e os procedimentos eram os mesmos, este autor chegou à conclusão que as diferenças identificadas adviriam da cultura dos empregados e, em grande parte, da cultura do país de acolhimento. Hofstede descreveu então a cultura como "a programação colectiva dos espíritos que distingue os membros de um grupo humano do outro". Após várias fases de investigação, Hofstede sistematizou as diferenças culturais segundo quatro dimensões fundamentais. A saber: distância do poder, individualismo/colectivismo, masculinidade/feminilidade, e o medo da mudança. Após algumas pesquisas complementares, acrescentou ainda a dimensão da orientação temporal.

A **distância do poder** (distância hierárquica) indica em que medida cada sociedade aceita uma distribuição desigual do poder entre os indivíduos no seio das instituições e das organizações. A distância do poder diz respeito à hierarquia como, por exemplo, o processo de tomada de decisão aceite no seio de uma associação juvenil. Todos deverão poder exprimir-se em pé de igualdade? Espera-se que, se necessário, o Presidente do Conselho de Administração tome sozinho as decisões?

O **medo da mudança** indica em que medida uma sociedade se sente ameaçada por situações incertas e ambíguas e tenta evitá-las, estabelecendo regras e diversas medidas de segurança. O medo da mudança diz respeito à atitude dos indivíduos em relação ao risco como, por exemplo, a quantidade de pormenores que os membros de uma equipa preparatória vão querer definir quando planificam um curso de formação. Que lugar é reservado ao acaso, à improvisação e ao desenvolvimento espontâneo dos acontecimentos (talvez até no mau sentido)?



Fonte: pág. 141, Hofstede, Geert (1991) *Cultures and organisations: software of the mind*. London: McGraw-Hill. Copyright © Geert Hofstede, reproduzido com consentimento.



O **individualismo/colectivismo** indica se uma sociedade é uma rede social sem relação entre os indivíduos, na qual cada um é suposto interessar-se apenas por si mesmo, ou se ela oferece um tecido social fechado no qual os indivíduos se dividem entre membros e não membros de grupos e esperam que o grupo ao qual pertencem os proteja. Nas culturas colectivistas, por exemplo, os indivíduos sentem-se fortemente ligados e responsáveis pelas suas famílias e preferem ver-se como membros de diversos grupos.

A **masculinidade/feminilidade** indica em que medida o sexo determina os papéis dos homens e das mulheres na sociedade. Existe, por exemplo, uma repartição "quase" natural das tarefas dos participantes, homens ou mulheres, num seminário ou será que todas as tarefas domésticas podem ser assumidas indiferentemente por homens ou mulheres?

A **orientação temporal** indica em que medida uma sociedade baseia as suas tradições sobre os acontecimentos do passado ou do presente, sobre os benefícios apresentados ou ainda sobre o que é desejável para o futuro. Por exemplo, qual é, na vossa opinião, a importância da história da vossa região na actualidade e no futuro? Quando os indivíduos tentam fazer valer as suas origens, falam do passado, do presente ou do futuro?

Hofstede desenvolveu várias grelhas nas quais classificou as sociedades (nações) sobre a base de valores em relação às dimensões (ver por exemplo Fig. 2). Estes valores baseiam-se na avaliação dos questionários e nas sucessivas investigações feitas a partir deste modelo.

O valor do modelo de Hofstede foi amplamente reconhecido porque assentava numa base empírica; no que respeita à cultura, nenhum (ou quase nenhum) outro estudo ou teoria apresentou fundamentos quantitativamente comparáveis. Por outro lado, este modelo não explica porque é que as dimensões consideradas são apenas cinco, e porque é que elas próprias constituem as componentes fundamentais da cultura. Por outro lado, o conceito concebe a cultura de forma estática e não dinâmica. O porquê e o como do desenvolvimento das culturas não podem então ser explicados senão através deste modelo. Para além disso, apontamos a Hofstede a focalização na cultura enquanto característica de uma nação e a negligência da diversidade cultural que prevalece nas sociedades pós-modernas, mas também as sub-culturas, as culturas mistas e o desenvolvimento individual. A descrição da cultura segundo estas dimensões induz o perigo de apreciar implicitamente algumas culturas como "melhores" que outras. Por isso, para muitos,

as cinco dimensões parecem descrever na perfeição a constituição das sociedades.

Relevância para o trabalho com jovens

Não podemos estar de acordo com Hofstede quando ele afirma que estas cinco dimensões são as únicas componentes da cultura. No entanto, somos forçados a concordar que se revelam ser elementos essenciais na base das diferenças culturais e, consequentemente, a reconhecer a sua utilidade tratando-se de compreender os conflitos entre indivíduos ou grupos com condicionantes culturais diferentes. Os participantes começam imediatamente a comparar as culturas "nacionais" segundo os diagramas de Hofstede: Tenho realmente tendência para a hierarquia? Necessito verdadeiramente de mais segurança que os outros? Algumas das dimensões de Hofstede oferecem um quadro para a interpretação das diversidades culturais e um ponto de partida para a análise das diferenças entre os participantes (Ex: Como concebem o poder e a liderança?) Mas, por outro lado, estas dimensões levam-nos rapidamente a reflectir sobre os nossos comportamentos individuais e a possibilidade de os generalizar a todos os indivíduos no seio de um dado país. Sejam quais forem, essas dimensões comportam um interesse em termos de referência para a análise dos diferentes contextos nos quais vivemos (a nossa "cultura" enquanto estudantes, a "cultura" da nossa família e dos nossos amigos, a "cultura" das zonas rurais ou urbanas, etc.). Importa questionarmo-nos se estas dimensões nos permitem compreender melhor as coisas – ou se nos levam desde logo a conceitos estereotipados. Para além disso, estas cinco dimensões e, as preferências individuais relativamente a elas, colocam a questão da relatividade cultural: não há verdadeiramente "pior" nem "melhor"? As estruturas hierárquicas são tão "boas" quanto as estruturas horizontais? Os papéis masculinos e femininos estritos e fechados são tão bons como os papéis "abertos"? E se nós desejarmos intervir enquanto mediadores num conflito tendo em conta estas dimensões será que devemos ou podemos optar por uma posição neutra?

2.4.3 As componentes comportamentais da cultura de Edward T. e Mildred Reed Hall

Este casal desenvolveu este modelo de cultura com um objectivo muito prático: desejavam aconselhar de forma útil os homens de negócios americanos que iam viajar e trabalhar no estrangeiro. No seu estudo, sobretudo baseado em longas entrevistas



com indivíduos de diferentes culturas com os quais os homens de negócios desejavam cooperar, concentraram-se em três diferenças comportamentais, por vezes subtis, mas frequentemente geradoras de conflitos no quadro da comunicação intercultural. Na base deste estudo, realçaram então várias dimensões da diferença. Todas estas dimensões estavam associadas quer a modos de comunicação, quer a noções de espaço ou de tempo.

As **mensagens rápidas/lentas** referem-se "à rapidez com a qual uma mensagem transmitida pode ser decodificada e executada". Incluídos nos exemplos de mensagens rápidas podemos referir os títulos dos jornais, a publicidade e a televisão. Apelar facilmente à familiaridade é um comportamento típico das pessoas mais orientadas para as mensagens rápidas. Se, por essência, é preciso tempo para conhecer as pessoas (são mensagens lentas) é mais fácil fazer amigos em certas culturas do que em outras, a familiaridade fácil é então um exemplo de mensagem rápida. Por entre as mensagens lentas figuram a arte, os documentários televisivos, as relações profundas, etc.

Os **contextos alto/fraco** dizem respeito às informações que estão à nossa volta. Se, na mensagem transmitida num dado momento, apenas uma pequena quantidade de informações é transmitida enquanto que o essencial da informação está já na posse das pessoas que tentam comunicar, trata-se então de uma situação de alto contexto. É o caso, por exemplo, de parceiros que vivem em conjunto há vários anos: basta-lhes trocarem poucas informações para se compreenderem. A mensagem transmitida pode ser muito curta, mas vai ser decodificada com a ajuda das informações que cada um adquiriu ao longo dos anos de vida em comum.

As culturas de contexto alto são, por exemplo, segundo Hall & Hall, as culturas japonesa, árabe e mediterrânea: as redes de informação são largas e as pessoas estão implicadas em numerosas relações muito próximas. Consequentemente, na vida quotidiana, poucas informações de referência são necessárias, muito menos esperadas. Cada um informa-se acerca de tudo o que pode dizer respeito às pessoas que aos seus olhos são importantes.

As culturas americana, alemã, suíça e escandinava são culturas típicas de contexto fraco. As relações pessoais tendem a depender, antes de mais, dos níveis de compromisso de cada um. Daí decorre uma grande necessidade de informações de referência no quadro das transacções normais.

As incompreensões podem ter origem não só no facto de não se terem em conta os diferentes modos de comunicação em termos de contexto alto/baixo. Uma pessoa de uma cultura de contexto fraco pode ser percebida por uma pessoa de contexto alto como sendo muito conversadora, muito objectiva e que transmite informações inúteis. Ao contrário, uma pessoa de contexto alto pode ser entendida por um interlocutor de contexto baixo como indigna de confiança (porque "esconde" informações) e pouco cooperativa. Para tomar decisões, uma pessoa de contexto fraco vai exigir uma quantidade de informações de referência, ao contrário de uma pessoa de contexto alto, na medida em que ela seguiu em permanência o processo que se desenvolveu. Uma situação paradoxal pode de facto apresentar-se desde que as pessoas de contexto alto sejam convidadas a proceder à avaliação de uma nova empresa; elas vão então poder saber tudo, pois não fazem parte do contexto no qual o projecto nasceu.

A **territorialidade** refere-se à organização de um espaço físico, de um escritório, por exemplo. O escritório do Presidente situa-se no último andar ou num andar intermediário? Se, por exemplo, um indivíduo considera que a caneta do seu escritório faz parte do seu território pessoal, ele não gostará que a levem emprestada sem a sua permissão. A territorialidade diz respeito ao sentido desenvolvido pelos indivíduos relativamente ao seu espaço e às coisas materiais que os envolvem. É também um indicador de poder.

O **espaço pessoal** é a distância de que um indivíduo precisa para se sentir à vontade em relação aos outros. Hall & Hall descrevem este espaço pessoal como uma "bolha" que cada um transporta permanentemente consigo. O seu tamanho modifica-se segundo as situações e as pessoas com os quais o indivíduo interage (os vossos amigos mais queridos têm o direito de se aproximar mais de vocês que os outros). A "bolha" assinala a distância que cada um julga apropriada em relação aos outros. Alguém que se mantenha distante desta "bolha" vai ser visto como reservado, alguém que não respeita a distância julgada apropriada vai ser visto como ofensivo, intimidador, ou simplesmente mal-educado. Uma divergência ao nível da percepção da distância conversacional normal vai então gerar dificuldades de comunicação.

Monocronia/Policronia refere-se à estruturação do tempo pessoal. Funcionar a um ritmo monocrónico significa fazer apenas uma coisa de cada vez, seguir um programa onde as tarefas se sucedem umas às outras, prevenendo-se o tempo para cada uma. Para as culturas monocrónicas o tempo é muito manuseável, quase palpável e considerado como um recurso



que despendemos, gastamos, ou economizamos. O tempo é linear, à imagem de uma linha que parte do passado, atravessa o presente e prossegue a sua rota para o futuro. O tempo é utilizado como uma ferramenta para estruturar os dias e para decidir os graus de importância do género de "não ter tempo de encontrar alguém", por exemplo.

No outro lado encontramos a policronia: diferentes tarefas são efectuadas ao mesmo tempo, o envolvimento directo com os outros é forte e, conseqüentemente, as relações com os outros são prioritárias na organização da agenda. O tempo, segundo um modo policromático é considerado como um recurso e poderá comparar-se mais a um ponto que a uma linha.

Segundo Hall & Hall, algumas das dimensões anteriormente descritas estão interrelacionadas. Na sua investigação, a monocromia aparece estritamente ligada ao contexto baixo e a uma concepção do espaço que permite a compartimentação da vida (numa estrutura na qual os diferentes campos de implicação estão separados uns dos outros ou organizados segundo diferentes "compartimentos"). Para além das dimensões mencionadas, Hall & Hall introduziram outros conceitos a ter em consideração, como por exemplo: o modo de estabelecer programas, a antecipação das reuniões, as regras em termos de pontualidade, a rapidez de circulação das informações no seio de um sistema. A circulação das informações depende de um sistema hierárquico (base/topo) onde as informações circulam em todas as direcções como numa rede alargada.

No que respeita às outras culturas, Hall & Hall sugeriram ao seu grupo alvo, homens de negócios americanos, que reconhecessem as diferenças culturais e, se possível, que se adaptassem aos padrões comportamentais da cultura na qual trabalham.

Os conceitos chave de Hall & Hall, ao descreverem diferentes culturas, colocam em evidência algumas diferenças substantivas que os indivíduos experimentam aquando dos encontros interculturais e que, conseqüentemente, serão muito reconhecíveis pelo leitor. No entanto o seu modelo não escapou aos críticos. Num primeiro tempo Hall & Hall tinham elaborado dimensões independentes, antes de as reagrupar no seio de um modelo de cultura eventualmente unidimensional. Este modelo organiza as culturas segundo um *continuum* entre culturas monocromáticas e de contexto baixo, por um lado e culturas policromáticas e de contexto alto por outro. Todas as outras categorias se situam neste *continuum*. Coloca-se então a questão de saber se este método muito simples de categorizar as culturas reflecte a realidade.

Para além disso, esta teoria não diz muito quanto ao porquê destas categorias culturais, do desenvolvimento das culturas (são estáticas ou dinâmicas?), ou ainda do modo como os indivíduos gerem os seus backgrounds culturais em situações interculturais. O interesse da abordagem de Hall & Hall reside claramente nas suas conseqüências muito práticas. As dimensões desenvolvidas – segundo orientações muito similares às que caracterizam o modelo de Hofstede – fornecem um quadro para a identificação e interpretação das diferenças culturais.

Relevância para o trabalho com jovens

Em grupos interculturais, as dimensões introduzidas por Hall & Hall podem perfeitamente funcionar como uma primeira aproximação teórica das diferenças culturais. Elas adequam-se a exercícios muito interessantes, como por exemplo o que consiste em pedir aos participantes para falarem uns com os outros e depois, enquanto falam, modificar a distância que os separa. Todos têm a mesma concepção da distância apropriada? Como reagiriam em relação a uma pessoa que exija menos/mais espaço? Uma vez descritas, constatamos que as dimensões de Hall & Hall fazem referência às diferenças experimentadas pelos participantes no seio de um grupo intercultural. Podem convidar o grupo a discutir essas diferenças sem fazer juízos de valor.

Para além disso, quem trabalha com jovens pode julgar esta teoria útil porque ela permite identificar as diferenças interculturais no seio de um grupo (por exemplo: como se comportam os indivíduos em relação à pontualidade, gostam ou não que lhes toquemos, gostam que falemos muito ou pouco, etc.) com um vocabulário próprio para descrever essas diferenças. Mas, depois de as terem apresentado, estejam preparados para os participantes encontrarem nas dimensões de Hall & Hall desculpas práticas para justificar diversas situações: "Desculpe, não estou uma hora atrasado, sou policrónico!"

2.4.4 A discussão sobre a cultura segundo Jacques Demorgon e Markus Molz

Explicitamente, Jacques Demorgon e Markus Molz (1996) negaram qualquer pretensão de terem introduzido ainda um outro modelo de cultura. A própria natureza da cultura, afirmam eles, faz com que qualquer definição de cultura seja em princípio influenciada pelos *backgrounds* (culturais) daquele que a propõe: ninguém existe



sem cultura. Consequentemente, o seu objectivo era trazer uma contribuição para a análise da discussão e das ilações que daí podemos tirar.

Segundo os autores, as controvérsias que se exprimem na discussão sobre a cultura conduzem a três discussões maiores:

- Como gerir a contradição entre a estabilidade cultural e as estruturas culturais duráveis, por um lado, e o processo de evolução e de inovações culturais, por outro?
- Como gerir as relações entre "cultura" e "intercultural": a "cultura" existia antes de se tornar um factor dos encontros interculturais? Ou a cultura não existe senão através das suas interacções com outras culturas?
- É preciso enfatizar antes de tudo os aspectos universais de todos os seres humanos (o que todos temos em comum) e conceber os humanos enquanto indivíduos, em que a cultura não é senão um aspecto deste indivíduo e esta cultura enquanto única e global (*perspectiva universalista*)? Ou devemos antes valorizar o papel da cultura, reconhecer a diversidade que prevalece no mundo e conceber então os humanos enquanto membros de um grupo cultural, no qual, em princípio, todas as culturas são igualmente boas (*perspectiva relativista*)?

Estas questões podem parecer muito académicas e sem valor concreto. No entanto, assumem consequências políticas: a mudança é ou não encarada como uma ameaça? (questão 1); a diversidade no seio de um país é encarada como uma condição necessária para a cultura ou como uma ameaça para a cultura "original"? (questão 2); os habitantes de um país são vistos como indivíduos que devem ser tratados de igual forma (modelo francês dos direitos individuais) ou como membros de um grupo que possui os direitos do grupo (modelo germânico de sociedade, composto por grupos diferentes que possuem cada um as suas instituições)? (questão 3).

Para tentar ultrapassar estas contradições, Demorgon e Molz introduziram o que eu chamarei um modelo de cultura. Segundo eles, a cultura não pode ser compreendida a não ser relacionando-a com o conceito de adaptação. Aos seres humanos coloca-se permanentemente o desafio de estabelecer uma relação duradoura entre o seu mundo interior (as suas necessidades, as suas ideias, etc.) e o mundo exterior (o meio ambiente, os outros, etc.). É o que fazem em situações concretas que deveriam formar a base da análise. Em todas as situações os indivíduos influenciam o seu meio ambiente (cada um pode influenciar o que se passa à sua volta) e são influenciados pelo seu meio ambiente (cada um pode mudar de acordo

com o que se passa à sua volta). Estas duas dimensões, no sentido de influenciar e ser influenciado pelo meio ambiente, são duas facetas da "adaptação".

Mais cientificamente, Demorgon e Molz definem uma destas facetas enquanto "assimilação". Por este termo designam o processo segundo o qual os seres humanos adaptam o mundo exterior à sua realidade. Construimos as nossas percepções exteriores nas imagens e nas estruturas já existentes no nosso cérebro. Examinemos um exemplo extremo de assimilação: crianças que brincam. Numa duna de areia (a realidade do mundo exterior) podem ver o Evereste (a sua imaginação). Ao escalarem esta duna, assimilaram a realidade da sua própria imaginação; esta interpretação da realidade tornou-se o quadro de referência da sua acção. Eles não estão a tentar escalar uma duna, mas sim o Evereste. Mas as crianças não são as únicas a assimilar. Ao vermos uma pessoa pela primeira vez, criamos uma impressão desta baseada na sua aparência (apresentação exterior). Partindo de poucas informações interpretamos o que ela é – apelando às informações presentes no nosso cérebro, muitas vezes estereotipadas, a fim de saber mais sobre esta pessoa e de decidir qual o comportamento mais adaptado.

A outra faceta do "modelo" de Demorgon e Molz é a "acomodação". Por este termo, designam o processo segundo o qual as estruturas do cérebro (que nomeiam "cognições" ou "esquemas") se modificam em função das informações recebidas do mundo exterior. Assim que encontramos alguém, temos tendência para, num primeiro momento, interpretar o seu comportamento a partir dos nossos estereótipos. Consequentemente, podemos ser levados a constatar que a realidade é diferente, isto é, que os nossos estereótipos ou os nossos esquemas não correspondem à realidade. É esse facto que nos leva a modificá-los. Dito isto, não convém nem uma acomodação extrema nem uma assimilação extrema. No caso de acomodação extrema seríamos submergidos pela massa de informações vinda do exterior, que teríamos de tratar, sobre as quais deveríamos deitar um novo olhar e que nos obrigariam a modificar a nossa forma de pensar. No caso de assimilação extrema, seríamos conduzidos a negar a realidade e no fim não poderíamos sobreviver.

Comparados aos animais, os humanos são geneticamente menos "predeterminados" e menos "predestinados" pela biologia. Consequentemente são imensas as situações nas quais não temos reacções instintivas – ou biologicamente predeterminadas. Falta-nos então desenvolver um sistema que nos



forneça orientações e nos ajude a adaptarmo-nos correctamente a todas estas situações. Este sistema é aquele a que Demorgon e Molz chamam cultura. A função de adaptação consiste em manter ou aumentar a possibilidade de agir de forma apropriada em todas as situações possíveis. A cultura é então a estrutura que nos fornece as orientações necessárias (é preciso compreender isto enquanto estruturas do cérebro que são as bases dos processos de assimilação e de acomodação); é, com efeito, o prolongamento da natureza biológica. A cultura existe precisamente pela necessidade de encontrar orientações nas situações que não estão predestinadas biologicamente.

Se a adaptação consiste em encontrar orientações, ela opera num contexto de oposição entre assimilação e acomodação. Por um lado, temos necessidade de desenvolver estruturas estáveis e modelos comportamentais generalizáveis e aplicáveis a todas as situações na medida em que não podemos partir sempre do zero (com um cérebro vazio). Neste modo de assimilação, a cultura é um tipo de lógica mental, como sugeriu Hofstede, que nos permite tratar todas as informações acessíveis no mundo exterior.

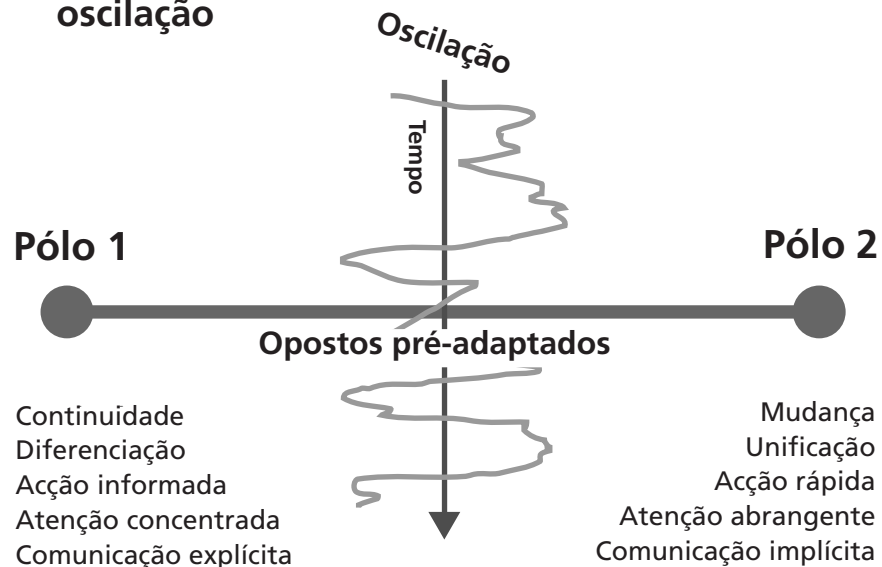
Mas, tal como sublinham Demorgon e Molz, se a cultura não fosse uma lógica mental programada

no cérebro dos humanos desde a mais tenra idade, então não nos poderíamos adaptar a novas circunstâncias e, conseqüentemente, modificar as nossas orientações. Os humanos têm necessidade da capacidade de adaptação para mudar as suas orientações e os seus quadros de referência e, assim, assegurar a sua sobrevivência.

O comportamento adoptado em todas as situações também é quase sempre, por um lado, uma mistura entre a repetição de um conjunto de actos aprendidos, apropriados e culturalmente orientados e, por outro, o ajustamento prudente a uma dada situação.

Numa tal situação, dispomos à partida de uma panóplia de opções comportamentais que se situam entre dois pólos opostos: podemos agir rapidamente mas sem informações aprofundadas; ou ser informados mas agir mais lentamente. Podemos concentrar-nos num aspecto da situação ou dispersar a nossa atenção com tudo o que se passa à nossa volta. Podemos comunicar explicitamente (com explicações muito precisas), ou implicitamente (com muitos símbolos). Se compreendemos que uma situação nos oferece centenas de possibilidades entre dois extremos, devemos no momento decidir qual escolher (fig. 3).

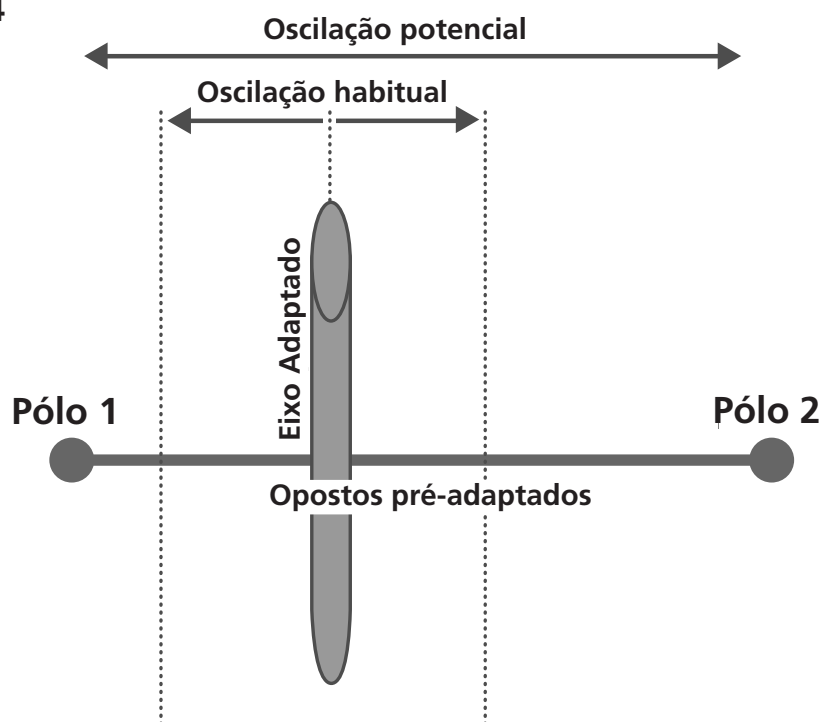
Fig. 3: Opostos pré-adaptados escolhidos e respectiva oscilação



Fonte: pág. 54, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe. Chapter by J. Demorgon and M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'. Versão adaptada.



Fig. 4



Fontes: pág. 55, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe. Chapter por J. Demorgon e M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'.

Podemos representar estes opostos como dois pólos de uma mesma linha (ver esquema 4). A linha completa esquematiza o conjunto do potencial comportamental. A orientação cultural, segundo Demorgon e Molz, consiste em reduzir o potencial significado por esta linha a um raio de acção mais restrito. Imagine que os dois pontos que existem sobre esta linha estão numerados de 1 a 10 (1 e 10 situam-se nos dois extremos). A orientação cultural vai então situar o comportamento apropriado no ponto 3, por exemplo. Enquanto seres culturais, vamos considerar este ponto como referência e escolher o comportamento mais adaptado à volta deste ponto. No exemplo aqui ilustrado, diríamos que, geralmente, optamos por soluções entre os pontos 2 e 4.

Apliquemos este princípio à comunicação, por exemplo. Vem de um lugar onde os indivíduos comunicam de forma muito implícita (evitando longas explicações e referindo-se muito implicitamente ao contexto, quer dizer, "ao que todos sabem"). A comunicação geralmente considerada apropriada, "normal", é muito implícita. Serve-se então deste ponto de partida para desenvolver um registo corrente. Por outras palavras, vai comunicar

um pouco mais ou um pouco menos implicitamente consoante as situações, mas jamais de forma muito explícita. É apenas depois de aprender, ao experimentar nas quais o seu registo de comportamentos não convém, que vai alargar e desenvolver o potencial para comunicar de maneira explícita – mesmo que tal continue a parecer-lhe estranho.

A cultura diz respeito à tomada de decisões apropriadas entre dois extremos em modos de adaptação. Uma orientação cultural indica de maneira abstracta o que para um grupo correspondeu a um comportamento adaptado no passado. As variações à volta desta orientação, do que é considerado apropriado, serão toleradas: trata-se de desvios "normais", de adaptações normais às situações. Qualquer comportamento que se situe fora deste raio é considerado desviante, errado, anormal.

As culturas podem mudar: desde que o campo à volta de uma certa orientação se desenvolva numa direcção, desde que o comportamento dos indivíduos que formam esta cultura se oriente sistematicamente para um lado, a orientação original vai então progressivamente evoluir neste sentido.



A cultura segundo este conceito é independente da nação. Diz respeito essencialmente à orientação de grupos de indivíduos. Por exemplo, a orientação é dada pela família, pelos amigos, pela língua, o lugar onde se vive e o envolvimento afectivo e profissional. Na base de todos estes elementos podemos identificar grupos que partilham algumas orientações ou culturas. Segundo o contexto, os indivíduos vão ter regras diferentes e diferentes raios de acção à volta dessas regras. Por exemplo, pode comunicar mais ou menos explicitamente no seu local de trabalho e mais ou menos implicitamente quando está em família. Mas, se existe um terreno comum entre o trabalho e a família, os seus dois raios de acção vão então estar muito próximos e evoluir para uma dimensão mais ampla.

Na aprendizagem intercultural, os indivíduos tomam consciência da sua orientação cultural assim que são confrontados com normas diferentes. Porque devem viver com dois tipos de orientações, os indivíduos vão então ampliar a variedade dos seus comportamentos e dos seus hábitos de maneira a englobar as duas orientações culturais. Segundo as situações, vão dispor à partida de mais opções. Em princípio, quanto mais extensa é esta gama, mais numerosas são as possibilidades de acomodação e de adaptação ao mundo exterior. Mais paralelamente quanto, mais ampla é esta gama, maior é a insegurança: as opções mais numerosas criam situações menos estáveis.

Os mediadores culturais podem precisamente ser pessoas que tenham desenvolvido uma variedade de comportamentos que englobem as diversidades culturais das duas partes o que lhe permite encontrar um "ponto de encontro" entre os comportamentos considerados apropriados.

As teorias desenvolvidas por Demorgon e Molz a respeito da cultura conheceram muitos seguidores, porque combinam vários tipos de perspectivas e de modelos a respeito da cultura. Por outro lado, este modelo é puramente teórico e presta-se muito pouco a uma investigação empírica. É possível verificar se o seu modelo reflecte a realidade? Qualquer que seja, o melhor teste consiste em avaliar a eficácia do modelo, tratando-se de nos ajudar a compreender e a interpretar os encontros interculturais.

Relevância para o trabalho com jovens

O modelo de Demorgon e Molz permite compreender melhor a necessidade e a função da cultura. Para além disso, este associa a cultura enquanto conceito a grupos de indivíduos a todos os níveis e não só às sociedades isoladas.

No trabalho com os jovens, este modelo, pela sua complexidade, responde às exigências das questões complexas que são colocadas e perspectiva uma nova via de reflexão.

De um ponto de vista prático, o modelo permite compreender em que consiste a aprendizagem intercultural: aprender a conhecer-se, a ampliar as suas próprias possibilidades de acção e a sua margem de manobra nas diversas situações. Liga claramente a aprendizagem com a experiência e sublinha que esta aprendizagem é um verdadeiro desafio porque está ligada a uma das necessidades fundamentais da existência humana: a orientação.

2.5 A propósito de aprendizagem intercultural

O modelo de desenvolvimento de Milton J. Bennet

Bennet (1993) definiu a sensibilidade intercultural em termos de fases do desenvolvimento pessoal. O seu modelo de desenvolvimento coloca por princípio um *continuum* de sofisticação crescente no modo de gerir as diferenças culturais, partindo do etnocentrismo e passando por fases de maior reconhecimento e aceitação da diferença que Bennet chama "etnorelativismo".

O principal conceito subjacente do modelo de Bennet é o que ele chama "diferenciação", ou seja a forma como o indivíduo desenvolve a capacidade de reconhecer a diferença e de viver com ela. A "diferenciação" faz então referência a dois princípios: primeiramente, os indivíduos vêem uma e a mesma coisa diferentemente e, em segundo lugar, "as culturas diferenciam-se umas das outras pela forma como mantêm modos de diferenciação ou visões do mundo diferentes". Este segundo aspecto refere-se ao facto de, segundo Bennet, as culturas oferecerem indicações sobre a forma de interpretar a realidade e de perceber o mundo que nos rodeia. Esta interpretação da realidade, ou visão do mundo, difere de cultura para cultura. Desenvolver uma sensibilidade intercultural significa, na sua essência, aprender a reconhecer e gerir as diferenças fundamentais que dizem respeito à percepção do mundo pelas culturas.

As fases etnocêntricas

Bennet concebe o etnocentrismo como uma fase na qual o indivíduo que supõe que a sua visão do



Fig. 5: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural

As Fases Etnocêntricas

1. Negação

Isolamento
Separação

2. Defesa

Denigração
Superioridade
Inversão

3. Minimização

Universalismo Físico
Universalismo Transcendental

As Fases Etnorelativas

4. Aceitação

Respeito por
Diferença no Comportamento
Respeito pela Diferença de
Valores

5. Adaptação

Empatia
Pluralismo

6. Integração

Avaliação Contextual
Marginalização Construtiva

Fonte: Citação da pág. 29, Paige, R. Michael (ed) (1993) *Education for the intercultural experience*, Yarmouth: Intercultural Press, chapter por Milton J. Bennett 'Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity'.



mundo é verdadeiramente o centro da realidade. A negação é o fundamento de uma visão etnocêntrica do mundo: o indivíduo recusa a existência de diferenças e de outras visões do mundo. Esta negação pode dever-se ao isolamento: neste caso, é pouco provável, ou mesmo improvável, ser confrontado com a diferença e retirar daí experiências. Pode também dever-se à separação, situação na qual a diferença é intencionalmente colocada à prova e onde um indivíduo, ou um grupo, constrói intencionalmente barreiras entre ele e as pessoas "diferentes", a fim de não ser confrontado com a diferença. Consequentemente, a separação, porque exige pelo menos o tempo do reconhecimento da diferença é, por isso, uma espécie de desenvolvimento em relação ao isolamento. A segregação racial, ainda praticada no mundo, é um exemplo desta fase de separação.

Os membros dos grupos oprimidos geralmente não experimentam esta fase de negação. É com efeito difícil negar a diferença, quando é a vossa diferença ou a vossa diferente visão do mundo que são negadas.

Numa segunda fase, Bennet descreve a **defesa**. A diferença cultural pode ser sentida como uma ameaça, porque oferece uma alternativa à nossa visão da realidade e, deste modo, à nossa identidade. Consequentemente, nesta fase, a diferença é percebida, mas combatida.

A estratégia mais corrente para lutar com a diferença é a negação, que consiste em fazer um julgamento negativo sobre qualquer visão do mundo diferente da nossa. Os estereótipos e, na sua forma extrema, o racismo, são exemplos de estratégias de **denigração**. A outra faceta da negação é a superioridade, que consiste em colocar a tónica sobre os aspectos positivos da sua própria cultura e conceder pouco ou nenhum interesse à cultura do outro, desta forma implicitamente desvalorizada. Observamos por vezes uma terceira estratégia para se proteger da ameaça que representa a diferença, que Bennet chama o "reviravolta". O indivíduo vai então valorizar a cultura do outro e denegrir os seus próprios *backgrounds* culturais. Esta estratégia, que à primeira vista pode aparecer como uma prova de "sensibilidade intercultural", não é senão a substituição do centro do seu etnocentrismo (os nossos próprios *backgrounds* culturais) por um outro.

A última fase do etnocentrismo é a que Bennet chama de **minimização**. A diferença é reconhecida e não é mais combatida através de estratégias de negação ou de superioridade, mas minimizando a sua significação. As semelhanças culturais são valorizadas em relação às diferenças, o que banaliza a diferença. Bennet sublinha que muitas organizações vêem

no que ele chama de minimização o estágio último do desenvolvimento Intercultural e apressam-se a desenvolver um mundo de valores partilhados e de pontos comuns. Estes pontos comuns assentam na base do universalismo físico, ou seja, nas semelhanças biológicas entre os humanos. Devemos todos comer, digerir e morrer. Considerar que a cultura não é senão um tipo de prolongamento da biologia conduz à minimização do seu significado.

As fases etnorelativas

"Um dos fundamentos do etnorelativismo reside na hipótese segundo a qual as culturas não podem ser compreendidas senão comparativamente umas com as outras e que um comportamento particular não pode ser compreendido a não ser no seu contexto cultural". Nas fases etnorelativas a diferença não é percebida como uma ameaça, mas como um desafio. O indivíduo tenta então, em vez de preservar as categorias existentes, desenvolver novas categorias para poder compreender.

O etnorelativismo começa com a **aceitação** da diferença cultural. Trata-se primeiramente de aceitar que os comportamentos verbais e não verbais variam de cultura para cultura e que todas estas variantes merecem respeito. Em segundo lugar, esta aceitação alargar-se-á para as visões do mundo e os valores subjacentes à outra cultura. Esta segunda fase implica o conhecimento dos seus próprios valores e a percepção destes como sendo determinada pela cultura. Os valores são compreendidos enquanto processo, enquanto ferramentas para organizar o mundo, mais do que como qualquer coisa que "possuímos". Mesmo os valores que motivam a denigração de um grupo particular podem ser considerados como tendo uma função na organização do mundo, o que não exclui que não possamos ter uma opinião a respeito deste valor.

A fase seguinte, a **adaptação**, desenvolve-se a partir da aceitação das diferenças. A adaptação contrasta com a assimilação. Esta última consiste em adoptar outros valores, outras visões do mundo e comportamentos, renunciando à sua própria identidade. A adaptação é um processo de acumulação. O indivíduo aprende um novo comportamento conveniente para uma outra visão do mundo e junta-o ao seu padrão comportamental pessoal, com novos estilos de comunicação. Aqui, a cultura deve ser entendida enquanto processo que se desenvolve e evolui e não enquanto um dado estático. Uma dimensão central da adaptação é a empatia, isto é, a capacidade de experimentar uma situação diferente das determinadas pelos nossos *backgrounds* culturais. Consiste em tentar compreender o outro adoptando a sua perspectiva.



Na fase do pluralismo, a empatia evolui de modo a que o indivíduo possa contar com vários quadros de referência distintos ou com quadros culturais múltiplos. O desenvolvimento destes quadros de referência exige geralmente que se viva num contexto cultural diferente durante um período de tempo suficientemente longo. Quando o indivíduo assimila a diferença através de dois ou mais quadros de referência, ela é percebida enquanto parte do meu eu.

Integração é o nome que Bennet dá à sua última série de fases. Enquanto que na fase da adaptação vários quadros de referência coexistem, no seio de um mesmo indivíduo, a fase de integração caracteriza-se por uma tentativa para integrar estes diferentes quadros num quadro que não é nem o restabelecimento de uma cultura, nem o simples conforto que procuraria a coexistência pacífica de diferentes visões do mundo. A integração exige uma redefinição permanente da nossa própria identidade quanto a experiências vividas. Pode conduzir o indivíduo a não pertencer apenas a uma cultura, mas antes a ser um estrangeiro integrado.

A primeira fase da integração, a avaliação contextual, diz respeito à capacidade de avaliar diferentes situações e visões do mundo a partir de um ou vários quadros de referência culturais. Em todas as outras fases, a avaliação cultural foi sistematicamente evitada, a fim de ultrapassar uma perspectiva etnocêntrica.

Na fase da avaliação contextual, os indivíduos são capazes de passar de um contexto cultural para outro, segundo as circunstâncias. A avaliação apresentada é de uma bondade relativa. Bennet dá o exemplo de uma escolha intercultural: "É correcto falar directamente de um erro cometido por si ou por outra pessoa? Na maioria dos contextos americanos é. Na maioria dos contextos japoneses acontece o inverso. Contudo, em alguns casos pode ser favorável empregar um estilo americano no Japão e vice-versa. A capacidade para aplicar os dois estilos é um aspecto da adaptação. A consideração ética de um dado contexto na tomada de decisão faz parte da integração."

A fase final, a marginalidade construtiva, é descrita por Bennet como uma espécie de fim, mas não o fim da aprendizagem. Implica um estado total de reflexão sobre si mesmo, sobre o facto de não pertencer a nenhuma cultura e de ser estrangeiro. Por outro lado, chegar a este estágio, permite uma verdadeira mediação cultural, a capacidade de funcionar no seio de diferentes visões do mundo.

O modelo de Bennet revelou-se um ponto de partida interessante para a concepção de formações e de orientações baseadas no desenvolvimento

da sensibilidade intercultural, bem como algumas estratégias (ineficazes) para lidar com a diferença.

Bennet sugere que a aprendizagem intercultural seja um processo caracterizado por uma progressão permanente (com a possibilidade de avanços e recuos) e que seja possível medir o curso de formação alcançado por um indivíduo em termos de sensibilidade intercultural. Poderíamos, no entanto, perguntar-nos se o processo de aprendizagem intercultural vai sistematicamente seguir exactamente esta sequência, sendo cada uma das etapas condição para a seguinte. Mas, se interpretarmos este modelo menos em termos de estádios sucessivos e mais em termos de estratégias para gerir a diferença, aplicadas segundo as circunstâncias e as capacidades, podemos então deduzir obstáculos maiores e métodos úteis que dizem respeito à aprendizagem intercultural.

Relevância para o trabalho com jovens

As diferentes fases descritas por Bennet constituem um quadro de referência útil para considerar os grupos e oferecer conteúdos e métodos de formação que se prestem perfeitamente ao desenvolvimento da sensibilidade intercultural. É necessário ter consciência das diferenças ou é preferível concentrar-se na aceitação dessas diferenças? A ideia de desenvolvimento dá-nos uma perspectiva muito prática dos pontos que devem ser trabalhados. O próprio Bennet sugere consequências acerca da formação nas diferentes fases.

Num encontro internacional de jovens, o processo descrito por Bennet produz-se de forma muito condensada. O seu modelo ajuda a estudar e compreender o que se passa e como geri-lo.

Enfim, este modelo de desenvolvimento sugere claramente a finalidade do trabalho acerca da aprendizagem intercultural: chegar a um estágio onde a diferença é considerada normal, integrada na identidade do indivíduo, e onde é possível fazer referência a vários quadros culturais.

2.6 Síntese

No seguimento da análise de várias concepções das noções de aprendizagem, de cultura e de experiências interculturais, deveria estar claro que a aprendizagem intercultural é um processo. Este processo exige que nos conheçamos e conheçamos os nossos antepassados para podermos compreender os outros.



É um verdadeiro desafio na medida em que estão implicadas neste processo ideias profundamente enraizadas acerca do bem e do mal, acerca do que estrutura o mundo e a nossa vida. Na aprendizagem intercultural, o que consideramos normal e julgamos necessário manter é posto em causa. Tal como sublinhou Bennet, a aprendizagem intercultural é um questionamento permanente da nossa identidade,

mas tal pode também tornar-se um modo de vida e uma forma de enriquecer a nossa própria identidade. Bennet deu também ao seu modelo uma dimensão mais política: se a aprendizagem intercultural é um processo individual, é preciso, no entanto, aprender a viver em conjunto num mundo de diferenças. Vista sob este ângulo, a aprendizagem intercultural é o ponto de partida para uma coexistência pacífica.



2.7 A propósito de educação intercultural...



Ainda que esta Mochila Pedagógica se concentre na aprendizagem intercultural fora do contexto escolar, este capítulo é incluído como forma de reconhecimento do papel essencial que a escola desempenha no desenvolvimento das sociedades interculturais. Inegavelmente, muitas lições podem ser retiradas da experiência dos professores da educação formal.

Noutros tempos, a educação era assegurada por bases sociais igualitárias, "uma escola para todos", promovendo a justiça para reduzir as diferenças e visando a integração social. Actualmente, uma das maiores questões que se coloca à nossa sociedade é a de saber como lidar com a diferença. Como reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo a plena integração cultural e o pleno desenvolvimento dos nossos estudantes, primeiro na escola e depois na sociedade?

Os princípios interculturais baseiam-se na abertura face aos outros, no respeito activo face às diferenças, na compreensão mútua, na tolerância activa, no reconhecimento das culturas presentes, na promoção da igualdade de oportunidades, na luta contra a discriminação. A comunicação entre diferentes identidades culturais pode parecer paradoxal, na medida em que exige, ao mesmo tempo, o reconhecimento do outro quer enquanto igual quer enquanto diferente. Neste contexto, segundo Ouellet (1991), a educação intercultural pode ser concebida com a finalidade de promover e conceber:

- Uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- Uma capacidade de comunicação reforçada entre os membros de diferentes culturas;
- Uma maior flexibilidade no contexto de diversidade cultural que caracteriza a sociedade;
- Uma maior capacidade de participação na interacção social e no reconhecimento do património comum da humanidade.

O principal objectivo da educação intercultural é promover e desenvolver as capacidades de interacção e de comunicação entre os alunos e o mundo que os rodeia. Para otimizar os efeitos desta educação, segundo Guerra (1993), deveríamos assegurar que:

- O pluralismo seja uma componente da educação facultada a todos os alunos (independentemente de pertencerem ou não a grupos minoritários);
- As minorias não sejam obrigadas a renunciar às suas referências culturais;
- O valor igual de todas as culturas seja reconhecido;
- Os mecanismos de apoio sejam postos em prática a fim de garantir níveis de sucesso iguais para as crianças das minorias e das maiorias.

No entanto, na elaboração de abordagens educativas interculturais, o risco de parcialidade, consciente ou inconsciente, não é excluído. Ladmiraal e Lipiansky (1989) indicaram aos professores duas "armadilhas" a evitar:

- 1) Reduzir a realidade cultural dos alunos a generalizações rápidas;
- 2) Interpretar sistematicamente todos os conflitos numa perspectiva cultural, negligenciando os factores psicológicos e sociológicos que influenciam os seus comportamentos.

Abdallah-Preteceille acrescenta um terceiro risco: tentar resolver as dificuldades exclusivamente pelo conhecimento racional do outro.

Os professores não devem esquecer que a educação é uma actividade extremamente exigente, não só face aos alunos, mas também tendo em conta o ambiente circundante e a própria personalidade dos professores. Os professores devem analisar as suas próprias identidades culturais e as suas personalidades de maneira a que beneficiem das suas próprias práticas pedagógicas. Hoopes (citado por Ouellet, 1991) aconselha assim que os professores desenvolvam as suas capacidades de análise, dos modos de percepção e de comunicação e melhorem a sua capacidade de escuta (em minha opinião, uma escuta "activa" será ainda mais eficaz).



Para além disso, é fundamental que o professor esteja consciente da sua própria cultura e apreenda os mecanismos dos seus próprios preconceitos, das suas crenças, dos seus princípios morais e dos seus valores.

A educação intercultural coloca o outro no centro das relações. Encoraja um questionamento permanente dos preconceitos e do que consideramos como adquirido, bem como uma abertura constante face ao desconhecido e incompreendido. Num processo de interacção e de descoberta mútua, qualquer ser humano se pode realizar – pessoalmente, socialmente e globalmente. A relação educativa visa ajudar o aluno a ter responsabilidades com a finalidade de lhe permitir agir activamente na sociedade.

Traduzir em leis as nossas visões do conjunto das acções que deveriam levar as escolas a promover a educação intercultural numa ou noutra nação ou região não é suficiente. Hoje em dia é urgente que estas visões sejam **verdadeiramente** concretizadas, promovidas e desenvolvidas por uma série de iniciativas de formação dos professores e, eventualmente, na tentativa de promover uma mudança no modo de pensamento da população em geral. O que não pode esperar muito mais tempo. Senão quais serão as pessoas que nos poderão ajudar a fazer crescer? "Educar é ajudar a aprender a ser", como nos lembra o político francês Edgar Faure (1908-1988). E quais são, enquanto professores também em constante processo de evolução, os nossos pontos de referência? É preciso que mais trabalhos de investigação sejam conduzidos pelos próprios professores. Amplificando um pouco, o futuro está nas mãos dos professores, é urgente introduzir mudanças!

A dupla função da educação, a saber o ensino e a formação, deve garantir a todos os alunos um óptimo desenvolvimento, assegurando que as suas culturas sejam transmitidas num espírito de abertura aos outros. Várias reformas do sistema educativo recomendam a utilização de um método de ensino indutivo, centrado nos interesses do aluno. Precisamos aqui de salientar de que modo a experiência directa pode servir para fomentar o respeito da diferença e da sensibilidade intercultural. O professor, enquanto actor do primeiro plano da mudança, deverá propor experiências e oportunidades de aprendizagem que promovam e aceitem todas as culturas num espírito de democracia. A educação intercultural deve ser o objectivo de todas as escolas de hoje! Se não caminhar nos neste sentido, arriscamo-nos a criar uma uniformidade empobrecida, baseada na segregação e no elitismo.

Se os nossos esforços educativos conseguirem mostrar os indivíduos em todas as suas semelhanças e diferenças culturais, comprovando o direito que as culturas têm ao desenvolvimento, estamos a favorecer uma participação activa no seio da sociedade. Trabalhamos num sistema de ensino oposto à divisão e favorável a uma nova consciência de uma sociedade aberta ao respeito entre os indivíduos. Se queremos trabalhar para o desenvolvimento do ser humano, a educação intercultural deve impor-se na escola e na sociedade, horizontal e verticalmente. E, assistiremos talvez, quem sabe, ao futuro de uma educação transcultural?



3. Uma pedagogia da aprendizagem intercultural

3.1 Considerações gerais

Um dos desafios associados à aprendizagem intercultural é que, em bom rigor, não existe enquanto disciplina, conhecida pelo nome de "aprendizagem intercultural". Esta situação é entusiasmante porque nos obriga a lutarmos para conferir um significado a este conceito.

No entanto, assim que adaptamos ou desenvolvemos métodos, estamos num quadro educativo ou de formação, talvez criado ou modelado por nós mesmos e que por isso tem a nossa influência pessoal, mas também as das circunstâncias, da equipa de formadores e dos participantes. Pode então ser útil saber o que serve (e o que não serve) os objectivos da aprendizagem intercultural. Sugerimos também, no que se segue, alguns princípios essenciais baseados sobre e estritamente ligados às teorias e aos conceitos anteriormente expostos. Estes princípios parecerão tanto mais evidentes, quanto mais tivermos presentes na memória situações nas quais se desenrola este processo – hoje e para os jovens.

As reflexões aqui apresentadas têm como objectivo reforçar a consciencialização, levantar questões e indicar pontos de referência respeitantes a algumas abordagens pedagógicas da aprendizagem intercultural...

Confiança e respeito

O desenvolvimento da confiança é um dos fundamentos da aprendizagem intercultural, pois esta confiança é indispensável à abertura que exige qualquer processo mútuo. É essencial que nos sintamos com confiança para partilhar pontos de vista, percepções e sentimentos e para estarmos receptivos a chegar à aceitação e à compreensão. É preciso uma boa dose de paciência e de sensibilidade para criar uma atmosfera de aprendizagem favorável à escuta activa e ao desenvolvimento da confiança de cada um. Isto significa que é preciso deixar que cada um se expresse, valorizar todas as suas experiências, os talentos e as contribuições mas também as necessidades e expectativas de toda a ordem. Se o essencial da partilha diz respeito aos valores, às normas e às hipóteses fundamentais é preciso que cada um deposite nos outros uma grande confiança. A confiança mútua caminha a par com o respeito mútuo e a honestidade na partilha.

Experimentar a identidade

O ponto de partida da aprendizagem intercultural é a nossa própria cultura, por outras palavras, os nossos próprios *backgrounds* e as nossas experiências pessoais. É nas nossas raízes que residem os obstá-

culos e as oportunidades deste processo de aprendizagem. Todos possuímos uma realidade pessoal que modelou a nossa personalidade e continuaremos a viver nessa realidade que vamos enriquecendo com novos conhecimentos e experiências. Por outras palavras, os processos de aprendizagem intercultural exigem que façamos permanentemente referência às nossas origens, às nossas experiências e aos nossos encontros. Tentar compreender-se a si mesmo e compreender a sua própria identidade é uma condição absolutamente necessária para ir ao encontro dos outros. Este encontro irá talvez mudar-nos mas não transformará forçosamente a realidade que nos rodeia. É um verdadeiro desafio. Consequentemente, no quadro deste processo, compete-nos ainda assumir a responsabilidade, os potenciais e limites associados ao nosso papel de multiplicadores de novos conhecimentos.

Realidades construídas

Nada é absoluto. Existem várias formas de ler e de perceber a realidade. A tese segundo a qual cada um constrói o seu próprio mundo, e na qual a realidade de cada um é fruto de uma construção pessoal, é o fundamento dos processos de aprendizagem intercultural. A diversidade das dimensões desenvolvidas pelas teorias para descrever a diferença cultural (ver: Hofstede e Hall & Hall) mostram que podemos perceber a realidade e até mesmo dimensões tal como o espaço e o tempo de maneira diferente. No entanto, vivemos no mesmo mundo, o que evidentemente tem repercussões nas nossas vidas. Por consequência o processo de aprendizagem deve ser associado a um determinado número de esforços: o respeito da liberdade e da liberdade de escolha de cada um, a aceitação das visões dos outros de igual modo, a vontade de conciliar pontos de vista diferentes e finalmente a tomada de consciência da nossa responsabilidade pessoal. Mas a diferença é e deve ser construtiva. É por esta razão que a última fase do modelo de Bennet, que visa o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, nos convida "a mover-nos num contexto onde coexistem diferentes visões do mundo".

O diálogo com o outro

A aprendizagem intercultural coloca o "Outro" no centro da compreensão. Este processo que se inicia com o diálogo vai mais longe. Eis o desafio: reconhecer que eu e os outros somos diferentes e compreender que esta diferença contribui para o que sou. As nossas diferenças complementam-se. Nesta compreensão, os outros tornam-se indispensáveis para





uma descoberta de nós mesmos. Esta experiência é um questionamento da nossa existência, criando qualquer coisa de novo e exigindo que façamos prova da nossa imaginação para encontrar novas soluções. O processo baseado no desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural – enquanto processo empenhado em relação ao outro – exige que toquemos e modifiquemos o nosso eu profundo. A aprendizagem intercultural oferece a possibilidade de nos identificarmos com as perspectivas do outro. É a experiência respeitosa que consiste em tentar “colocarmo-nos no lugar do outro”, sem no entanto pretender viver o que ele vive. Permite-nos experimentar e partilhar a verdadeira solidariedade, tendo fé na força da cooperação. Neste contexto, a aprendizagem intercultural é também uma forma de descobrirmos a nossa própria capacidade de acção.

Questões e mudança

A aprendizagem intercultural é uma aprendizagem de mudança permanente (à imagem do mundo) mas é sobretudo orientada para o processo. A discussão sobre a cultura faz emergir a discussão entre estagnação e mudança, ao passo que procuramos permanentemente a segurança e o equilíbrio. Algumas das nossas questões ficam em aberto e outras ressurgem. Consequentemente devemos aceitar que nem sempre existem respostas e estar em busca permanente, aceitar e acolher positivamente as mudanças. Para conduzir a nossa reflexão, é preciso sermos capazes de nos questionarmos. Nem sempre sabemos aonde é que esta integração nos conduz. A curiosidade desempenha um papel importante, procuramos novas percepções. E é preciso estarmos conscientes de que a construção de novas coisas pode implicar o desmoronamento das situações estabelecidas como as nossas ideias, crenças e tradições. Nenhum processo de aprendizagem é isento de rupturas e de abandonos. Enquanto formadores, incumbe-nos assegurar um acompanhamento de qualidade a todo este processo.

Envolvimento Total

A aprendizagem intercultural é uma experiência que envolve todos os sentidos e níveis de aprendizagem, conhecimentos, emoções e comportamentos de forma muito intensa. Evoca vários sentimentos; provoca rupturas entre eles e até quem sabe a nossa “razão”, o que sabemos ou aprendemos. Compreender a complexidade deste processo e todas as suas implicações exige muito de nós. A linguagem como elemento de cultura é um aspecto central para a comunicação intercultural, e ao mesmo tempo limitada, sendo frequentemente fonte de mal entendidos.

Não deve, por isso, ser utilizada como uma forma dominante – especialmente se considerarmos as diferentes capacidades linguísticas – mas pode ser uma ferramenta de comunicação.

Os restantes sinais – como a linguagem corporal – devem ser igualmente respeitados. Uma vez que estamos totalmente envolvidos neste tipo de aprendizagem devemos considerar-nos como parte integrante destes processos.

O potencial conflito

Se considerarmos a diversidade de percepções culturais relativamente ao tempo, ao espaço e às relações sociais e pessoais, parece evidente que o conflito vai ser um elemento central da aprendizagem intercultural que é preciso imperativamente explorar e exprimir. Estes modelos convidam-nos simultaneamente a abordar as diferenças sem as catalogar. Consequentemente, podemos tentar identificar os elementos construtivos e os potenciais de conflito. Devemos adquirir as competências necessárias para gerir os conflitos, tendo em conta a complexidade inerente ao trabalho referente à cultura. A dificuldade das expressões identitárias e o esforço de valorizar as diferenças representam dois desafios. A aprendizagem intercultural implica uma inquietação e a emergência de novas inseguranças, potenciais condições portadoras de conflitos. Mas é possível valorizá-las enquanto elemento do processo. A diversidade pode ser sentida como útil e enriquecedora na procura de novos métodos e soluções. A variedade de competências constitui a este nível uma contribuição indispensável para o conjunto. Nem todo o conflito precisa necessariamente de ser solucionado, mas convém claramente exprimi-lo.

À superfície

A aprendizagem intercultural visa processos muito profundos, mudanças de atitudes e comportamentos. Saber lidar com ela radica nas forças e nos elementos invisíveis da nossa cultura, no nosso eu profundo (ver: modelo do icebergue). Muitas coisas “abaixo da superfície da água” são inconscientes, não podendo por isso ser claramente exprimidas. Esta descoberta implica, consequentemente, alguns riscos, no plano individual e inter-pessoal, assim como tensões que vamos ter que gerir. É evidente que não é fácil acompanhar os indivíduos neste processo. Por um lado, é preciso coragem para seguir em frente, para nos empenharmos num questionamento de nós mesmos, mas também dos outros. Por outro, devemos respeitar e dar muita atenção às necessidades dos indivíduos e aos limites deste processo. Nem sempre é fácil ter em mente estes dois aspectos.



Uma questão complexa num mundo complexo

Os modelos teóricos testemunham, desde logo, a complexidade da aprendizagem intercultural e a dificuldade de a sistematizar. Colocando esta questão na dimensão complexa das sociedades contemporâneas, compreende-se claramente a necessidade de abordagens muito prudentes e globais com o máximo de discernimento. Até mesmo a cultura ultrapassa as fronteiras nacionais e exprime-se de diversas formas que se podem sobrepor. É preciso termos em conta a grande diversidade de perspectivas e as inúmeras opiniões, é preciso considerar o passado, o presente e o futuro e comparar, por um lado, as necessidades, por vezes contraditórias, do indivíduo e, por outro, as da sociedade. É preciso reagrupar as experiências fragmentadas. O desafio de qualquer abordagem pedagógica consiste em não simplificar as diferentes razões e as implicações daí resultantes, os diversos valores sublinhados e as diversas realidades e histórias vividas. As perspectivas de aprendizagem intercultural devem, pelo contrário, respeitar esta diversidade de experiências, de interpretações e de conhecimentos e consequentemente reflecti-la através da escolha da língua, da terminologia e das metodologias utilizadas.

3.2 Selecção, criação e adaptação de métodos

Todas as situações são diferentes. Prepare um curso de formação de formação, um intercâmbio, um campo de trabalho ou apenas um *workshop*. Aconselhamo-vos então a ler os métodos apresentados nesta publicação, escolher alguns e depois adaptá-los em função das necessidades específicas do vosso grupo. A partir daí vai criar algo de novo. Os métodos aqui apresentados não são nem verdades absolutas, nem obras de arte realizadas por génios. Trata-se, com efeito, de uma oferta de sugestões, de uma recolha de experiências úteis. Assim que os aplica, a sua própria situação de aprendizagem intercultural, os participantes implicados e as suas necessidades são as únicas coisas que deverá respeitar. As questões seguintes – consideradas com cuidado – ajudá-lo-ão a colocar em prática um elemento particular do seu programa. Esta lista de questões não é exaustiva – haverá com certeza outras que lhe parecerão mais importantes.

a. Finalidade e objectivos

Que objectivos queremos atingir com este método particular, a uma dada fase do programa? Os nossos objectivos foram claramente definidos e este método é conveniente? Este método permitir-nos-á alcançar os fins gerais da nossa actividade? Este método ajudar-nos-á a progredir? Este método está de acordo com a metodologia que definimos? Este método está adaptado à dinâmica de uma situação particular de aprendizagem intercultural? Todas as condições necessárias para a utilização deste método (em termos de grupo, de ambiente de aprendizagem, de relações, conhecimentos, informações, experiências, etc.) foram instauradas por meio de processos precedentes? Qual é o tema concreto de que falamos? Que situações (e conflitos) podem surgir pela escolha deste método e em que medida podemos antecipá-las (geri-las)? Este método permitirá responder à complexidade e às ligações entre os diversos aspectos? Em que é que este método poderá contribuir para desenvolver novas perspectivas e percepções?

b. Grupo-alvo

Para quem e com quem desenvolvemos e utilizamos este método? Quais são as condições do grupo e dos indivíduos que o constituem? Que consequências poderá este método ter nas suas interações, nas percepções mútuas e nas suas relações? O método responde às expectativas do grupo (e dos indivíduos)? Como mobilizar o interesse deles? De que é que os participantes vão necessitar (individualmente e enquanto grupo) e qual será a sua contribuição neste momento particular de aprendizagem? O método deixa-lhes espaço suficiente? O método contribui para a expressão do seu potencial? O método favorece suficientemente a expressão individual? Como é que o método vai dar liberdade para a manifestação de semelhanças e de diferenças no seio do grupo? O grupo apresenta experiências particulares que requeiram a nossa atenção (idade, sexo, aptidões linguísticas, capacidades, limitações, etc.) e de que modo os métodos os podem transformar em mais valias? O grupo ou alguns dos indivíduos que o compõem manifestaram alguma resistência ou sensibilidade particular em relação à questão (ex.: minorias, religião, sexo, etc.) ou diferenças extremas (em termos de experiências, de idade, etc.) susceptíveis de influenciar a dinâmica? Onde se situa o grupo do ponto de vista do processo da aprendizagem intercultural? O método é conveniente para o tamanho do grupo?



c. Meio, espaço e tempo

Qual é o meio (cultural, social, político, pessoal, etc.) no qual aplicamos este método? Qual é o impacto deste método no meio, e o impacto do meio neste método? Que elementos (por experiência) os membros do grupo trazem a este respeito? Qual é o ambiente (elementos, características) dominante neste grupo e porquê? O ambiente no seio do grupo e o nível de comunicação são convenientes para este método? O contexto específico desta experiência de aprendizagem intercultural favorece ou impede a participação de alguns elementos? Qual é a percepção comum (e individual) do espaço, "o território comum" do grupo é suficientemente grande para poder usar este método? O método contribui para a definição de um ambiente positivo (ampliar as zonas de conforto de cada um). Qual é o espaço de que este método dispõe para a actividade (tendo em conta o que vem antes e depois)? Damos espaço suficiente a este método e à sua correcta avaliação? Esta está prevista no desenvolvimento do nosso programa? Como é que este método gere as diferentes percepções temporais dos participantes?

d. Fontes/Quadro

O método está adaptado aos recursos de que dispomos (tempo, espaço físico, pessoas, materiais, recursos, etc.)? O método explora-os de modo suficientemente eficaz? Que aspectos organizacionais devemos ter em consideração? Devemos simplificar? Como partilhar as responsabilidades ligadas à colocação do método em prática? Possuímos as competências necessárias para gerir a situação que daí advenha? Em que quadro (institucional, organizacional, etc.) o método vai ser usado? Que impactos devemos ter em conta ou antecipar (ex.: cultura organizacional ou preferências, objectivos institucionais)? Que actores exteriores poderão interferir com os interesses (ex.: parceiros institucionais, outras pessoas no local, etc.)?

e. Pré-avaliação

Já utilizámos este método ou um método semelhante no passado? O que aprendemos com esta experiência? Há algumas outras experiências acerca da utilização de métodos? O que nos dizem agora? É preciso avaliar o método e o seu impacto? Como medir o grau de realização dos nossos objectivos? Como salvaguardar os resultados para o futuro (relatório, etc.)? Que elementos de avaliação da nossa actividade integramos no nosso método até ao momento?

f. Transferência

Em que medida o nosso método é baseado na (ou ligado) na experiência de cada um dos participantes e nas experiências de aprendizagem conduzidas até agora? O método é útil para a realidade dos participantes ou é preciso adaptá-lo a algumas realidades? O método está orientado para a sua transferência/ integração na vida quotidiana dos participantes? Como permitir aos participantes que integrem as aprendizagens nas suas próprias realidades? Uma discussão ou uma dinâmica particular após o método poderiam facilitar a transferência? Que elementos poderiam facilitar um bom acompanhamento por parte dos participantes? Como identificar alguns elementos durante o processo?

g. O papel dos facilitadores ou dos formadores

O facilitador tem como missão estimular um processo que ajude o grupo a debater as suas ideias livremente, da forma mais interessante e produtiva possível. Por outras palavras, trata-se de previamente tentar encontrar respostas às questões colocadas e de reflectir a maneira de organizar o processo. Como vemos o nosso papel no seio deste grupo e em relação a este método? Tentámos imaginar o cenário? Reflectimos acerca das nossas disposições pessoais e dos impactos possíveis na aplicação do método? Como nos preparámos para reagir a situações diferentes das esperadas?



4. Métodos

4.1 Dinâmicas

4.1.1 Introdução

Segundo o vosso grupo-alvo, as dinâmicas podem servir para:

- Criar um ambiente particular ou um estado de espírito;
- Estimular os participantes antes ou durante uma actividade;
- Introduzir um tema de forma ligeira.

Existem inúmeras dinâmicas. Geralmente levam os participantes a formar um círculo, cantar, executar determinados movimentos, ou correrem atrás uns dos outros em diferentes direcções.

Seleccionámos alguns exercícios que poderiam ser adaptados a um contexto de aprendizagem intercultural – o que não implica que seja da mesma opinião.

Atenção!

Algumas pessoas só querem realizar dinâmicas (que consideram indispensáveis para a criação do ambiente do grupo), enquanto outras as rejeitam (porque não gostam de os realizar e consideram-nos "idiotas").





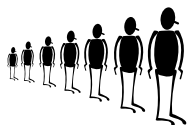
4.1.2 "Será que eu vejo o que eu vejo? Será que eu vejo o que tu vês?"

Todos nós vemos as coisas de uma maneira diferente – porque não olhar então em redor da nossa sala de trabalho? Os participantes escolhem um ponto da sala de que gostem particularmente e revelam-na aos restantes. Para além de estimular a empatia, este exercício pode ajudar o grupo e os participantes a criarem um quadro mais informal para o desenvolvimento desta actividade.



Materiais necessários:

- Uma sala que permita que os participantes se movimentem à vontade
- Uma folha de papel de tamanho A4 e uma caneta ou um lápis para cada participante
- Fita-cola (um rolo para cada seis participantes)
- Um facilitador



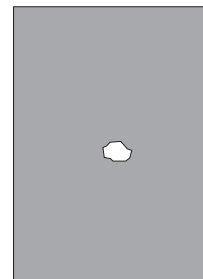
Tamanho do grupo:

Indiferente



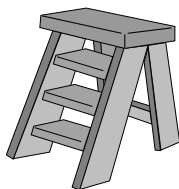
Tempo necessário:

15 a 20 minutos, no mínimo



Etapas:

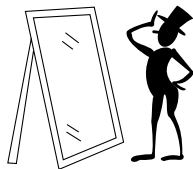
- 1 Cada participante recebe uma folha de papel A4 e um lápis/caneta.
- 2 O facilitador explica aos participantes que devem escrever o seu nome na folha, depois fazer um buraco de forma a obter uma espécie de quadrado (na realidade pouco importa a forma do buraco, o importante é poder ver através dele).
- 3 Em seguida, cada um deve encontrar uma vista ou um objecto sobre a/o qual cole o seu quadro. Os participantes devem apelar à imaginação - nada é proibido!
- 4 Posteriormente, os participantes convidam os outros a observar os seus "quadros" e a dizer o que vêem.
- 5 O exercício termina quando o facilitador considere que os participantes viram a maioria dos "quadros".



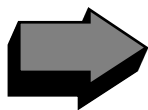
Reflexão e avaliação:

Esta dinâmica não necessita de nenhuma desconstrução, mas uma discussão pode tornar-se produtiva. Questões sugeridas:

- Como se sentiram ao poder escolher livremente qualquer coisa que vos parecesse interessante?
- De que forma ajudou os outros a ver o mesmo que você?
- O que o surpreendeu?
- Como foi conduzido a ver o que os outros viam nos seus quadros?



Este método na prática...:



Não se deixe surpreender pela variedade de posições nas quais os participantes se vão encontrar para colocar os seus quadros no objecto escolhido (ou na proximidade dele). Vimos quadros colados a candeeiros a três metros de altura, em cima de radiadores, etc. Este exercício pode servir como ponto de partida para discussões acerca da empatia ou do construtivismo.

Fonte: Andi Krauss, Network Rope



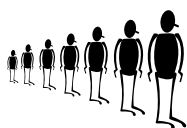
4.1.3 "GRRR – PHUT – BOOM!"

Cantar qualquer coisa aparentemente sem sentido pode constituir um desafio interessante. Poderia igualmente ser interessante atribuir-lhe um significado...



Materiais necessário:

- Quadro de papel ou outro suporte para aí escrever as palavras
- Um espaço suficiente para que os participantes se possam movimentar livremente
- Um facilitador



Tamanho do grupo:

Indiferente



Tempo necessário:

Cerca de 5 minutos

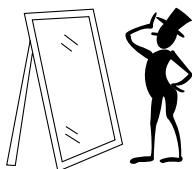
Etapas:

- 1 O facilitador escreve as seguintes "palavras" no quadro de papel, ou noutro suporte para que os participantes as possam ler:



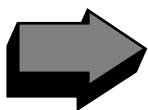
ANA
NA
GRRRR
PHUT
BOOM!

- 2 O facilitador lê lentamente as palavras, convidando os participantes a acompanhá-lo.
- 3 O facilitador aumenta então a intensidade da sua dicção e depois começa a cantar, modulando o tom, mais alto ou mais baixo, mais rapidamente ou mais lentamente (o canto pode ser acompanhado por uma pequena dança).
- 4 O exercício termina com um grande "BOOOM!".



Reflexão e avaliação:

Na realidade, os participantes aprenderam alguns sons de uma nova língua, o seu ritmo particular, com as suas sombras e luzes. Assim que todos recuperem o seu fôlego, é possível iniciar uma discussão sobre o que constitui uma língua.



Este método na prática...:

Atenção à intensidade desta dinâmica. Pode ser muito barulhento e engraçado. Pode também inibir alguns participantes, sobretudo se não se conhecerem bem.

Fonte: Mark Taylor (1998): "Ideias simples para ultrapassar as barreiras linguísticas" in Language relacionado com o curso de formação sobre aprendizagem intercultural das línguas, Centro Europeu de Juventude, Estrasburgo



4.1.4 "60 Segundos = 1 minuto, ou não?"

Todos sabemos que o tempo é relativo – mas saberemos verdadeiramente o que isso significa? Os participantes vivem segundo seu próprio minuto e comparam os resultados.



Materiais necessários:

- Um relógio para o facilitador
- Uma cadeira para cada um dos participantes
- Se houver um relógio na sala, tape-o, se fizer barulho, tire-o



Tamanho do grupo:

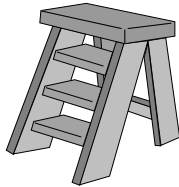
Indiferente



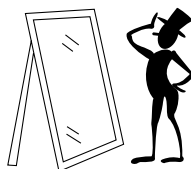
Tempo necessário:

De 30 segundos a 2 minutos!

Etapas:

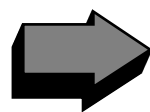


- 1 O facilitador pede aos participantes para esconderem os seus relógios.
- 2 Depois de todos se sentarem, fazem silêncio e fecham os olhos.
- 3 Em seguida, o facilitador pede a todos os participantes para se levantarem e voltam a fechar os olhos. Ao sinal de início, cada um deve contar, em silêncio, 60 segundos e depois voltar a sentar-se. É importante sublinhar que para que este exercício funcione tem de haver silêncio total. Assim que os participantes se sentarem podem abrir os olhos.



Reflexão e avaliação:

Este exercício questiona completamente o conceito de tempo e a relação de cada um com ele. Pode continuar perguntando se existem diferentes concepções do tempo segundo as culturas.



Este método na prática...:

Mesmo com grupos homogêneos do ponto de vista cultural, este exercício pode ter resultados surpreendentes. Não se riem dos últimos que se sentarem, pode dever-se apenas ao facto de terem tido um dia muito "lento".

Fonte: Swatch, Timex, etc.



4.1.5 "A cebola da diversidade"

Independentemente do grupo, todos os membros possuem pontos em comum e diferenças que se completam. Um pequeno exercício divertido para o descobrir!



Materiais necessários:

Uma sala com muito espaço



Tamanho do grupo:

Um número par de participantes, de 10 a 40!

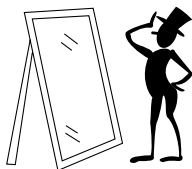


Tempo necessário:

30 Minutos, no máximo

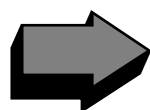
Etapas:

- 1 Os participantes devem formar dois círculos, um círculo interior e um círculo exterior (para representar as camadas da cebola) e ficar frente a frente, dois a dois.
- 2 Cada grupo de dois deve rapidamente identificar um ponto em comum (um hábito, uma característica, um antecedente, uma atitude, etc.) e encontrar uma forma de o exprimir (pode deixá-los exprimir-se livremente ou escolher um modo diferente de expressão para cada grupo de dois: "cantar uma canção", "representar", "escrever um poema em duas linhas", "utilizar um símbolo", "utilizar sons", etc.)
- 3 Em seguida, o círculo exterior desloca-se para a direita e cada um dos novos casais assim formados deve encontrar uma semelhança e exprimi-la. Pode dar indicações referentes à natureza da semelhança (prato preferido, o que não gostam na escola, na vossa família, em termos musicais, de comportamento, de orientação política, etc.), evoluindo cada vez um pouco mais em profundidade nas cebolas.
- 4 Os grupos podem mudar várias vezes até que o círculo esteja completo (dependendo do tamanho do grupo). Uma variação mais complexa consiste em convidar os casais a identificar as suas diferenças e a exprimir a sua complementaridade (ou a encontrar uma expressão/situação que simbolize estes dois aspectos).



Reflexão e avaliação:

Este exercício pode ser seguido de uma discussão a partir das seguintes questões: que diferenças/semelhanças nos surpreenderam? De onde provinham? Até onde é que as nossas diferenças podem ser complementares?



Este método na prática...:

Este exercício pode ser excelente para quebrar o gelo. Pode também servir para encerrar uma sessão ("a cebola do adeus"), para trabalhar os aspectos que formam a identidade, etc. (tudo depende das questões que colocar!) Atenção: este exercício pode ser barulhento e caótico.

Fonte: Cláudia Schachinger



4.2 Exercícios individuais

4.2.1 Introdução

Como o próprio nome indica, os exercícios individuais são destinados a uma prática individual (mas num espírito de grupo). Vai então perguntar-me: "Mas a aprendizagem intercultural não diz respeito ao intercâmbio?" Claro, mas não aprenderemos nada

desses encontros se não pararmos para reflectir sobre o que nos aconteceu durante este processo. Estes exercícios são também apresentados com a finalidade de encorajar um comportamento de auto-crítica, de questionamento e de curiosidade, mas também um diálogo entre o coração e a razão. Aprender descobrindo-nos a nós mesmos.

4.2.2 "O meu caminho para o Outro"

A nossa aproximação ao outro - com efeito, a base da aprendizagem intercultural, não é assim? - é influenciada pela nossa vida, pela nossa infância, e por diversos factores como a educação. Esta "viagem" conduz-nos ao interior de nós mesmos para irmos ao encontro das oportunidades e dos obstáculos, das percepções e dos estereótipos.

Materiais necessários:



Um local que disponha de pelo menos cinco divisões organizadas como "células", artigos para decorar as divisões, (papéis e canetas, tesoura e cola, brinquedos, materiais de acordo com os temas, cassetes ou CD's, fotografias, quadros, roupas, lã vermelha, almofadas, café, etc.) Os facilitadores precisam de tempo para preparar as divisões na ausência dos participantes. Papel e caneta (ou uma espécie de diário) para cada um dos participantes. Assegure-se de que as outras pessoas presentes no local foram informadas do exercício, para que não se surpreendam com as "decorações"!



Tamanho do grupo:

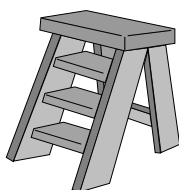
Preferencialmente de dois, segundo o espaço (em número suficiente para permitir a troca posterior de experiências, sabendo que se os participantes forem muitos e os espaços pequenos correm o risco de se atrapalharem).



Tempo necessário:

Se estiver bem organizada, a preparação das divisões demora 30 minutos. Prever 45 a 90 minutos (viagem individual) para o exercício em si e 30 minutos para a troca.

Etapas:



1 Cada divisão está arrumada de maneira diferente, em torno de detalhes particulares do nosso desenvolvimento (infância - família - escola - sociedade, etc.) que correspondem a "etapas" da nossa viagem através da vida. O caminho para o outro pode ser simbolizado através de uma corda (ou fio de lã) vermelha que percorre as várias divisões. Cada uma das células, dos artigos, das dinâmicas, das questões e das reflexões vão conduzir os participantes a uma reflexão global aprofundada para tentar despertar as suas lembranças.



- 2 Antes de realizar o exercício individual, os participantes beneficiam de uma introdução comum que lhes explica os objectivos e recebem um "mapa" de viagem (a localização das divisões, os temas, as etapas a seguir, o tempo e o processo, etc.). Se necessário ser-lhe-ão dadas mais explicações. É preciso salientar o carácter voluntário deste exercício (pode ir até onde desejar!).
- 3 Os participantes são de seguida convidados a visitar as divisões, sem se atrapalharem para encontrar lugares confortáveis para se sentar e reflectir, usando o seu tempo como desejarem. Durante a viagem, devem segurar um diário que servirá mais tarde para as trocas, segundo a situação específica do grupo. A descrição das divisões, feita em baixo, é dada apenas a título indicativo, podendo arrumá-las a seu gosto.

- *1ª Divisão: infância* (as minhas raízes, um espaço protegido, os primeiros desenvolvimentos, etc.)

Esta divisão tem como objectivos provocar "flashes", trazer à memória lembranças e impressões da infância, a primeira e mais profunda experiência de "cultura".

- *Célula 1 e eventualmente célula 2:* Questões sobre a minha família.
Primeiras experiências de encontro e de proximidade, relações, confiança... (com o apoio de fotografias de bebé, um ambiente confortável, uma música suave, odores que relembram a casa de família, a possibilidade de pintar – elementos visuais, sensoriais, sonoros, etc.)
- *Célula 3:* Percepção e diferença, espaços pessoais e desenvolvimento... (brinquedos ou ferramentas, elementos que os participantes possam sentir, tocar, brincar, como por exemplo: flores, terra, material de construção, bonecas, tachos, tesouras, papel e canetas, um apito, livros de criança, um telefone, etc.)
- *Célula 4:* Cultura, valores, atitudes e origens (fotografias e símbolos – livros, televisão, jogos, etc. – que permitam aos participantes imaginar os diferentes valores e as diferentes "fontes" e origens.)

- *2ª Divisão: primeiros passos...* (dificuldades e descobertas)

Esta divisão deve materializar as tensões experimentadas nos diferentes domínios: entre o encorajamento, a descoberta das possibilidades e das oportunidades, por um lado, e as dificuldades, restrições e decepções, por outro. Esta oposição pode ser simbolizada pela separação das células em duas partes de cores diferentes, cada uma contendo frases ou afirmações provavelmente pronunciadas pelos diferentes "actores sociais" intervenientes neste contexto. No centro da célula é conveniente colocar uma questão-chave ou uma afirmação que os participantes deverão completar. Os temas abordados podem dizer respeito à vida escolar, à competição, às atitudes e valores transmitidos, à aprendizagem das relações e da cooperação, aos preconceitos, à religião, à promoção de talentos individuais, aos contactos com as culturas estrangeiras, etc.

- Célula 1: Escola
- Célula 2: Família e ambiente imediato
- Célula 3: Sociedade

- *3ª Divisão: Ilhas* (espaços de reflexão e de repouso)

As ilhas devem ser divisões "quentes" e confortáveis com edredões, almofadas, café, etc. Simbolizam espaços de repouso e de reflexão onde os participantes devem encontrar a calma necessária para reflectir sobre situações particulares, discussões, actividades, pessoas... que as ajudaram no seu reencontro e na afirmação positiva da sua diferença.

- Célula 1: Amigos
- Célula 2: A minha organização
- Célula 3: Outros espaços de reflexão



- **4ª Divisão: no meu caminho...** (etapas de tomada de consciência)

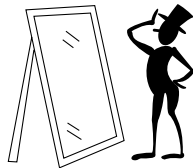
Nesta "estrada" encontram-se símbolos, fotografias, perguntas...que relembram aos participantes os assuntos e aspectos que poderiam ser importantes na tomada de consciência das diferenças e na forma como elas foram favorecidas ou bloqueadas. As questões podem debruçar-se sobre a curiosidade, empatia, atitudes e comportamentos, obstáculos e barreiras entre uns e outros, a realidade ou a "visão", as necessidades identificadas, as experiências de mudança, as novas descobertas...

- **5ª Divisão: perspectivas** (a minha coragem, os meus objectivos...)

As "divisões com janelas" devem simbolizar as nossas perspectivas. Em cada canto encontra-se um espaço para reflectir sobre questões-chave tais como o "reencontro", "o empowerment", as "experiências-chave"... os "exemplos positivos", o "encorajamento", etc.

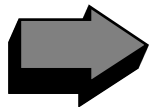
Reflexão e avaliação:

É essencial dar aos participantes o tempo e o espaço necessários para exprimirem as suas experiências e descobertas, mas também respeitar que eles não queiram (ou não possam) partilhar tudo. Importa sublinhar claramente a necessidade de respeito pela vida privada. Os facilitadores devem estar prontos para acompanhar os participantes que o desejarem. A partilha exige a criação de um espaço refúgio, condição que poderá ser satisfeita de maneira simbólica, se tal se revelar mais apropriado. Não é conveniente fazer-se um plenário no seguimento deste exercício. Questões simples ("O que descobri?") são suficientes para estimular a partilha em grupos pequenos (escolhidos pelos participantes, por ser nesses que se sentem à vontade). Consoante o grupo, pode querer cobrir uma parede com posters em branco ("parede das descobertas"), enquanto que outros métodos podem permitir uma partilha anónima com o grupo no final do exercício. Pode tornar-se interessante prosseguir o exercício abordando temas que digam respeito ao nosso modo de aprender, às nossas percepções, aos estereótipos, etc. É sempre importante sublinhar o potencial construtivo das experiências, o valor das histórias pessoais de cada um, o respeito pela percepção individual e o facto de não sermos "escravos" do que vivemos... mas podemos daí tirar ensinamentos.



Este método na prática...:

Este método foi utilizado pela primeira vez (com um tema de reflexão diferente) no Centro Europeu de Juventude de Budapeste, com cerca de 30 participantes. O elevador foi bloqueado com fios vermelhos, o staff estava estupefacto. O edifício estava cheio de pessoas em todas as posições, a escrever o seu diário. Descobertas revolucionárias e reflexões profundas foram recolhidas durante este processo e depois transportadas para casa. O exercício deu lugar a uma partilha extraordinária. As questões colocadas nas diferentes células devem ser adaptadas ao grupo-alvo e aos processos anteriores, em termos de forma e de conteúdo. É necessária uma preparação cuidadosa. É preciso integrar as experiências dos participantes, mas ser cuidadoso para não provocar nem sensibilizar ninguém. Nem todos os grupos (ou indivíduos) estão prontos para investir uma hora em reflexão pessoal. É preciso também respeitar o ritmo de cada um e não subestimar as consequências provocadas pelas experiências suscitadas e das lembranças "escondidas". Os facilitadores devem ser e estar sempre acessíveis. Enfim, convém respeitar a liberdade de cada um dos participantes para que cheguem tão longe quanto desejarem.



Fonte: Adaptação do exercício proposto na sessão de estudo da JECI-MIEC, 1997, Centro Europeu de Juventude de Budapeste



4.2.3 "O meu próprio espelho"

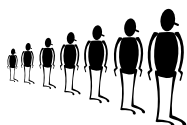
Trata-se de um exercício de observação e de tomada de consciência de si mesmo, que convida os participantes a observarem-se, a observar os seus comportamentos e reacções em relação a um dado tema. Fazemos descobertas surpreendentes quando nos observamos com olhos diferentes...



Materiais necessários:

Participantes activos e interessados que podemos motivar desde o início através de algumas sessões de sensibilização (para a linguagem corporal, percepção, estereótipos, teorias da cultura e da aprendizagem intercultural).

Um caderno de notas para cada um dos participantes.



Tamanho do grupo:

Indiferente

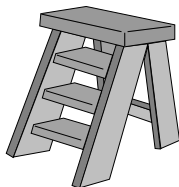


Tempo necessário:

Pode ser colocado em prática durante um exercício particular, uma unidade ou mesmo um dia completo (semana).

Etapas:

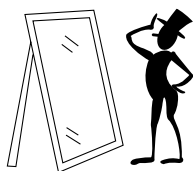
- 1 O exercício inicia-se com a explicação aos participantes da ideia de observação de si mesmo. Durante o dia, os participantes serão convidados a "observarem-se a si próprios" com muita atenção, a observarem os seus comportamentos, as suas reacções em relação aos outros (o que entendem, sentem e vêem), a sua linguagem corporal, preferências e sentimentos.
- 2 Devem manter um "diário de investigação" confidencial e anotar todas as observações que considerem importantes, assim como as circunstâncias, a situação, as pessoas implicadas, as causas prováveis, etc.
- 3 Os participantes recebem uma série de questões de orientação escolhidas em função do foco de observação. O trabalho de observação pode servir para evocar os estereótipos (Como é que eu percepciono os outros? Como é que reajo para com os outros, em que aspectos, de que maneira?); ou elementos culturais (O que é que me afasta ou me aproxima dos outros? Quais são as reacções/actitudes que me agradam/ desagradam? Qual é a minha reacção em relação ao que é diferente? Qual é a distância que eu adopto? Que impacto tem nas minhas interacções?). Pode igualmente inspirar-se nas teorias de Hall & Hall a respeito do espaço e do tempo para colocar as questões.
- 4 O quadro de observação (início e fim) deve ser claramente definido, eventualmente com recurso a algumas regras simples (respeito mútuo, confidencialidade do diário de investigação, etc.). É importante que o exercício se desenvolva sem interrupções, mesmo durante as pausas e os tempos livres. Em jeito de ponto de partida e para entrar no espírito do jogo podemos pedir aos participantes para "saírem do seu corpo" e de se verem ao espelho (pequeno exercício). Depois o programa "normal" pode prosseguir. Uma forma de estruturar o exercício pode consistir em fazer uma pausa depois de cada um dos elementos do programa, para que os participantes possam tomar notas no seu diário.





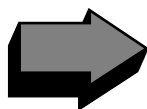
- 5 No fim da unidade, os participantes devem distanciar-se do exercício e "reencarnar o seu corpo". Cada um, individualmente, terá necessidade de tempo para rever o dia, rereer o seu diário e reflectir nas razões dos seus comportamentos... (isto pode fazer-se sob a forma de "auto-entrevista")
- 6 Como última etapa, podemos organizar uma partilha sob a forma de entrevista a pares ou em grupos pequenos. Se o grupo for muito aberto e reinar uma atmosfera de confiança, os participantes podem em seguida ser convidados a participar numa discussão informal, a fim de trocar as suas percepções e elaborar novas estratégias para gerir as suas reacções.
- 7 Uma sessão final, em plenário, pode permitir que os participantes falem da forma como viveram o exercício, dos seus aspectos interessantes e das dificuldades encontradas.

Reflexão e avaliação:



- A um nível pessoal: Como senti o facto de me observar? Foi difícil? O que descobri? Como interpreto os meus comportamentos? Porque reagi desta maneira? As minhas atitudes apresentam semelhanças, características? De onde vêm? Posso relacionar as minhas conclusões com algumas teorias acerca da cultura? Teria reagido de forma diferente se estivesse menos (ou mais) consciente do exercício? Há paralelismos entre a minha vida quotidiana e as partilhas com os outros?
- Para partilhar: É importante sublinhar que os participantes podem não dizer aos outros o que eles desejam. O exercício deve ser um ponto de partida para reflexões e questões colocadas a nós mesmos.

Este método na prática...:



Mesmo que desejemos interrogar os nossos próprios comportamentos ou que queiramos instaurar uma tensão benéfica, os resultados vão depender sempre muito do ambiente no seio do grupo. Este exercício pode ajudar a compreender melhor os nossos enraizamentos culturais. Nos encontros interculturais é de facto possível estar mais atento aos mecanismos que desenvolvemos se nos confrontarmos com eles. As questões devem ser adaptadas ao objectivo do exercício (quanto mais questões forem precisas, melhor é) e ao processo já experimentado pelo grupo. Atenção: nem sempre é fácil para todos observarem-se em vez de observar os outros. Também é importante insistir na colocação de questões a si e não aos outros. Também não é fácil agir sempre de forma natural no decorrer do exercício.



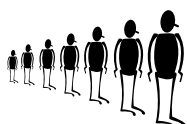
4.2.4 "Frente a frente com a minha identidade"

O modo como nos vemos talvez não seja o mesmo do modo como os outros nos vêem. Este exercício diz respeito às facetas (transformáveis) da nossa identidade...



Recursos necessários:

- Apresentação geral dos conceitos de identidade aos participantes
- Uma grande folha de papel e uma caneta para cada um
- Canetas/lápis de diferentes cores



Tamanho do grupo:

Indiferente

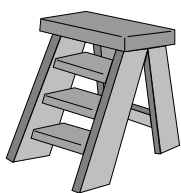


Tempo necessário:

Cerca de 45 minutos individualmente, 45 minutos para a troca

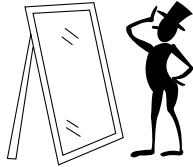
Etapas:

- 1 Cada participante recebe papel e caneta e desenha o seu perfil de cara (sozinho ou com a ajuda de alguém).
- 2 Os participantes reflectem individualmente sobre os diversos aspectos da sua identidade (elementos a colocar no interior do perfil desenhado) e sobre a forma como os outros os percebem (elementos a colocar no exterior do perfil). Devem dispor de tempo suficiente para esta tarefa e tentar reflectir sobre os diferentes elementos que compõem a sua identidade (família, nacionalidade, educação, sexo, religião, papel, pertença a grupos, etc.). É preciso encorajá-los a reflectir sobre estes aspectos e sobre as atitudes pessoais de que eles gostam, mas também sobre as que não gostam.
- 3 Numa segunda etapa os participantes reflectem sobre:
 - A relação entre o que eles vêem e o que vêem os outros e a relação entre os diferentes aspectos (que podemos visualizar através de elos e *flashes*).
 - O desenvolvimento dos diferentes aspectos/atitudes ao longo da sua vida e os factores pertinentes (que podemos visualizar através de cores ilustrativas das diferentes etapas da vida, ou através de indicações numa "escala do tempo", desenhada ao lado de "falas").
- 4 Os participantes são convidados a formar pequenos grupos (de 5 pessoas no máximo) para partilharem as suas reflexões pessoais dentro dos limites estabelecidos: Como nos vemos? Como nos vêem os outros? O que me influencia? Quais eram os meus pontos de referência? Como e por que razões as percepções e as atitudes evoluem com o tempo? Que dinâmicas percepciono em termos de mudança e de que formas são conectadas? Como gerir os aspectos de que não gosto na minha identidade e qual a sua razão de existência? Que relação vejo entre os diferentes aspectos?



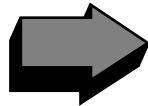


Reflexão e avaliação:



É preferível proceder à partilha em grupo, mas algumas considerações de ordem geral podem ser feitas em conjunto. Os participantes podem assim dar-se conta das lições que retiraram do exercício através de um grande perfil desenhado por todos (com símbolos e notas). Exemplos de questões para desconstruir o exercício: como gerimos a nossa própria percepção e a dos outros em relação a nós? Em que é que a identidade é um "conceito dinâmico" e quais são os factores que influenciam as mudanças de identidade? Qual o impacto deste grupo na minha identidade? Que influência têm os impactos da minha identidade na sociedade e em que estão ligados? (discussão sobre a nacionalidade, as minorias, as referências, etc.). Exemplos de temas para continuar a discussão: as "percepções" e os "estereótipos", a "identidade" e os "intercâmbios", o "aprofundar da pesquisa sobre os elementos da cultura".

Este método na prática...:



"A identidade" é um aspecto vital da aprendizagem intercultural mas também uma questão delicada com a qual se lidar. O respeito das diferenças individuais e dos limites de cada um é essencial e o *feedback* dado deve ser extremamente prudente. É preferível partilhar uma das nossas experiências do que interpretar as dos outros. É preciso dedicar muito tempo (respeitando o ritmo de cada um) ao trabalho pessoal e prestar atenção redobrada para criar um ambiente aberto. Os elementos descobertos aquando da realização deste exercício devem ser objecto de um profundo respeito e nunca ser abordados em termos pessoais. No entanto, podem encorajar os indivíduos a prosseguir o seu trabalho de descoberta ou assinalar os temas sobre os quais querem aprofundar a sua reflexão.

Fonte: Adaptado de "Curso do Centro Europeu da Juventude sobre aprendizagem intercultural", Junho de 1998



4.3 Discussão, argumentação e confrontação

4.3.1 Qual é a vossa posição?

Este exercício de discussão permite levar os participantes a reflectir sobre diferentes questões.



Recursos necessários:

- Espaço suficiente para que os participantes se possam dividir em grupos de 10 no máximo
- Um quadro de papel onde estão escritas afirmações, uma por página
- Dois posters "sim" e "não" colados em duas paredes opostas



Tamanho do grupo:

Grupos de 5 participantes, no mínimo e de 10 no máximo. Trabalhar com um número ilimitado de grupos deste tamanho é possível na medida em que não é necessária uma apresentação em plenário dos resultados obtidos. O único limite reside no número de facilitadores e de salas de trabalho.



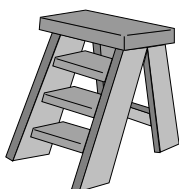
Tempo necessário:

Entre 30 e 60 minutos, no total, segundo o número de afirmações discutidas. Na medida em que normalmente as diversas questões não dão lugar a conclusões, o tempo dedicado a cada afirmação pode ser facilmente limitado a 5-10 minutos. Para além disto, as discussões podem ser interrompidas em função do tempo.

Etapas:

Comece por preparar uma série de afirmações (entre 5 e 10) respeitantes a diversos aspectos da questão sobre a qual deseja despoletar a reflexão. Alguns conselhos para uma boa afirmação:

- As palavras devem ser compreensíveis para todos os participantes;
- A formulação escolhida deve excluir qualquer discussão sobre o significado da afirmação;
- A afirmação deve ser clara ("Não existe cultura nacional" e não "Poderia existir uma cultura nacional, mas parece que não");
- Deve ser perfeitamente evidente para os participantes ("a Terra tem a forma de uma bola" não é uma boa afirmação);
- Convidar os participantes a manifestar o seu acordo ou desacordo acerca de um aspecto (e não vários) de uma questão ("Não existe cultura nacional" e não "não existe cultura nacional, cada geração possui a sua própria cultura"; seria mais apropriado dividir a afirmação em duas).





Uma boa técnica para a definição das afirmações consiste em reflectir, no seio da equipa preparatória, nos elementos que lhe parecem importantes respeitantes, por exemplo, à cultura. Assim, se fizer a lista dos pontos de discussão, procure posições extremas (duas posições opostas) que poderiam ser tomadas para cada um destes pontos. Formule então duas afirmações extremas. Tente fazer com que as afirmações não possam provocar uma tomada de posição evidente (não devem por isso ser muito extremas) e evite que elas expressem uma posição de tal forma subjectiva que coloquem todos os participantes em desacordo (evite também as formulações relativas e vagas, favorecidas por "talvez", etc.).

Para cada um dos pequenos grupos que irá constituir, prepare o quadro de papel de modo a apresentar uma única afirmação de cada vez.

Prepare uma sala para cada um dos grupos, coloque o quadro de papel no meio e os posters "sim" e "não" sobre duas paredes opostas.

Se necessário divida o grupo em grupos mais pequenos de 5 a 10 pessoas.

Explique o exercício aos participantes. Uma afirmação ser-lhes-á submetida. Eles deverão exprimir o seu acordo ou desacordo dirigindo-se para o lado da sala que exprime a sua posição (se estão de acordo vão para o lado do "sim", se não estão vão para o do "não"). Todos devem posicionar-se, não é possível ficar no meio da sala. Assim que todos os participantes se tenham expressado, devem explicar as razões da sua posição. É possível mudar de lado durante a discussão, se forem convencidos com algum argumento. Não se esqueça de referir aos participantes que este exercício tem como objectivo encorajá-los a reflectir sobre as questões, a reunir argumentos diferentes e a confrontá-los com diversas opiniões. Explique-lhes que mesmo que todos tentem mostrar-se persuadidos, não é vergonha nenhuma ser convencido por diferentes argumentos ou mudar de opinião várias vezes ao longo da discussão.

Comece o exercício revelando a primeira afirmação. Dê aos participantes tempo de a ler e compreender. Por vezes os participantes pedem explicações. Responda-lhes apenas se eles não tiverem compreendido verdadeiramente o sentido da afirmação. Evite dar respostas que poderiam constituir argumentos a favor ou contra a afirmação.

De seguida peça-lhes para tomarem posição e, assim que o tiverem feito convide-os a justificar a sua escolha. Se necessário, pode incentivar o debate perguntando-lhes directamente o que sentem mas, geralmente, o processo desencadeia-se naturalmente. Enquanto facilitador assegure simplesmente que cada um se possa exprimir e que a discussão não seja dominada por apenas alguns.

Neste momento a finalidade do exercício não é chegar a um consenso. Decida você mesmo o momento para terminar a discussão e passar à afirmação seguinte. Isto pode fazer-se quando os participantes se encontrarem em plena discussão - este jogo não pode ser senão um ponto de partida para um maior processo de reflexão. Reveja todas as afirmações seguindo este processo. No final, pode perguntar aos participantes o que sentiram e dar-lhes tempo para resolverem as questões pendentes. No caso de uma afirmação sujeita a controvérsia ao ponto de os participantes não conseguirem mesmo constatar que exprimiram opiniões diferentes, Tome nota e tente voltar aí no seguimento do programa ou passe à etapa opcional, número 2.



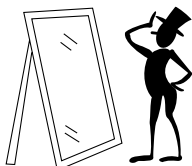
Etapa 2 (opcional)

Depois de ter lido todas as afirmações, volte a cada uma delas. Desta vez peça aos participantes para reformular a afirmação de modo a que ela se torne consensual, sem modificar o tema. Deixe os participantes reflectirem sobre as afirmações apresentadas, esperando que eles não se contentem a concordar em estarem em desacordo.

Reflexão e avaliação:

Normalmente este exercício não necessita de uma avaliação aprofundada. No entanto, pode ser interessante abordar algumas questões com o grupo:

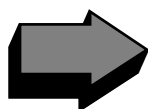
- Porque foi tão difícil chegar a um consenso acerca de algumas afirmações? Foi mais fácil para algumas?
- Os participantes sentiam-se mais à vontade nestas questões? Porquê?
- Os participantes desejariam dedicar mais tempo a algumas questões?



Se trabalhar com um grupo multilingue, este exercício pode favorecer uma discussão sobre o papel e o poder da língua e, mais particularmente, sobre as dificuldades para chegar a um consenso no seio de um grupo deste género.

Este método na prática...:

Este exercício foi utilizado para abordar uma grande diversidade de temas com resultados muito diferentes. Com temas que os participantes já conheciam o exercício apenas relançou um debate transversal que se manteve durante toda a actividade. É o que se produz num seminário sobre aprendizagem intercultural com participantes que já trabalham nesta questão há algum tempo. Nesta situação, os participantes tinham opiniões muito diferentes acerca do tema e o desafio consistiu em enquadrar pequenos grupos, de modo a incentivar uma escuta activa e o questionamento das suas ideias.



Durante um curso de formação, as afirmações tocam a questão dos valores na formação. À maior parte dos participantes, não tendo tido anteriormente oportunidade de aprofundar o tema, o exercício permitiu envolvê-los num processo de reflexão. Neste caso o desafio consistia em fazer com que as consequências destas afirmações tivessem um significado concreto para os participantes e não ficar apenas pelas ideias puramente teóricas.

Encontrará outros exemplos de afirmações na revista "Coyote", onde este tipo de exercício faz parte das suas rubricas regulares.



4.3.2 "Podem trocar os vossos valores?"

Este exercício diz respeito à troca e à negociação de valores.



Recursos necessários:

- Uma sala suficientemente grande que permita que os participantes se movimentem
- Cartas, apresentando cada uma um valor (ex.: "não podemos confiar na generalidade das pessoas", "os seres humanos deveriam a todo o custo viver em total harmonia com a natureza, etc.) em número suficiente para que cada participante possa ter 8; algumas podem estar duplicadas, mas são precisas, pelo menos, 20 cartas diferentes



Tamanho do grupo:

Mínimo de 8 participantes, máximo de 35.

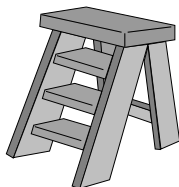


Tempo necessário:

O tempo necessário pode variar, mas é estimado entre 1 e 2 horas (cerca de 10 minutos para aplicar o exercício, 20 minutos para as trocas, entre 20 a 60 minutos para as negociações e 30 minutos para a desconstrução). As variantes do exercício que demorem mais tempo (ex.: mais tempo e espaço para as negociações) são possíveis.

Etapas:

- 1 Prepare as cartas de valor. Assegure-se de que os valores apresentados estão profundamente enraizados nas percepções de certo e errado. Faça com que todos os valores possam beneficiar do apoio activo de pelo menos um participante.
- 2 Depois de ter explicado o exercício aos participantes, distribua as cartas ao acaso, assegurando-se que cada participante receba oito.
- 3 Peça aos participantes para "revalorizarem" as suas cartas trocando-as – isto é, trocando as cartas por outras que tenham valores que lhes sejam mais convenientes. Não é obrigatório trocar as cartas segundo o princípio de "uma por uma"; a única regra é que ninguém termine o exercício com menos de duas cartas.
- 4 No fim das trocas, peça aos participantes para formarem grupos que possuam cartas com valores semelhantes e discutir os seus pontos comuns. Se quiser, pode pedir aos participantes que se fixem na origem destes valores e que se questionem porque possuem valores semelhantes.
- 5 Em seguida, peça-lhes para encontrarem pessoas que partilhem valores diferentes. Formados os pares, deverão de seguida formular valores partilhados a partir do que figura nas suas cartas. Mesmo sabendo que os participantes possam ser tentados por compromissos, optando por afirmações muito abstractas ou praticamente sem sentido, é preciso incentivá-los a serem o mais concretos possível.
- 6 Termine o exercício quando achar que a maior parte dos pares chegou a dois ou três compromissos.
- 7 Posteriormente proceda a uma reunião de avaliação com todo o grupo.



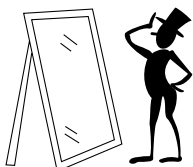


Reflexão e avaliação:

No que respeita à avaliação, pode ser interessante colocar as seguintes questões:

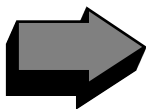
- O que sentiram os participantes face a este exercício? Foi fácil trocar valores? De onde vinha a dificuldade/facilidade?
- Descobriram alguma coisa a respeito dos seus valores e das suas origens?
- O que sentiram ao terem que assumir compromissos em relação aos seus valores? O que é que tornou esta operação particularmente difícil? Como chegar a compromissos respeitantes aos valores?

Se desejar, pode associar esta discussão a uma reflexão acerca do papel que desempenham os valores na aprendizagem intercultural. Os valores são com frequência considerados como fundamentos da "cultura". Estão de tal forma enraizados que a maior parte dos indivíduos tem dificuldade em negociá-los. Como podemos então viver de maneira intercultural? Existem valores comuns a todos os indivíduos? Como podemos viver em conjunto se não conseguimos chegar a acordo acerca de determinados valores? Que tipo de "consentimentos de trabalho" podemos fazer?



Este método na prática...:

Este método foi utilizado com diferentes grupos. Tornou-se particularmente eficaz com grupos que ainda não tinham sido verdadeiramente confrontados com a aprendizagem intercultural e serviu de ponto de partida para uma reflexão sobre os valores. A formulação dos valores nas cartas desempenhou um papel essencial – alguns dos valores citados revelaram-se muito gerais (e apenas partilhados), outros muito específicos. Para obter um bom resultado, deve discutir antes com a sua equipa os vários valores e as diversidades de opiniões que poderão suscitar.





4.3.3 "Abigail"

Discussão a respeito de uma triste história de amor: Quem se comportou pior? Quem se comportou melhor?

Recursos necessários:

- ❑ Um exemplar da história seguinte para cada um dos participantes:



Abigail está apaixonada por Tomás que vive do outro lado do rio. Uma inundação destruiu todas as pontes em contacto com o rio, tendo-se salvo apenas um único barco. Abigail pede a Sinbad, o proprietário do barco, que a leve até à outra margem. Sinbad aceita com a condição de Abigail se entregar primeiro a ele. Abigail, sem saber o que fazer, corre a pedir conselhos à sua mãe que lhe responde que não se quer intrometer na vida da filha.

Desesperada Abigail cede a Sinbad que, mais tarde, a coloca do outro lado do rio. Abigail corre para se juntar a Tomás, abraçando-o cheia de felicidade e conta-lhe tudo o que se passou. Tomás rejeita-a sem rodeios e Abigail foge. Perto da casa de Tomás, Abigail encontra João, o melhor amigo de Tomás, e também lhe conta o que se passou. O João dá uma estalada a Tomás e parte com Abigail.

- ❑ Espaço suficiente para que os participantes possam trabalhar individualmente e depois em grupos de 4-5 e todos juntos.



Tamanho do grupo:

Pelo menos 5 participantes, no máximo 30 (os grupos maiores podem estar divididos e proceder à avaliação separadamente).

Tempo necessário:

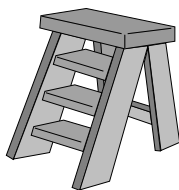
No total entre 1h 15 e 2h 15

- 5 minutos para a apresentação
- 10 minutos para a leitura e avaliação dos comportamentos (tarefa individual)
- 30 a 45 minutos para o trabalho em pequenos grupos
- 30 minutos em grupos maiores (opcional)
- 30 a 45 minutos para a avaliação em conjunto



Etapas:

Explique aos participantes que se trata de um exercício sobre o estudo dos valores. Peça-lhes para ler a história e fazer a avaliação individual de cada uma das personagens (Abigail, Tomás, Sinbad, a mãe de Abigail e o João) em função do seu comportamento: quem é que se comportou pior? Quem é que se comportou melhor?.. etc.



Assim que os participantes tiverem feito a sua avaliação, peça-lhes que formem pequenos grupos (de 3 a 6) para falarem da forma como perceberam o comportamento das personagens da história. A tarefa de cada grupo consiste em estabelecer uma lista (do melhor para o pior) acordada por todos os membros do grupo. Para tal peça-lhes que evitem o recurso a métodos matemáticos, mas sim que se baseiem na compreensão comum do que julgam certo ou errado.

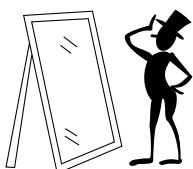


Assim que os pequenos grupos tenham a sua lista, pode repetir a fase anterior formando grupos de tamanho médio (neste caso os grupos iniciais não deverão comportar mais de 4 pessoas).

Proceda à avaliação do exercício em conjunto partilhando com todos os resultados obtidos e depois discutindo as suas semelhanças e diferenças.

Passe em seguida, progressivamente, à forma como os indivíduos procederam à sua classificação. Em que se basearam para decidir sobre o que era correcto ou incorrecto?

Reflexão e avaliação:



A avaliação pode orientar-se nomeadamente para a pertinência dos valores que determinam a nossa percepção de correcto e incorrecto. Depois de ter colocado esta questão, a próxima etapa diz respeito à dificuldade/facilidade de negociar os valores com a finalidade de constituir uma lista comum. Pode perguntar aos participantes como chegaram a acordo - Que argumentos os convenceram, se sentiram uma fronteira para lá da qual era impossível compreender e seguir o outro e porquê?

Através do seguimento que é possível prever, podemos examinar os contextos nos quais aprendemos o que estava correcto ou incorrecto - e o que é que isso nos ensina face ao que temos em comum e ao que nos diferencia.

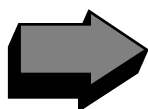
Este método na prática...:

Esta história foi muitas vezes utilizada para preparar os participantes para um intercâmbio intercultural. Torna-se muito útil para introduzir o conceito de valores, geralmente abstractos, na medida em que obriga os participantes a fazer referência a valores para proceder a uma classificação.

Uma variante deste exercício consiste em utilizar primeiro a versão original da história e depois repeti-la com uma história modificada invertendo os papéis masculinos e femininos. Chegamos à mesma classificação? Porque houve mudanças?

Outras variantes são possíveis: incluir a idade das personagens na história e brincar com isso, fazer intervir apenas personagens do mesmo sexo, juntar *backgrounds* étnicos ou nacionais e depois observar a influência destes elementos na classificação e analisar as razões dessas mudanças.

Para tirar melhor partido deste exercício, é preciso estabelecer um ambiente aberto que favoreça a aceitação de todas as classificações e evitar repreender alguns participantes por se referirem a argumentos que lhe pareçam estranhos ou incorrectos.





4.4 Jogos de simulação

4.4.1 Algumas considerações práticas

De que é que estamos a falar?

Os jogos utilizados para reproduzir e ensinar processos e modelos comportamentais que apelam a um dado papel, real ou simulado, do ser humano são chamados jogos de simulação – segundo Shubik (1975). O jogo de simulação é um modelo da realidade que oferece aos actores a possibilidade de testar as suas fronteiras e de descobrir novas facetas da sua personalidade. Quanto mais conhecido for o jogo, mais permitirá aos participantes, por um lado, criar laços entre as decisões e as acções simuladas e, por outro, as suas experiências reais, com a finalidade de adquirir conhecimento sobre as competências comportamentais. O jogo de simulação oferece oportunidades interactivas de praticar e de experimentar novos comportamentos e pontos de vista num ambiente que não induza, nem ameace, nem julgue.

As simulações são métodos eficazes para trabalhar com os jovens, nomeadamente na perspectiva intercultural de confrontar e abordar os preconceitos e os estereótipos de outras culturas.

Porque recorremos a jogos de simulação na aprendizagem intercultural?

De um ponto de vista prático, os jogos de simulação são destinados a facilitar o desenvolvimento do grupo e a compreensão das diferenças. No trabalho com jovens favorecem uma atmosfera de cooperação no seio da qual os jovens se sentem suficientemente em confiança para explorar os seus potenciais e a sua criatividade – não é necessariamente o que acontece na sala de aula tradicional.

A utilização de jogos de simulação para facilitar a aprendizagem intercultural é benéfica a vários níveis. Em primeiro lugar, porque os participantes aprendem o sentido da reflexão crítica, graças ao qual poderão preparar as suas estratégias de maneira mais racional e espontaneamente tomar consciência das consequências das suas decisões. Em segundo, os participantes aprendem a aplicar as teorias e os modelos explorados nas situações simuladas a situações reais. O processo de simulação oferece-lhe ainda a possibilidade

de experimentar comportamentos reais referentes à competição, à empatia e à comunicação no quadro de uma realidade simulada. Em terceiro lugar, um dos maiores benefícios para os adeptos do intercultural reside no facto de uma realidade simulada oferecer aos participantes um ambiente seguro para confrontar as suas diferenças culturais. Tratando-se do trabalho sobre questões culturais sujeitas a controvérsia como as questões religiosas, aos papéis masculino/feminino, ou a igualdade de género, os jogos de simulação tornam-se contextos de exploração seguros. Em quarto lugar, estes jogos podem assumir-se como métodos alternativos, nomeadamente num contexto não formal, transmitindo aos jovens conhecimentos através de uma aprendizagem experimental. Em quinto lugar, podem ser ferramentas eficazes se forem utilizados de maneira construtiva para motivar e responsabilizar os jovens.

O que ter em consideração acerca da utilização de jogos de simulação enquanto métodos?

A simulação enquanto método de aprendizagem pode ter uma eficácia acrescida se (a) estiver associada a um grande envolvimento emocional; (b) se desenvolver num ambiente seguro; e (c) for ao encontro de uma gestão apropriada do tempo e uma síntese clara oferecendo um quadro cognitivo para a compreensão da experiência. Por outras palavras, deve tratar-se de uma "aprendizagem integrada", de um processo de aprendizagem holístico baseado na experiência a partir das diferenças em termos de conteúdos, de pontos de vista e de modos de aprendizagem que se desenvolve num clima de aprendizagem aberto. Para atingir este objectivo há três pontos essenciais:

- 1) A disseminação de novas ideias, princípios ou conceitos ("conteúdo");
- 2) A oportunidade que os participantes têm para aplicar o conteúdo em situação experimental ("experiência");
- 3) A desconstrução a respeito dos resultados, das acções praticadas e da relação entre jogo e realidade em cada uma das etapas de simulação. Qual foi a experiência, o que é que aprendeu e o que poderá ser melhorado relativamente às actividades quotidianas?



Como estruturar um exercício de simulação?

Existem várias formas de estruturar um exercício de simulação com resultados diferentes. Os elementos que se seguem são os mais usuais e os mais conhecidos no trabalho com jovens.

Enquadramento: esta noção inclui o ambiente físico, as motivações dos participantes no seio do grupo e o conhecimento das suas respectivas motivações. É importante salientar que a escolha do conteúdo determina o quadro do jogo.

Conteúdo e objectivo: Cada jogo tem um objectivo e uma finalidade. Cabe ao facilitador fazer com que isto fique claro para todos os participantes. Geralmente o conteúdo e a finalidade reflectem uma realidade quotidiana.

Regras: São geralmente conhecidas por procedimentos e desempenham um papel essencial na comunicação e definição de papéis. Para além disso são pontos de orientação para o facilitador.

Tempo: O sucesso do jogo de simulação é determinado pelo tempo investido desde a sua preparação até à avaliação. É preciso planear tempo suficiente para que os participantes se possam envolver no jogo e desejar participar nele. Alguns jogos de simulação duram vários dias, outros uma hora ou mais. O tempo de um jogo depende do seu conteúdo e da sua finalidade. É preciso também prever tempo suficiente para permitir que os participante saiam dos seus papéis antes do início da desconstrução.

4.4.2 "Limite 20"

Limite 20 é uma simulação com grande potencial que ajuda os participantes a explorar a discriminação e a exclusão. Aborda questões como a desigualdade, as relações entre minorias e maiorias e o poder. Durante o exercício os participantes vão sentir situações de injustiça, frequentes nas nossas sociedades. A desconstrução permite-lhes reflectir sobre estas situações e aproximá-las das suas próprias experiências. Para uma descrição mais detalhada da utilização deste método ver Kit Pedagógico, pág.155.





4.4.3 "Inquérito apreciativo"

O inquérito apreciativo é um método particularmente útil para celebrar a diferença e apreciar o valor das culturas. É usado para estabelecer ligações entre os valores e a importância da sociedade, nomeadamente no caso de desconfiança entre culturas. Não se trata de um jogo de simulação no sentido estrito do termo. No entanto, foi utilizado enquanto tal por animadores experientes com a finalidade de envolver os participantes num diálogo sobre questões muito sensíveis no contexto das relações interculturais, tais como os valores culturais. Pode também adaptar este método à sua própria realidade e ao grupo com o qual trabalha.



Recursos necessários:

Canetas, quadros de papel, marcadores e fita-cola



Tamanho do grupo:

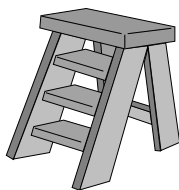
4 participantes, no mínimo



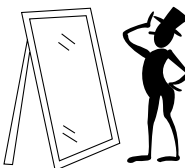
Tempo necessário:

Entre 1 e 2 horas segundo o tamanho do grupo

Etapas:



- 1 Divida os participantes em dois grupos representando a minoria e a maioria.
- 2 Distribua o questionário e as orientações. Na introdução, explique o conteúdo e a finalidade do exercício. Dê 15 minutos a cada um dos grupos para colocar questões. (30 minutos no total).
- 3 Peça aos inquiridos para resumir oralmente os valores que identificaram durante o inquérito, dando prioridade aos mais comuns na sua cultura e escreva-os no quadro de papel. (10 minutos).
- 4 Convide o grupo a elaborar uma lista comum dos diferentes valores identificados, dê-lhes tempo suficiente para esta tarefa. (15 minutos).
- 5 Avaliação (40 minutos).



Reflexão e avaliação

Pergunte aos participantes o que sentiram enquanto respondiam e enquanto faziam as perguntas. Qual foi a última vez em que foram observados por uma minoria ou uma maioria? Constataram diferenças significativas entre os valores da minoria e da maioria? Quais os valores geralmente proclamados mas não respeitados?

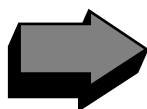


Este método na prática...:

Este método está a tornar-se muito popular entre os facilitadores europeus. O seu principal interesse reside na quantidade de material de reflexão pessoal que proporciona aos participantes.

Questões para a maioria

- A) Descreva a sua experiência mais positiva com uma minoria no seu país, um momento em que se sentiu verdadeiramente vivo, orgulhoso, criativo ou eficaz. Quais foram as circunstâncias desse momento? O que sentiu? Qual a constatação mais favorável que fez acerca da minoria?
- B) Na sua opinião, o que será preciso para futuramente multiplicar estes tipo de experiências?



Questões para a minoria

- A) Descreva a experiência mais positiva que teve com uma maioria. Pense numa situação em que se sentiu verdadeiramente vivo, orgulhoso, criativo ou eficaz. Quais foram as circunstâncias desse momento? O que sentiu? Que aspectos positivos encontrou nesta relação?
- B) Na sua opinião, o que será preciso fazer para que você e outros grupos de jovens minoritários possam futuramente multiplicar experiências como esta?

Conselhos para conduzir os inquéritos

Sirva-se das questões como de um guião, coloque as questões tal como foram redigidas e não tente influenciar as respostas. Deixe a pessoa interrogada contar a história dela. Não conte a sua e não dê opiniões sobre a sua experiência.

Ouçá atentamente e tente identificar os valores subjacentes

Sirva-se das questões seguintes para levar mais longe as suas investigações: Conte-me mais. Porque sentiu isso? O que é que para si foi importante? Em que é que isso o afectou? Esta experiência pode mudar a sua opinião acerca da minoria/maioria?

Alguns participantes terão necessidade de mais tempo para responder – dê espaço para os silêncios. Se algum deles não quiser ou não puder responder a uma ou outra questão, não é grave.

*Fonte: Adaptado de Brhama Kumaris,
World Spiritual University, Londres, Reino Unido*



4.4.4 "Os Derdianos"

Este jogo representa o encontro entre duas culturas. Consiste em encontrar a chave do comportamento cultural estrangeiro e analisar os efeitos do encontro com uma cultura estrangeira. Uma equipa de engenheiros encontra-se num país para ensinar os seus habitantes a construir pontes.



Recursos necessários:

Papel resistente (cartão ou cartolina), cola, tesoura, régua, lápis, regras do jogo para os engenheiros e para os Derdianos. Duas salas.



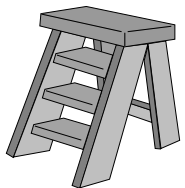
Tamanho do grupo:

12 participantes no mínimo, repartidos por dois grupos.



Tempo necessário:

Entre 1h30 e 2h00, incluindo a avaliação.



Etapas:

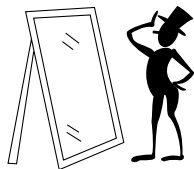
- 1 Segundo o número de participantes, 4 a 8 pessoas compõem a equipa dos engenheiros que vai ensinar os Derdianos a construir pontes. Os engenheiros recebem as instruções e são levados para outra sala.
- 2 Os outros participantes, os Derdianos, recebem as suas instruções. Se os participantes forem muitos, pode também constituir uma equipa de observadores encarregue simplesmente de observar e tomar notas. Os observadores devem permanecer ignorantes quanto à cultura dos Derdianos, devendo então no início do jogo estar junto aos engenheiros.

Reflexão e avaliação:

No final do jogo, os dois grupos anotam num quadro de papel os seus comentários sobre os pontos seguintes:

- | | | |
|------------|----------------|-------------------|
| 1.) Factos | 2.) Impressões | 3.) Interpretação |
|------------|----------------|-------------------|

Os pontos seguintes devem ser discutidos em plenário:

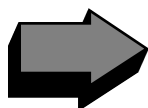


- Temos tendência para crer que os outros pensam como nós.
- Fazemos com frequência interpretações num primeiro contacto, sem estar consciente das diferenças quanto aos comportamentos culturais.
- Como foram repartidos os papéis? Que papel desempenhei? O que é que isso revelou acerca da minha identidade? Senti-me à vontade no meu papel?
- Em que é que os outros perceberam o mesmo que eu?
- Que influência exerceram os meus *backgrounds* culturais no papel que desempenhei?



Cartas:

Ver páginas seguintes.



Instruções para os Derdianos

Situação:

Vivem num país chamado Dardia. A aldeia onde moram está separada da cidade mais próxima, onde se encontra o mercado, por um vale profundo. Ir ao mercado significa caminhar durante dois dias. Se dispuserem de uma ponte que faça a ligação entre o vale, cinco horas serão suficientes.

O vosso governo assinou um contrato com uma empresa estrangeira para que esta vos ensine a construir pontes. Os habitantes da vossa aldeia serão então os primeiros engenheiros de Dardia. Depois de terem construído esta primeira ponte com a ajuda de especialistas estrangeiros, podem construir outras em todo o país para facilitar a vida aos vossos concidadãos.

A ponte será construída utilizando cartão, régua, tesouras e cola. Conhecem o material e as ferramentas mas não as técnicas de construção.

Comportamento social:

Os Derdianos têm o hábito de se tocar mutuamente. A sua comunicação baseia-se no contacto físico. Não tocar em alguém com quem falamos é mal interpretado. Mas não há necessidade de contacto directo. Assim que se juntam a um grupo, a aproximação a um dos membros é suficiente para ser automaticamente incluído na conversação.

Cumprimentar as pessoas que encontra é essencial, mesmo que passe apenas por elas.

Saudação:

O cumprimento tradicional consiste em beijar o ombro. A pessoa que saúda primeiro beija no ombro direito e a pessoa saudada retribui com um beijo no ombro esquerdo. Qualquer outra forma de cumprimentar é um insulto! Dar um aperto de mão, por exemplo, é um dos insultos mais graves neste país. Se um Derdiano for insultado porque não foi saudado como convinha ou tocado durante uma conversa, começa a gritar com muita força.

Sim/não:

Os Derdianos não utilizam a palavra "não". Dizem sempre que sim e quando querem dizer "não" acompanham o seu "sim" com acenos de cabeça negativos (deverão treinar).

Comportamento profissional:

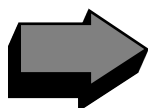
No seu trabalho os Derdianos também se mexem muito. Algumas ferramentas são próprias do sexo masculino, outras do sexo feminino: as tesouras, do sexo masculino enquanto que os lápis e as régua são do sexo feminino. A cola é neutra. Os homens nunca tocam num lápis ou numa régua e as mulheres nunca tocam em tesouras (penso que isto está relacionado com a tradição ou a religião).



Os estrangeiros:

Os Derdianos gostam de companhia. Consequentemente, gostam dos estrangeiros. Mas são igualmente fiéis a si mesmos e à sua cultura. Sabem que nunca serão capazes de construir uma ponte sem ajuda. Mas não é por isso que julgam a cultura e a educação dos estrangeiros superior; para eles, a construção de pontes é simplesmente uma arte que desconhecem. Esperam que os estrangeiros se adaptem à cultura deles. Na medida em que os seus comportamentos lhes parecem completamente naturais, são incapazes de os explicar aos peritos (este ponto é MUITO importante).

Um homem de Dardia nunca entrará em contacto com um outro homem a não ser que este lhe seja apresentado por uma mulher, quer esta seja de Dardia ou não.



Instruções para os engenheiros:

Situação:

Vocês fazem parte de uma equipa internacional de engenheiros que trabalha para uma empresa multinacional de construção. A vossa empresa acaba de assinar um importante contrato com o governo de Derdia, através do qual se compromete a ensinar os Derdianos a construir pontes. O contrato estipula que devem respeitar imperativamente o prazo estabelecido, caso contrário o contrato cessará e vocês perderão o emprego.

O governo de Derdia mostrou muito interesse neste projecto financiado pela União Europeia. Derdia é um país montanhoso, cheio de ravinas e de vales profundos, mas sem pontes. Consequentemente, são precisos vários dias para que os Derdianos se desloquem das vilas até ao mercado da cidade mais próxima. Se existir uma ponte o trajecto poderá ser feito em menos de cinco horas.

Dado o número de desfiladeiros e de rios no país, não podem simplesmente avançar com a construção de uma ponte e depois retirá-la. Devem ensinar as técnicas de construção aos Derdianos.

Simulação:

Comece por ter tempo de ler atentamente estas instruções e decidir como construir a ponte. Ao fim de algum tempo (especificado) dois membros da sua equipa podem passar três minutos na aldeia onde a ponte vais ser construída (para avaliarem as condições naturais e materiais e contactar com os Derdianos, etc.). Em seguida, irão dispor de 10 minutos para analisar a situação e completar os preparativos. Depois a equipa completa dos engenheiros deslocar-se-á para a aldeia para ensinar os Derdianos a construírem uma ponte.

Ponte:

A ponte será simbolizada por uma construção em cartão entre duas cadeiras ou duas mesas separadas por uma distância de cerca de 80 cm. Deverá ser estável. Depois de terminada deverá suportar o peso das tesouras e da cola que serviram para a sua construção.

Cortar as peças da ponte e colocá-las posteriormente na aldeia não será suficiente, pois não permite que os Derdianos aprendam as técnicas de construção. Estes devem poder assistir a todas as fases da sua construção.

Cada um dos elementos da ponte deverá ser desenhado com lápis e régua antes de ser cortado com a ajuda das tesouras.

Material:

A ponte será fabricada em papel forte/cartão.
Para a sua concepção e construção, dispõe de cartão, cola, tesouras, réguas e lápis.

Tempo:

Para a concepção e planificação antes de se encontrarem na aldeia: 40 minutos
Para ensinar aos Derdianos as técnicas de construção: 25 minutos



4.5 Encenações

4.5.1 A encenação enquanto método

A encenação é um método de aprendizagem activa, baseada na exploração de experiências dos participantes através de um cenário que confere a cada actor um papel particular. A finalidade é discutir e aprender com as experiências de cada um.

Considerações gerais:

A encenação é um instrumento muito eficaz quando se trata de trazer à discussão as experiências dos participantes, nomeadamente no contexto de sessões dedicadas à aprendizagem intercultural. Existem também algumas condições essenciais se quisermos alcançar os objectivos destas sessões:

- A definição de fins e de objectivos claros, respeitantes à sessão.
- As necessidades e a natureza específica do grupo em questão. Convém adaptar o cenário a estes dados. O cenário e os papéis desempenhados não devem ofender ninguém. Pode julgar oportuno dar a desempenhar aos participantes papéis que estes nunca iriam reproduzir na realidade.
- Pode ser útil tomar algumas posições quanto ao ambiente, de modo a que ninguém venha perturbar o desenrolar do jogo.
- Tempo – É preciso prever tempo suficiente para o desenvolvimento do jogo, a fim de dispor de um número suficiente de temas para a discussão que se segue. É também necessário dar tempo aos participantes para que eles

compreendam o seu papel e se coloquem na pele da personagem. É preciso também planificar uma pausa no fim do jogo, uma pausa para café por exemplo, para os participantes poderem sair da personagem e iniciar a discussão.

- Os observadores (os dos participantes que não fizeram parte do cenário) devem ter recebido as instruções necessárias e ser convidados a participar na discussão. A sua contribuição é, de facto, muito enriquecedora.
- A experiência dos formadores, em termos de definição de objectivos, de enquadramento do jogo e, mais particularmente, de desconstrução e de discussão é crucial na perspectiva dos objectivos a atingir. Alguns participantes podem não se sentir à vontade para representar. Por esta razão, o formador pode pedir voluntários, mas pode ser interessante que distribua os papéis a seu jeito.

A encenação presta-se perfeitamente a valorizar as experiências dos participantes, sendo que no quadro de sessões sobre a aprendizagem intercultural deve visar os seguintes objectivos: analisar os preconceitos, promover a tolerância no seio de um grupo e face a diferentes culturas, analisar a relação entre minorias e maioria, avaliar os limites da tolerância, etc.

4.5.2 "Adivinha quem vem jantar esta noite"

Este exercício, extraído do kit pedagógico, é muito útil quando o objectivo visado consiste em analisar os limites da tolerância, nomeadamente no contexto de uma actividade posta em prática a nível nacional. Os seus resultados são mais eficazes quando alguns temas já foram abordados com o grupo: estereótipos e preconceitos, valores, etc. Os papéis podem ser adaptados em função dos objectivos da sessão. Ver: Kit Pedagógico, pág. 87.



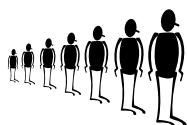
4.5.3 "As relações entre organizações minoritárias"

Nos dias de hoje, pedimos frequentemente aos outros para darem provas de tolerância, em relação a nós mesmos. Mas, será que nos interrogamos sobre a nossa própria tolerância, os seus limites e as razões desses limites? Quais são as origens dos nossos comportamentos para com os outros? Este método pretende favorecer a exploração das experiências dos participantes, bem como uma discussão sobre os limites da tolerância, as relações entre as minorias, a discriminação, a promoção da solidariedade, etc.



Recursos necessários:

Exemplares do cenário e dos papéis dos actores.



Tamanho do grupo:

10 a 15 participantes

Pode também jogar-se em conjunto mas, neste caso, menos participantes terão a possibilidade de "representar papéis". Pode também jogar-se com o mínimo de 5 participantes; neste caso, pode filmar e depois projectar o exercício, para que os participantes possam utilizar o vídeo como base para a discussão.



Tempo necessário:

45-50 minutos para o exercício, tempo extra para a pausa para café; esta deverá ser organizada no fim do cenário para permitir aos participantes sair dos papéis antes de iniciar a discussão.



Situação:

Na sua cidade, um homossexual foi agredido por um grupo de jovens violentos à saída de uma discoteca para homossexuais. Gravemente ferido, teve de ser hospitalizado. A seguir a este incidente, a associação dos homossexuais da sua cidade convidou as organizações minoritárias para uma reunião com a finalidade de realizar uma acção pública comum para por fim a tais actos. A polícia nada fez para encontrar os agressores.

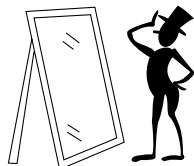
Papéis:

- 2 representantes da organização homossexual
- 1 representante da organização cigana local
- 1 representante da associação de imigrantes africanos
- 1 representante da igreja católica local

Os papéis podem ser modificados em função dos objectivos da sessão. Pode considerar pertinente elaborar previamente alguns textos que digam respeito aos papéis a desempenhar.



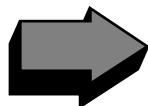
Reflexão e avaliação:



- Este exercício foi difícil?
- Como se sentiram os actores?
- Em que medida reflecte a realidade em que vivemos?
- Quais são os problemas concretos evidenciados por este exercício?
- Como podemos, nós ou as organizações que representamos, contribuir para a resolução destes problemas?

Este método na prática...:

Este cenário foi imaginado por Alexandra Raykova e Antje Rothemund para uma sessão de aprendizagem intercultural no quadro do curso de formação de formação de longa duração "Participação e Cidadania", em 1998. Este exercício foi posteriormente usado num *workshop* sobre as relações entre minorias e maioria que reuniam apenas cinco participantes. Tendo em conta o número restrito de participantes, foi impossível designar observadores. Daqui nasceu a ideia de utilizar a câmara de filmar. É claro que o visionamento do filme antes da sessão necessita que se preveja um pouco mais de tempo para o exercício. O grupo incluía: um imigrante africano, um curdo a viver na Dinamarca, um cigano da Suécia, um Turco da Bélgica e uma jovem Finlandesa.



Os papéis foram distribuídos da seguinte maneira:

Os jovens curdo e cigano foram os representantes da organização homossexual;

O imigrante africano representou o papel de representante da organização cigana;

A jovem Finlandesa era uma Africana;

O jovem Turco homossexual desempenhava o papel de representante da igreja católica.

Questões abordadas: a homofobia, a discriminação, o racismo, os limites da tolerância, as relações entre minorias e maiorias, mas também entre os diferentes grupos minoritários.

Deixem a vossa criatividade exprimir-se – e imaginem uma variante deste jogo ou um cenário diferente.



4.6 Resolução de problemas

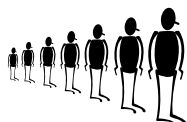
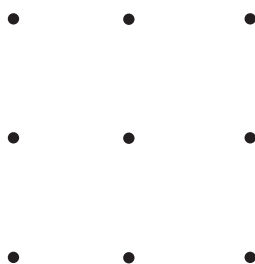
4.6.1 "Os nove pontos"

Este exercício simples e rápido permite colocar em evidência os limites da nossa reflexão.



Recursos necessários:

Para cada um dos participantes uma folha de papel com o seguinte esquema:



Tamanho do grupo:

Indiferente



Tempo necessário:

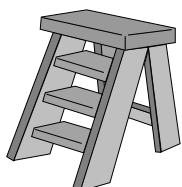
Cerca de 15 minutos

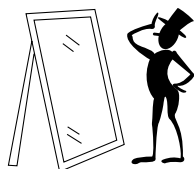
Etapas:

Distribua um esquema a cada um dos participantes. Peça-lhes, individualmente, para tentarem unir os nove pontos com a ajuda de 4 linhas rectas, sem levantar o lápis da folha (não devem levantar o lápis enquanto não tiverem traçado as quatro linhas rectas, ligadas entre si).

Ao fim de algum tempo, pergunte-lhes se algum deles já resolveu o problema e veja as soluções propostas. Com efeito, a solução consiste em prolongar duas das linhas para lá do quadro imaginário formado pelos nove pontos.

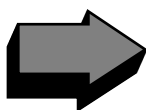
É preciso, por exemplo, começar a traçar a linha em cima, no canto esquerdo, descendo até à linha direita na diagonal. Em baixo, do canto direito, continue a linha horizontalmente para a esquerda, indo para além do primeiro ponto, para continuar, ligue o segundo ponto da primeira coluna (vertical), depois o segundo ponto da primeira (horizontal) saindo de novo do círculo imaginário. A quarta linha começa fora do círculo, em cima do canto direito e desce completamente a direito.





Reflexão e avaliação:

Tente analisar com os participantes qual a causa da dificuldade de resolução do problema. Explique que geralmente temos uma visão limitada das situações, precisando por vezes de ultrapassar algumas fronteiras, nomeadamente no caso da aprendizagem intercultural. As nossas próprias perspectivas – influenciadas pela nossa cultura – podem constituir um sério obstáculo para a descoberta de soluções em contexto intercultural. Devemos optar por uma visão alargada das coisas.



Este método na prática...:

Este método revela-se muito eficaz para introduzir a aprendizagem intercultural, associada a pequenos exercícios e a um pouco de teoria, os exercícios vêm apoiar os conhecimentos teóricos. Para os participantes isto pode parecer muito simples – e, de facto, é o caso – evite então dar muito significado ao exercício.



4.6.2 "O ovorcício"

Em que é que um exercício com um ovo se pode assemelhar a uma verdadeira aventura intercultural...



Recursos necessários:

Um ovo cru para 4-5 participantes, fios para prender os ovos ao candeeiro, muito papel, tesouras, revistas velhas, cartão e cola.

Um espaço de pelo menos 4X4 metros para cada grupo de 4-5 participantes.



Tamanho do grupo:

5 participantes no mínimo, 35 no máximo. Se houver mais participantes, pode reparti-los em vários grupos de grande dimensão que vão separadamente fazer o exercício completo (incluindo a discussão e avaliação).



Tempo necessário:

Cerca de 1h15:

10 minutos para a introdução

30 minutos para a resolução do problema

30 minutos para a avaliação

Etapas:

1 Prepare as divisões nas quais os pequenos grupos de participantes (4-5) vão trabalhar. Para cada um dos pequenos grupos, prenda um fio à volta de um ovo cru, envolvido num papel e suspenda-o no candeeiro, a cerca de 1,75 – 2 metros do chão. Não coloque muito papel à volta do ovo, ele deve poder partir-se em caso de cair. Coloque à disposição de cada um dos pequenos grupos uma pilha de revistas velhas, tesouras e cola.

2 Divida os participantes em pequenos grupos (4-5) e depois apresente o exercício: 30 minutos depois do início do exercício, o facilitador irá a todas as divisões cortar os fios que seguram os ovos. A missão das equipas consiste em realizar uma construção que impeça que, ao cair, o ovo se parta. O jogo tem as seguintes regras:

* Os participantes e os materiais utilizados para a construção não devem tocar nem no ovo, nem no fio que os segura;

* Os participantes só podem utilizar o material preparado para o jogo (não podem usar nem as cadeiras nem as mesas existentes na sala, por exemplo!).

3 Vigie os grupos (terá necessidade de um facilitador para cada dois grupos) e assegure-se de que eles cumprem as regras.

4 No fim dos 30 minutos suspenda o exercício, e vá a todas as salas cortar o fio e ver se todas as equipas conseguiram impedir que o ovo se parta.

5 A avaliação pode desenvolver-se em duas etapas: primeiro em grupos pequenos (facultativo), depois com todos os participantes.





Opções extra:

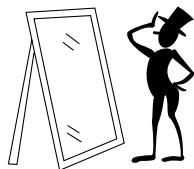
Como indica a sua descrição, este jogo consiste num trabalho de equipa. Existem várias possibilidades de adaptar o jogo às suas necessidades específicas.

Para reforçar a dimensão intercultural do método, pode integrá-lo numa simulação onde cada um dos membros da equipa desempenhe um papel ("cultural") diferente. Na discussão pode colocar a tónica nas possibilidades e limites de uma cooperação intercultural. O que é que os participantes consideraram difícil no trabalho em comum. De que forma chegaram a compromissos?

Para reforçar a dimensão intercultural do jogo, mas de forma mais simples, pode conferir a cada uma das equipas (ou a cada um dos membros no seio das equipas) uma ou várias limitações:

- Não poder falar
- Estar muito focado numa liderança ou, pelo contrário, ignorar
- Não estar concentrado no tempo ou, pelo contrário, estar muito consciente da passagem do tempo
- ...

Reflexão e avaliação:

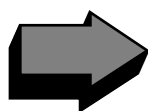


Para todas estas variantes, a discussão pode concentrar-se na cooperação no seio das equipas para realizar a sua construção. O que constataram os participantes? Sentiram dificuldades de comunicação? Em que é que as diferentes formas de resolver o problema influenciaram a natureza do trabalho em equipa?

Se tiver acrescentado uma dimensão intercultural ao jogo, deve interrogar os participantes sobre este aspecto particular: Em que é que a "regra" ou a "limitação" em questão influenciou o trabalho em equipa? Como fizeram para ultrapassar as dificuldades?

É importante que esta sessão não se torne pretexto para "culpar" alguns participantes pelo seu comportamento durante o exercício. Tente antes fazer uma aproximação entre este exercício e situações reais – quanto a formas de trabalhar, comportamentos e preferências no seio de uma equipa -, nomeadamente no caso de equipas interculturais. Como gerir as diferenças de maneira construtiva? Em que casos é possível fazer compromissos?

Este método na prática...:



O interesse deste exercício reside na sua grande flexibilidade – graças a uma situação simples, permite abordar qualquer tipo de questões: o trabalho em equipa, o modo como os indivíduos resolvem os problemas e trabalham em conjunto. Contudo, esta flexibilidade pode também ser um inconveniente: o exercício pode tornar-se completamente sem sentido se não se desenvolver num contexto adequado. No curso de formação de formação do Centro Europeu de Juventude "Introdução para a organização de actividades internacionais de juventude", em 1999, este exercício foi colocado ao acaso no programa – provando efectivamente que um método não substituído num contexto global de formação pode tornar-se um jogo simpático, ou mesmo divertido, mas cujo papel no curso de formação não faz qualquer sentido.



4.6.3 "Quem tem pilhas?"

Um exercício acerca da negociação e da interdependência.



Recursos necessários:

Para cada um dos pequenos grupos (4-5 membros), uma lanterna desmontável composta por cinco peças funcionando com duas pilhas.
Dois contentores para as diferentes peças.
Uma sala suficientemente grande para que cada um dos grupos possa discutir com toda a privacidade.



Tamanho do grupo:

12 participantes no mínimo, 30 no máximo (se a lanterna for composta por seis peças).

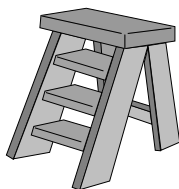


Tempo necessário:

Cerca de 90 minutos:
10 para a introdução
40 minutos para o exercício
40 minutos para a discussão

Etapas:

- 1 Desmonte as lanternas e junte as peças nos contentores (ex.: ampolas num conteúdo e pilhas no outro, etc.).
- 2 Reparta os participantes em pequenos grupos e confie a cada um deles um dos contentores. Explique o exercício aos participantes: a sua missão é "recolocar as tochas a funcionar". Os grupos devem trabalhar em equipa e tomar decisões comuns a respeito das estratégias e tácticas a adoptar antes de começar o que quer que seja. Alguns participantes vão compreender rapidamente que devem fazer trocas e negociar com os outros grupos para atingir o objectivo. Outros vão tentar roubar as peças necessárias. Nem todos vão perceber rapidamente que para colocar as tochas a funcionar, as pilhas devem ser trocadas em pares por peças únicas de outras partes. Por vezes o grupo que possui as pilhas vai deliberadamente trocar as pilhas uma a uma. A actividade termina assim que um dos grupos possua uma tocha que funcione ou que claramente se encontrem num impasse.
- 3 Proceda à avaliação do exercício com todos os participantes.

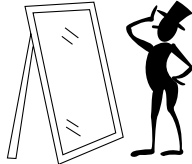


Reflexão e avaliação:

A reflexão deve englobar vários aspectos. Como ponto de partida, pode ser interessante debruçar-se sobre os diferentes processos – trabalho em equipa no seio



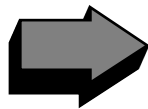
dos grupos e negociações entre os grupos. Como trabalharam em conjunto? O que é que funcionou bem/mal? O que é que, enquanto grupo, decidiram explícita ou implicitamente fazer neste exercício? As vossas estratégias correspondiam aos vossos objectivos e funcionaram?



Neste exercício, o ponto crucial relativamente à aprendizagem intercultural diz respeito, sem dúvida alguma, à questão da cooperação e da interdependência. Para acender o maior número possível de tochas, os grupos devem cooperar e não competir uns contra os outros. Mas por o grupo responsável pelas pilhas ter o sentimento de possuir mais recursos (ou estando os outros convencidos disso) tal pode resultar forçosamente num desequilíbrio ao nível do poder. Como gerir esta situação? Em que medida podemos aproximar este exercício das diferenças entre países/grupos ricos e pobres? O que sentem numa posição de maior/menor poder? Esta diferença de poder é apenas uma impressão ou é real? O que é preciso para conseguir ultrapassar estas barreiras e trabalhar em conjunto para que todos consigam um melhor resultado?

Este método na prática...:

Mesmo que no início não pareça evidente, este método serviu muitas vezes de ponto de partida para discussões sobre as relações maioria/minoria. Para viver em sociedade e para que cada um daí retire o máximo proveito, os grupos minoritários e majoritários devem cooperar. Mas, nomeadamente porque julgam os seus níveis de riqueza e de poder diferentes, as negociações tornam-se difíceis, os estereótipos surgem e os preconceitos influenciam os comportamentos.



Frequentemente, na discussão, os participantes querem abordar este aspecto do exercício de forma rápida. Esta avaliação funciona melhor num ambiente seguro, quando o facilitador consegue evitar julgamentos de valor acerca dos comportamentos.

Para alguns, fazer a ligação entre este exercício e a aprendizagem intercultural pode não parecer evidente. Normalmente, convém dedicar uma grande parte da discussão a esta ligação, para explicar como a aprendizagem intercultural pode contribuir para a supressão de barreiras entre os grupos. Se deseja mesmo colocar a tónica na aprendizagem intercultural, pode utilizar este exercício no quadro de uma simulação (à maneira do "overcício"). Dito isto, questione-se se o facto de tornar o exercício mais complexo é, com efeito, uma ferramenta adaptada aos seus objectivos.



4.7 Pesquisas e apresentações

Utilizar os meios à disposição: as experiências dos indivíduos, as observações, os sentimentos, os objectos, os meios, as estruturas. Tal é o tema

desta secção. Identificar os impactos que estas ideias sobre a cultura têm nas nossas vidas.



4.7.1 "O laboratório cultural"

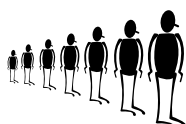
Num curso de formação, num campo de trabalho, um intercâmbio, ou num seminário, a "aprendizagem intercultural" pode servir como tema de discussão – mas, porque não fazer dos próprios participantes e das suas interações temas de aprendizagem?



Recursos necessários:

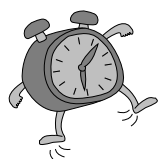
- Papel, canetas, quadros de papel, relógios
- Outros materiais, segundo a sua imaginação
- Pelo menos um facilitador

Para um melhor resultado convém utilizar este método quando os participantes já passaram alguns dias juntos e exploraram alguns dos conceitos de "cultura".



Tamanho do grupo:

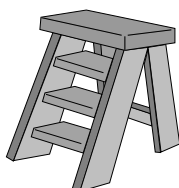
Recomenda-se um mínimo de 6 participantes, um número maior permite abordar mais temas.



Tempo necessário:

É recomendado um mínimo de duas horas, mas o exercício pode decorrer durante um dia inteiro.

Etapas:



- 1 O facilitador introduz o método explicando que cada um, na sala, é um investigador ou um antropólogo. A sua missão: estudar o comportamento cultural de cada um.
- 2 Discuta elementos que os participantes queiram estudar. Eis uma lista de sugestões:
 - Espaço – Como partilhamos este edifício/local? Dispomos de espaço pessoal?
 - Tempo – Como repartimos o trabalho e o tempo livre? A pausa para café é verdadeiramente uma pausa ou antes uma "pausa para trabalho"? O que significa pontualidade para cada um de nós?



- Relações – Quais são as nossas relações com os outros? Que relações de amizade se criaram e porquê? Interessamo-nos por questões relacionadas com as relações sexuais?
- Subculturas – (esta questão pode ser associada à anterior) – Que tipos de grupos se formaram entre os participantes? Há minorias excluídas?
- Significados e hipóteses partilhadas – A que tipo de piadas achamos graça? O que é que nos liga?
- Perspectivas da resolução de conflitos – Como encontramos soluções para os desafios com os quais nos confrontámos?
- Comunidade e individualismo – “Um por todos e todos por um”, ou “eu, eu e eu”?
- Comunicação e informação – Quais são os diferentes modos de comunicação? Como se opera a transferência de informações? Quem procura as informações? Como espera que as informações cheguem até ele?
- Homens e mulheres – Quais as diferenças e as semelhanças? O que é permitido às mulheres e o que é permitido aos homens?

3 Divida os participantes em grupos de 4-6, tendo cada um dos grupos pessoas diferentes.

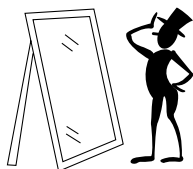
4 Os grupos devem escolher o modo como querem trabalhar servindo-se, por exemplo, de observações ou de questionários e da forma como querem apresentar os resultados das suas investigações. O tempo previsto para as apresentações será limitado.

5 Segundo o tempo disponível, preveja 50% para o trabalho de investigação, 25% para a apresentação de resultados e 25% para a avaliação.

Reflexão e avaliação:

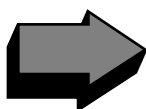
A discussão pode ser orientada através das seguintes questões (entre outras):

- O que sentiram os participantes no seu papel de investigadores “culturais”?
- Que dificuldades encontraram no vosso grupo de investigação?
- O que aprendemos?
- Como distinguimos personalidade de cultura?
- Qual é o valor das nossas pesquisas sobre a cultura se nós só nos conhecemos há alguns dias? (No caso de um grupo cujos membros já se conhecem há muito tempo, esta questão deverá ser adaptada).
- Se pudéssemos prosseguir as investigações, quais os aspectos que mais vos interessariam?



Este método na prática...:

Quando Cláudia Schchinger e Lucija Popovska apresentaram este método pela primeira vez, a sua introdução foi muito teatral. Vestidas com camisas brancas, interpelando-se com esforço de “Doutor!” e “Professor!”, elas acolheram os participantes como “eminências científicas”, oriundas de diferentes universidades; Gavan Titley utilizou este método como base para um *workshop* organizado num curso de formação. Os exemplos demonstram a flexibilidade do método e agradecemos que nos dê um *feedback* sobre a forma como o utilizou.



Fontes: Cláudia Schchinger e Lucija Popovska, curso de formação de aprendizagem intercultural e gestão de conflitos, Centro Europeu de Juventude, Maio de 1999; Gavan Titley, Curso de formação de formação I, Centro Europeu de Juventude, Julho de 1999



4.8 Avaliação

4.8.1 Considerações gerais

Uma palavra simples: avaliação:

- ... Qual o seu significado?
- ... Para que serve a avaliação?
- ... Quando? Em que circunstâncias?
- ... Com quem?
- ... Como proceder?

Avaliar significa colher informações respeitantes aos resultados de uma acção e compará-los com critérios predefinidos com a finalidade de poder julgar o valor dos resultados obtidos. Na base da avaliação pode tomar uma decisão motivada, dizendo respeito à manutenção, modificação ou suspensão justificada de um dado programa. Este processo permite, com efeito, manter um controlo da qualidade e tomar as decisões que se impõem.

No contexto que nos diz respeito, a responsabilidade da avaliação incumbe à equipa preparatória, mas os participantes devem estar igualmente envolvidos. A contribuição de todos é importante para a tomada de decisões a aplicar imediatamente ou no futuro, tanto para a equipa preparatória como para os participantes.

Existem vários métodos e técnicas de avaliação utilizáveis segundo a situação. É importante proceder a uma adaptação coerente do método às circunstâncias. Importa também que os formadores se empenhem num trabalho pessoal de reflexão e avaliação do seu trabalho, a fim de poder fazer os ajustes necessários e os melhoramentos pretendidos. Eis algumas questões-chave susceptíveis de

favorecer a reflexão e avaliação pessoal (adaptadas de Kyriacou, 1995):

- Analiso regularmente o meu método de trabalho com a finalidade de identificar os aspectos que poderiam ser desenvolvidos de forma útil?
- Exploro de maneira apropriada a avaliação do meu trabalho para decidir a orientação da minha planificação e da minha prática?
- Utilizo métodos de sistematização para reunir todas as informações úteis respeitantes à minha prática?
- Tento manter-me plenamente informado dos desenvolvimentos em matéria de aprendizagem/educação intercultural que têm implicações no meu trabalho?
- Uso métodos diferentes para desenvolver algumas competências (ex.: participação em *workshops*, utilização de manuais de formação, colaboração com os meus colegas)?
- Aproveito a minha participação num programa de avaliação de pessoas que trabalham com jovens para analisar as minhas necessidades em termos de desenvolvimento?
- Ajudo os meus colegas a avaliar e a melhorar a sua prática?
- Reconsidero regularmente a minha forma de organizar o meu tempo e os meus esforços de modo a obter melhores resultados?
- Utilizo estratégias e técnicas diversas para gerir eficazmente o stresse?
- Contribuo para a definição de um clima de apoio ao meu trabalho, de modo a ajudar os meus colegas a avaliar e ultrapassar os problemas?

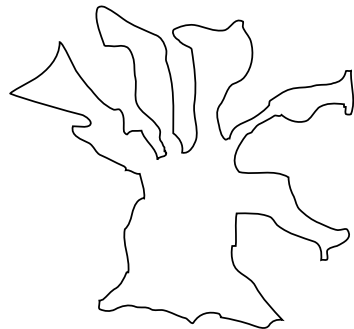




4.8.2 "A árvore da comunicação"

Um método para associar a outros aquando da avaliação final. Pode também ser utilizado em contexto de avaliação contínua.

"A árvore da comunicação"



Escala dos valores das folhas

1 _____ 3 _____ 5
(Mínimo) (Máximo)

- 1 - amarelo
- 2 - verde
- 3 - azul
- 4 - vermelho
- 5 - castanho

Objectivos da actividade:

Colocar rápida e claramente em evidência os temas consensuais e as divergências de opiniões no seio de um grupo.

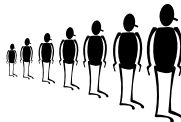
Favorecer uma discussão baseada nas semelhanças e diferenças.

Ajudar os participantes a ultrapassar as barreiras linguísticas no seio de um grupo.

Recursos necessários:



- Uma grande folha de papel. Desenhe uma árvore branca com ramos sem folhas - tantos ramos quantas actividades para avaliação e escreva neles os elementos que deseja avaliar.
- 5 canetas no mínimo (segundo o tamanho do grupo, mas o mesmo número de cada cor): 1 amarela, 1 verde, 1 azul, 1 vermelha e 1 castanha. Se possível, respeite as cores.
- Uma folha de papel com a escala dos valores das folhas: de 1 (grau mínimo) a 5 (grau máximo), os graus são simbolizados pelas cores: 1 - amarelo; 2 - verde; 3 - azul; 4 - vermelho; e 5 - castanho.
- 2 facilitadores: um por cada sala.
- Pioneses ou fita-cola.



Tamanho do grupo:

4 participantes no mínimo, 20 no máximo.

Tempo necessário:



Segundo o tamanho do grupo:

Por exemplo, para 20 participantes: 60/70 minutos

Para as explicações: 5 minutos;

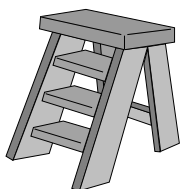
Para completar a árvore da comunicação: 30 minutos;

Para a observação e análise da árvore da comunicação em silêncio: 10 minutos;

Para a discussão das avaliações: 15/25 minutos.

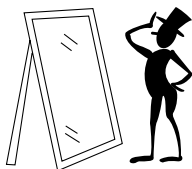


Etapas:



- 1 Um facilitador (facilitador 1) coloca as duas folhas de papel (uma com a árvore e outra com a escala de valores) e as canetas numa das salas (sala 2). Os participantes devem poder completar a árvore de maneira relativamente anónima.
- 2 O outro facilitador (facilitador 2), na outra sala (sala 1), explica a finalidade do jogo e as suas regras ao conjunto dos participantes.
- 3 Depois, cada um na sua vez, os participantes vão para a sala 2 para desenhar uma folha sobre cada um dos ramos, escolhendo a cor da escala em função do seu grau de satisfação em relação a cada uma das actividades. Em seguida, voltam para a sala 1 e esperam pelo fim do exercício.
- 4 Verifique se todos os participantes compreenderam o jogo.
- 5 Certifique-se de que todos os participantes fizeram o exercício.

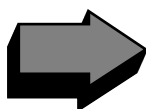
Reflexão e avaliação:



Recolha as duas folhas de papel e coloque-as na sala 1 de maneira a que todos os participantes as possam ver. A árvore está agora completa e permite que os participantes vejam os pontos sobre os quais estiveram em acordo ou desacordo. Convide todos os participantes a observar e analisar em silêncio a "árvore da comunicação". Dê-lhes alguns minutos para o fazer. Continue com uma discussão estimulante sobre as suas avaliações.

Este método na prática...:

Sugestões



Se forem mais de 20 participantes, pode dividi-los em duas equipas ou mais, tantas quanto desejar. O conjunto da actividade pode desenvolver-se em equipas, com uma diferença: cada uma das árvores completadas deverá ser mostrada a todos os participantes. De seguida, poderá explorar os resultados do exercício com todos os participantes. Não se esqueça de adaptar o material, o número de facilitadores e de salas, e a quantidade de tempo necessário.

Este método pode ser associado a outros no quadro de uma avaliação final, de preferência a um exercício escrito (um questionário, por exemplo).

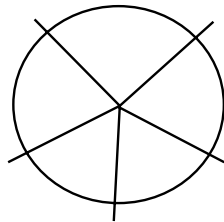


4.8.3 "Express Jumping"

Método para a avaliação final. Pode igualmente ser utilizado para a avaliação contínua.

"Express Jumping"

Escala dos valores das bandeiras



1 _____ 3 _____ 5
(Mínimo) (Máximo)

- 1 - laranja
- 2 - violeta
- 3 - azul
- 4 - rosa
- 5 - verde

Objectivos da actividade:

- Aprofundar a discussão.
- Garantir que todos os participantes exprimem a sua opinião.
- Levar os participantes a comparar e analisar as suas opiniões.

Recursos necessários:



- 2 facilitadores
- 1 bastão grande
- 5 mastros grandes para fixar as bandeiras
- 100 metros de corda
- 5 grandes triângulos de material para a confecção das bandeiras: 1 cor-de-laranja, 1 violeta, 1 azul, 1 cor-de-rosa e 1 verde. Se possível, respeite as cores.
- 1 folha de papel com a escala dos valores das bandeiras: de 1 (grau mínimo) a 5 (grau máximo), os graus são simbolizados pelas cores: 1 - cor de laranja; 2 - violeta; 3 - azul; 4 - cor de rosa; 5 - verde.
- 1 grande folha de papel. Desenhe um círculo com divisões representando as actividades a avaliar e inscreva nestes os elementos que deseja avaliar.
- 5 lápis: 1 cor de laranja, 1 violeta, 1 azul, 1 cor de rosa e 1 verde. Se possível respeite as cores.
- Pioneses ou fita-cola
- Elabore a lista das frases que dizem respeito aos elementos que deseja avaliar, no mínimo 3 para cada um; preveja um exemplar desta lista por participante.



Tamanho do grupo:

4 participantes no mínimo, 20 no máximo.

Tempo necessário:



Segundo o tamanho do grupo:
Por exemplo, para 20 participantes: 90 minutos
Para as explicações: 5 minutos;
Para o desenvolvimento do exercício: 45 minutos;
Para a observação e análise do exercício: 10 minutos;
Para a discussão acerca das avaliações: 30 minutos.

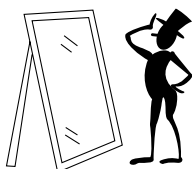


Etapas:

- 1 Para começar, os dois facilitadores devem preparar a sala ou o lugar onde vai decorrer o exercício:
 - Cole as duas grandes folhas de papel (uma com o círculo e outra com a escala dos valores) na parede;
 - Construa um círculo dividido em cinco partes iguais e disponha na extremidade de cada uma um grande mastro com uma bandeira. No meio do círculo coloque um grande bastão e ligue-o a cada um dos mastros através de uma corda, situada a 50 centímetros acima do chão.
- 2 O primeiro facilitador explica os objectivos do jogo aos participantes.
- 3 O segundo facilitador explica as regras do jogo aos participantes:
- 4 O primeiro facilitador mantém-se no exterior do círculo e lê as frases relativas aos elementos a avaliar. Os participantes, ainda fora do círculo, devem ouvir a frase e depois saltar para o meio do círculo perto da corda da bandeira que melhor corresponde à sua avaliação. Todas as pessoas que escolherem a bandeira verde (nota máxima para a avaliação) devem saltar por cima da corda e explicar as razões da sua escolha. Assim que todos os participantes tenham exprimido a sua opinião, dão as mãos e saltam todos em conjunto para fora do círculo. Esta acção simboliza a unidade.
- 5 À medida que o jogo for decorrendo, o segundo facilitador copia os resultados para o desenho utilizando a cor apropriada.
- 6 Prossiga deste modo com as outras frases, até chegar ao final.
- 7 Assegure-se que todos os participantes cumpriram o exercício na totalidade.



Reflexão e avaliação:

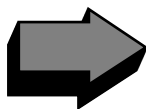


- Um dos facilitadores convida os participantes a observarem e analisarem em silêncio o círculo com as bandeiras. Dê-lhes alguns minutos para o fazerem. Cada participante recebe um exemplar das frases avaliadas.
- Desenvolva uma discussão estimulante sobre as avaliações. Todos os membros do grupo devem ser convidados a dar a sua opinião.
- Os participantes devem possuir um bom conhecimento da língua de trabalho para poderem exprimir as suas ideias facilmente.

Este método na prática...:

Sugestões

- Se o grupo tiver mais de 20 participantes, pode dividi-los em tantas equipas quanto desejar. O conjunto da actividade pode desenvolver-se em equipas, com uma diferença: cada uma das folhas de avaliação preenchidas deverá ser mostrada a todos os participantes. Em seguida poderá explorar os resultados do exercício com todos os participantes. Não se esqueça de adaptar o material, o número de facilitadores e de salas e o tempo necessário.
- Se houver mais de 20 participantes, pode repartir os participantes nas equipas que desejar e adaptar o exercício para aprofundar diferentes temas secundários do mesmo tema de avaliação, 1 por cada equipa. Reproduza a mesma actividade para cada um dos sub-temas. Em seguida, reúna as conclusões expressas nas folhas, que contêm a avaliação de todos os grupos. Dê a cada um a possibilidade de analisar as folhas. Por fim, discuta os sub-temas e tente tirar conclusões - para isso precisará de mais tempo, dado o maior número de temas





a abordar. Não se esqueça de fazer uma lista de frases com os sub-temas e de ter em conta os exemplares que dará no final da actividade a todos os participantes, e não apenas ao grupo inicial. Não se esqueça de adaptar o material, o número de facilitadores e de salas, assim como a quantidade de tempo necessário.

Fontes: Guedes, M.J. Cascão (1999, Abril) e Kyriacou, C. (1992). Essential Teaching Skills. Grã-Bretanha: Simon & Schuster Education



4.9 Diversos

4.9.1 Introdução

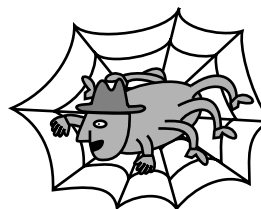
Esta secção reúne os métodos que não tiveram lugar nos capítulos anteriores. As formas de abordar a aprendizagem intercultural são diversas, tal como os aspectos e as questões a evocar. Sendo o objectivo desta Mochila Pedagógica inspirar-vos a explorar e

elaborar novos métodos em função das vossas próprias situações de aprendizagem e de formação, este capítulo dar-vos-á uma visão desta diversidade. Esperamos que ele vos dê ideias e propicie a vossa criatividade...



4.9.2 A "WWW – World Wide Web"

O WWW – World Wide Web – cria, de diversas formas, laços através do mundo. A teia da exclusão ilustra, neste quadro de exercícios em conjunto, a diversidade das causas da exclusão. A partir de exemplos concretos, permite visualizar a interdependência e os laços entre estas causas. Uma visão alargada das implicações da aprendizagem intercultural!



Recursos necessários:

- Espaço livre numa sala
- Três grandes fios (é igualmente possível representá-los pintando-os no chão)
- Uma grande corda para tecer a rede, dois facilitadores por grupo, papel e lápis



Tamanho do grupo:

De 10 a 30 participantes (quanto maior for o grupo mais será preciso esperar para dar a sua contribuição e maior será o caos mas, em contrapartida, mais ricos serão os pontos de vista)

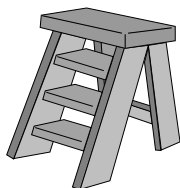


Tempo necessário:

Em média 30 minutos, até 45 se o exercício for seguido de discussão

Etapas:

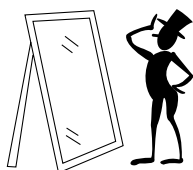
- 1 Desenhe no chão (ou prenda com a ajuda de fio) três linhas paralelas, suficientemente espaçadas indicando os três níveis que elas representam: o indivíduo, o grupo e a sociedade. Os participantes formam seguidamente um grande círculo à volta das linhas.
- 2 Explicação do exercício: deve permitir visualizar as diferentes implicações do fenómeno de exclusão. O grupo é de seguida convidado a tomar como exemplo uma pessoa excluída (um emigrante ou um membro de uma minoria).
- 3 Para começar, um participante coloca-se em cima da linha, representando o nível individual, segurando a corda com uma das mãos. Deve desempenhar a sua personagem exprimindo os seus sentimentos: "Sou um emigrante e sinto-me muito só (fui obrigado a deixar o meu país, aguardo os meus documentos, etc.)". O facilitador pergunta-lhe "Porquê?". O participante deve dar uma razão: "Porque ninguém me acolhe aqui (porque havia guerra no meu país e, nos serviços de imigração, a pessoa que me recebeu não foi simpática comigo...)". "Porquê?"





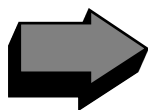
- 4 Neste momento, um outro participante pode juntar-se ao exercício para responder, continuando a contar a história: "Sou o responsável dos serviços de emigração, sinto-me sob pressão (sou o Presidente do país em guerra, o meu povo tem fome. Sou cidadão deste país e não gosto de estrangeiros porque eles tiram-nos os empregos...)". Esta pessoa deve agora escolher um lugar em cima de uma das três linhas, segundo o nível a que se situem as razões invocadas (ex.: pobreza – razões estruturais; medo – razões pessoais; pressão profissional – grupo). Ela segura então a corda com a sua mão. Em caso de dúvida é possível discutir com os participantes o nível da razão evocada, mas pertencerá à pessoa respeitante escolher o seu lugar.
- 5 Depois, uma outra pessoa junta-se ao exercício para explicar as consequências da razão anteriormente evocada e escolhe o seu lugar sobre uma das linhas, segurando a corda e tentando definir sempre se a razão diz respeito ao nível individual (sentimentos, percepções, opiniões, etc.), ao grupo (família, escola, amigos, lugar de trabalho, etc.) ou à sociedade (causas estruturais, sistemas políticos, instituições, país, etc.).
- 6 A história continua enquanto os participantes se juntarem ao exercício e segurarem a corda. Ao escolherem um lugar, devem conservá-lo. Deste modo, os participantes desenvolvem a história pessoal de um excluído, tecendo uma "teia mundial" materializada pela corda que os liga e simboliza os diferentes níveis que esta "história" abarca. O facilitador intervém apenas para incentivar a dinâmica de grupo e manter a ordem. Dito isto, é aconselhado solicitar a outra pessoa que tome notas acerca das razões invocadas, dos actores envolvidos, e dos níveis incluídos, elementos que serão preciosos para a discussão seguinte.
- 7 Se o grupo for pequeno, as pessoas podem participar duas vezes no exercício. Assim que a história "terminar" (que não surjam mais argumentos), é possível recomeçar com outra história baseada noutra forma de exclusão.

Reflexão e avaliação:



Este exercício pode ser seguido de uma discussão (ou retomado num grupo de trabalho e discutido mais tarde). Podemos tentar retomar de maneira sistemática trabalhos anteriores feitos acerca deste tema ou iniciar a discussão com a partilha de pontos de vista e das experiências dos participantes. A discussão deverá permitir a expressão de diversas abordagens, experiências dos indivíduos (e as suas razões) e a tomada de consciência das ligações nomeadamente entre as experiências pessoais dos participantes e o quadro de interdependência (nos planos local e global). É preciso prever tempo para explorar a complexidade da questão e procurar as suas causas. Como ponto de partida, poderá ser interessante colocar a seguinte questão: quais são as possibilidades que temos para intervir e transformar as coisas?

Este método na prática...:



Este exercício foi usado para sistematizar as causas da exclusão com participantes que estiveram em contacto com pessoas excluídas, tendo feito um trabalho de reflexão e de informação sobre a dimensão estrutural. O exercício, muito dinâmico, permitiu que os participantes integrassem os diferentes elementos. Esta dinâmica revelou que os participantes encontravam mais razões estruturais (face às quais se sentem impotentes) do que pessoais para a exclusão.

Fonte: Colóquio JECI-MIEC e ATD Quart Monde, Bélgica, 1998



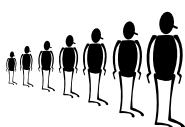
4.9.3 "Testemunhos interculturais"

Ser intercultural é tão simples – e tão difícil. Ouvindo as experiências dos outros, podemos fazer descobertas surpreendentes sobre nós mesmos. Uma tentativa de "reflexão orientada".



Recursos necessários:

Algumas testemunhas dispostas a partilharem as suas experiências, participantes com espírito aberto e desejosos de confrontar as suas experiências mútuas, um lugar calmo e um bom ambiente.



Tamanho do grupo:

12 Participantes (o exercício pode desenvolver-se com vários grupos em simultâneo)

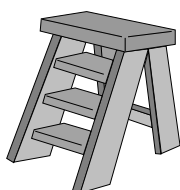


Tempo necessário:

1h30, segundo a dinâmica da discussão.

Etapas:

- 1 As "testemunhas" (participantes ou pessoas exteriores ao grupo) são convidadas a partilhar as suas experiências e o seu envolvimento em matéria de aprendizagem intercultural (coexistência de grupos étnicos, experiência num contexto minoritário, trabalho baseado na integração de estrangeiros ou na resolução de conflitos, etc.). Este exercício torna-se numa espécie de "reflexão orientada" através de aspectos particulares da aprendizagem intercultural, uma experiência interactiva na qual cada participante pode confrontar a sua realidade e a sua história com a das testemunhas.
- 2 O exercício pode desenvolver-se em grupos pequenos (círculo), sendo necessário um ambiente de confiança. Os testemunhos podem ter diferentes sub-temas ou níveis (ex.: conflitos, estereótipos, exclusão, etc.). As testemunhas devem ser convidadas a apresentar a sua história de modo a que esta sirva os objectivos visados, por outras palavras, de maneira franca e clara (com as diferentes etapas ultrapassadas, os aspectos pessoais, políticos e educativos implicados, os momentos-chave, as dúvidas e as esperanças, os factores promotores e obstaculizantes, as descobertas, o progresso e os falhanços, etc.). Um facilitador deve apresentar e acompanhar cada uma das testemunhas. As diversas etapas da história deverão levar os participantes a reflectir sobre a sua própria realidade, a colocar questões, etc.
- 3 Os participantes devem poder interromper o narrador, colocar questões e expor as suas próprias experiências. O narrador pode, por exemplo, recontar a sua história por etapas, para no fim de cada etapa consagrar um momento para partilha e para questões. Uma outra possibilidade consiste em, à medida que a actividade vai decorrendo, anotar as questões e os elementos chave para os discutir mais tarde.
- 4 Os participantes devem colocar questões. A história da testemunha deve conduzir a questões como: "Como reagi e como vi a minha própria realidade?", "Que questões é que esta situação me suscita?", "De que é que me lembro?".





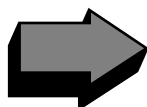
5 Uma discussão final pode ser desencadeada com a finalidade de tentar reunir os diferentes elementos. Os participantes podem continuar a história começada estabelecendo relações com as suas próprias experiências. Os modos de interação dependerão, em grande parte, do modo como a testemunha e o facilitador constroem a sessão.



Reflexão e avaliação:

É conveniente incluir a discussão e a avaliação no desenvolvimento do exercício, como é descrito em cima.

Este método na prática...:



Os resultados associados à utilização deste método são variados: desde "extremamente profundos e ricos", passando por "controversos" a "frustrantes". As testemunhas devem beneficiar de uma boa preparação com a equipa e estar completamente informadas dos objectivos concretos da sessão. Devem permitir que os participantes se identifiquem facilmente com eles e ser suficientemente fortes para confrontar o grupo. Podem provocar e trazer um quadro de referência para o debate. Atenção: Se convidar os participantes a desempenhar o papel de testemunhas, estes deverão dar provas de firmeza, sabendo que os outros participantes terão mais tendência para os julgar do que para se questionarem a si próprios. Um ambiente aberto e de qualidade é essencial. O facilitador deverá acompanhar a testemunha e ter em conta o ambiente estando atento às necessidades do grupo.

Fonte: Colóquio JECI-MIEC e ATD Quart Monde, Bélgica, 1998



4.9.4 "O grande jogo do poder"

Este jogo é uma adaptação do "Teatro do Oprimido" de Augusto Boal (1985). Trata-se de um jogo não verbal que explora os efeitos do poder na sociedade, nomeadamente entre culturas ou comunidades.



Recursos necessários:

Mesas, 6 cadeiras, 1 garrafa e 1 sala grande



Tamanho do grupo:

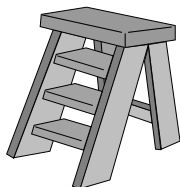
Entre 7 e 35 (pode dividir os participantes em subgrupos de 7)



Tempo necessário:

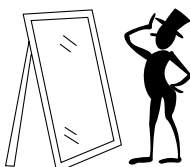
Entre 1 e 2 horas

Etapas:



- 1 Peça aos participantes para se sentarem em círculo no chão e coloque os objectos ao acaso no meio do círculo.
- 2 Apresente ao grupo o conteúdo e a finalidade do jogo e depois explique-lhe a sua missão: trata-se de organizar os objectos de tal forma que uma das cadeiras se torne o objecto mais poderoso em relação à mesa, à garrafa e às outras cadeiras. Os participantes deverão vir ao centro, um por um, experimentar a sua ideia, mas também intervir para construir e modificar os arranjos propostos para os outros. Certifique-se de que há um movimento permanente durante esta etapa do exercício. Há uma única regra: qualquer disposição é autorizada mas é proibido tirar qualquer objecto para fora do círculo.
- 3 Assim que o grupo chegar a uma combinação que todos considerem a mais poderosa, um membro do grupo deve tentar tomar uma posição dominante em relação a esta combinação, sem tocar em nada. Os outros deverão por sua vez tentar encontrar posições ainda mais dominantes, retirando o poder ao primeiro participante.

Reflexão e avaliação



Desconstrução: deixe os participantes exprimir o que sentiram ao construir situações de poder ou reagindo às já construídas. Volte a esta questão mais tarde. Reconsidere o objectivo desta simulação no que respeita às relações entre culturas no seio de uma comunidade. Reexamine o desenvolvimento das diversas combinações, aproximando-os de situações quotidianas. Seja extremamente claro e preciso, dê um exemplo concreto oriundo da sua própria experiência. Incentive o desenrolar da discussão através das seguintes questões:

Em que é que o poder afecta as nossas relações pessoais em casa, no trabalho e no seio da nossa comunidade? Como se mantém o poder e como é que ele é associado a uma hierarquia cultural? Quem detém o poder no seio da vossa comunidade, de que forma ele é posto em causa? etc.

Fonte: Adaptado de Augusto Boal



4.9.5 “Euro-Rail à la carte”

“Euro-rail à la carte” é um exercício que se preocupa com os nossos estereótipos e preconceitos. Deve imaginar que vai viajar de comboio. Receberá fotografias de pessoas com as quais poderia viajar e deverá escolher aquelas com as quais desejaria mais – e menos – partilhar a sua viagem...

Este exercício dá-nos muita matéria para debater acerca dos nossos preconceitos. Existem exercícios semelhantes, mas baseados em situações diferentes: viver numa casa com diferentes vizinhos, ser abandonado numa ilha ou dar boleia a alguém. Pela sua flexibilidade, este exercício pode perfeitamente adaptar-se a diversas circunstâncias, situações e experiências do seu grupo-alvo (nacionalidades, conflitos abordados, problemas específicos, etc.). Para saber mais sobre este exercício, reporte-se ao Kit Pedagógico “Todos diferentes, Todos iguais”.

Créditos

Neste capítulo sobre os métodos, reunimos exemplos de actividades que utilizámos no nosso trabalho de formação. Fizemos referência às fontes destas actividades sempre que possível.

Dito isto, no que respeita a algumas, fomos incapazes de nos lembrar em que momento e circunstâncias as descobrimos ou talvez nunca o tivéssemos sabido...

Consequentemente, apresentamos as nossas desculpas a qualquer pessoa ou organização que tenha lugar nesta publicação e da qual omitimos ou nos esquecemos de citar o nome. Qualquer informação relativa a fontes não citadas será bem-vinda; repararemos esses esquecimentos na próxima versão desta Mochila Pedagógica – sendo esta apenas provisória – , bem como no nosso sítio da internet.

5. Workshops



5.1 Preparar um intercâmbio

Introdução

Os projectos internacionais com jovens implicam com frequência, uma troca cultural de uma forma ou de outra. Pode tratar-se do encontro de jovens membros de um grupo que vão passar uma semana juntos, de um seminário que reúna jovens com diferentes *backgrounds* culturais ou ainda um passeio individual ao estrangeiro de alguns meses ou de vários anos.

Qualquer que seja a natureza deste intercâmbio, é conveniente preparar os participantes para esta experiência, a fim de lhes permitir aproveitá-la ao máximo.

Estas reflexões sugerem que os dois objectivos fundamentais de uma tal preparação vão no sentido de, em primeiro lugar, ajudar os participantes a conhecerem-se melhor e a tomar consciência das suas raízes, a verem-se enquanto seres "culturais"; e, em segundo lugar, de os sensibilizar para a diferença cultural e dar-lhes ferramentas para ultrapassarem as situações nas quais os choques culturais interferem.

Este exemplo de *workshop* de preparação é baseado numa série de pressupostos com a finalidade de o tornar mais concreto:

- O *workshop* desenvolve-se durante um fim-de-semana;
- Reúne cerca de 12 participantes e 2 ou 3 formadores;
- Haverá uma língua comum para todos os participantes;
- A preparação diz respeito a um intercâmbio individual de longa duração.

Programa

Sexta-Feira à noite:

- *Dinâmica* (20 minutos) "Vês o mesmo que eu?". Tente orientar a discussão sobre as implicações de adoptar uma perspectiva diferente e sobre as razões que fazem com que, "normalmente", nos fixemos à nossa forma pessoal de ver as coisas. Pode adoptar outra perspectiva?
- Exercício de dinâmica de grupo (90 minutos): Trata-se de desenvolver a confiança no seio do grupo para o seguimento do *workshop*. Utilize por exemplo o "ovorcício", mas envolva o grupo todo. Funcionará bem com participantes rápidos a criarem laços entre si. Caso contrário, pode utilizar um jogo para quebrar o gelo, com a condição de permitir aos participantes conhecer e fazer coisas que eles não podem fazer quando estão sozinhos (desenvolver a confiança). Se sentir que o grupo está disposto a isso, pode para terminar, convidá-lo a fazer uma "caminhada cega": formam-se pares de participantes e em cada um dos pares um dos participantes tem os olhos fechados e deixa-se conduzir pelo outro. Ao fim de 20 minutos inverte os papéis.
- Pode terminar a tarde com uma sessão para clarificar as últimas questões práticas quanto à troca. O interesse de proceder rapidamente a esta clarificação é que, se elas não forem resolvidas rapidamente, arriscam-se a dominar o programa.

Sábado de manhã:

- Exercício individual (toda a manhã): "O meu caminho para o outro". Crie células de reflexão sobre a infância, a família, a escola, os amigos, "as pessoas importantes para si", mas também sobre a sociedade, a religião e o país de origem. Arrume as células para que elas estimulem uma grande reflexão, sem orientar em nenhuma direcção específica. No que respeita nomeadamente à célula que simboliza a influência da sociedade, arrisca-se a ser tentado a pensar que "sabe" como a decorar, na medida em que não parece ser particularmente individual. Importa, no entanto, dar espaço aos participantes para se encontrarem a si mesmos, o que significa viver num determinado contexto (ou em vários) com indivíduos que falam uma língua específica, etc.





-
- Assegure-se de que planeou tempo suficiente (pelo menos uma hora) antes da pausa para o almoço para que os participantes possam partilhar as suas descobertas. Será mais fácil a partilha em grupos pequenos, de 4 a 5 participantes. Para a síntese, em plenário, interrogue os participantes sobre o papel que vão desempenhar, as suas raízes quando conhecem pessoas com *backgrounds* completamente diferentes.

Sábado à tarde:

- Comece a tarde com "Abigail" (90 minutos). Aquando da desconstrução, peça aos participantes para estabelecerem uma relação entre os seus julgamentos acerca dos comportamentos das diferentes personagens e os seus *backgrounds*/raízes (o que descreveram de manhã). A família, a sociedade e os amigos (entre outros) influenciam a nossa forma de pensar?
- Para o resto da tarde, proponha o desenvolvimento de um projecto de investigação. Por exemplo, podem sair para as ruas da cidade onde se desenrola o *workshop* e partir à descoberta da sua cultura, como se fossem antropólogos. O que descobriram acerca da cultura? Podem deduzir quais seriam os comportamentos das pessoas no jogo "Abigail" ou não seria apenas uma especulação baseada em preconceitos e estereótipos? O que significa para si viver no estrangeiro durante um certo período de tempo?

Domingo de manhã:

- Um pequeno jogo de simulação que representa o encontro com a "diferença". Numa manhã, não é possível fazer uma simulação muito aprofundada. Contudo, é possível simular uma pequena experiência da diferença para despertar o interesse dos participantes sobre aprendizagem intercultural. O principal objectivo do jogo é permitir ao grupo (uma parte do grupo) confrontar-se com pessoas que pensem de maneira diferente e cujos comportamentos sejam difíceis de compreender. A discussão será baseada no sentimento dos indivíduos em situações que não conseguem compreender, nas quais os actos dos outros lhes parecem "estranhos". Depois de ter conduzido os participantes a tomar consciência dos sentimentos de incerteza, de atitudes infantis, etc., poderá colocar a tónica sobre possíveis estratégias para gerir este tipo de situações. Quais as opções que se vos apresentam quando não compreendem alguém?
- O fim-de-semana termina com uma avaliação, com o intercâmbio futuro e com o que vai acontecer durante os dias ou as semanas que antecedem a partida dos participantes.



5.2 Relações Minoria-Maioria

Este *workshop* sobre as relações entre minorias e maiorias destina-se a incentivar os participantes a identificar e analisar os problemas que se colocam entre minorias e maiorias no seio das nossas comunidades e a imaginar soluções para os resolver. Este *workshop* pode ser conduzido com qualquer grupo no qual não se encontrem necessariamente minorias e maiorias. Pode ser organizado por si só ou no contexto de uma actividade.

O *workshop* deverá abordar os seguintes aspectos:

- Racismo;
- Xenofobia;
- Anti-semitismo;
- Discriminação para com os ciganos;
- Religião;
- Etnocentrismo;
- Estereótipos e preconceitos.

O que deve ter em consideração para conduzir este *workshop*?

Um *workshop* sobre as relações entre minorias e maiorias constitui sempre uma experiência única para os participantes. Os facilitadores devem avaliar se os participantes estão prontos para abordar estas questões descontraidamente. Em consequência, a sua experiência do enquadramento do grupo vai determinar os resultados de tal *workshop*. A este nível, as seguintes considerações poderiam ser úteis.

- **Um ambiente de qualidade (espaço):** o espaço tanto físico como emocional é muito importante. Este *workshop* deve ser organizado numa sala suficientemente grande, com cadeiras dispostas em círculo se quisermos que os participantes possam ser abertos e acolhedores uns para com os outros. O facilitador deve estar consciente de que, ao início, alguns não se sentirão muito à vontade. Daí a utilidade do jogo para quebrar o gelo.
- **Tempo:** é importante controlar o tempo. Nada é mais prejudicial que uma questão não resolvida num *workshop*. Tenha em conta, por isso, tempo suficiente e assegure-se que os participantes tiram o melhor proveito do tempo de que dispõem.
- **Escolha dos métodos:** aquando da escolha dos métodos, assegure-se que estes permitem explorar as experiências dos participantes e que elas constituem matéria de análise e aprofundamento das suas experiências na sua realidade quotidiana.

Eis uma sugestão para estruturar um *workshop* como este:

- 1 Dinâmica: um jogo sobre os nomes, se os participantes não se conhecerem. Caso contrário, prefira uma versão curta de um exercício de afirmações (10 minutos) para o aquecimento dos participantes.
- 2 Introdução do *workshop*: Porque estou aqui? Trata-se de reunir as expectativas dos participantes. Isto deve ser feito em grupos de 2 ou 3, segundo o número de participantes. Preveja uma apresentação dos resultados. Faça uma síntese sobre as suas expectativas e peça-lhes para comentarem o que consideram estranho, oportuno ou inoportuno e dar as suas razões.
- 3 Apresente o conceito: exposição teórica. Preveja tempo para questões e esclarecimentos.
- 4 Exercício de simulação para concretizar as questões estudadas.
- 5 Problemas e soluções: exposição (sobre aprendizagem intercultural) ou discussão aberta sobre possíveis soluções.
- 6 Transferência para a realidade dos participantes: e agora, para onde vamos? A realizar em pequenos grupos antes de proceder à avaliação com todo o grupo.
- 7 Avaliação: um exercício criativo permite aos participantes reflectirem e motivar-se para se empenharem mais nestas questões.





5.3 Resolução de conflitos interculturais

Os choques interculturais surgem geralmente entre dois ou mais grupos opostos. Encontramo-nos cada vez mais envolvidos nestes conflitos pelas diferenças que parecem separar-nos do nosso meio ambiente. A maior parte destes conflitos resultam da intolerância e do desconhecimento destas diferenças. Geralmente, o conflito pode ser um factor produtivo em termos de desenvolvimento humano, na medida em que obriga o indivíduo a identificar e definir o seu próprio espaço de desenvolvimento. No entanto, pode também mostrar-se destrutivo e improdutivo em algumas circunstâncias, nomeadamente quando uma das partes domina e onde não se desenvolve nenhum diálogo coerente e pacífico.

Porquê um workshop sobre a resolução de conflitos interculturais?

Os facilitadores e animadores de jovens, em particular, são confrontados com este problema no contexto das actividades de formação. Infelizmente não existem respostas fáceis. Desde logo porque os conflitos têm cada um uma origem diferente e, em seguida, porque as abordagens adoptadas para os resolver, quer seja durante uma reunião ou na realidade concreta de um bairro, são relativas e ligadas à natureza dos conflitos. Contudo, é preciso que os facilitadores e os participantes saibam que os conflitos podem surgir de forma imprevista, nomeadamente em encontros interculturais porque aí estão representadas as diversas realidades dos nossos próprios ambientes.

Quem é responsável por estas realidades?

Categorização e etnocentrismo nas nossas sociedades:

Normalmente, os seres humanos têm tendência para “rotular” os seus semelhantes. Esta atitude permite configurar o mundo que os rodeia de acordo com a sua conveniência, para aí poder viver da forma mais confortável possível. O sexo, a raça, a posição social, etc. dão lugar a categorizações. A necessidade de tornar o mundo melhor para nós mesmos leva-nos sistematicamente a criar grupos a partir das nossas próprias percepções. Nos nossos julgamentos de valor, colocamos geralmente o nosso grupo em primeira posição e conferimos aos outros um valor menor. Esta atitude traduz-se habitualmente por estereótipos, falta de respeito para com as outras culturas, comportamentos discriminatórios e racistas. Neste tipo de situações, os conflitos são, por vezes, inevitáveis porque os grupos desvalorizados sentem-se vulneráveis e ameaçados.

Com que tipo de conflitos somos muitas vezes confrontados?

Os conflitos manifestam-se a vários níveis: pessoal, organizacional e nacional. Podemos resumir assim estes níveis:

Intra-pessoal: enquanto indivíduos, estamos muitas vezes em conflito connosco próprios, com os nossos valores, escolhas e compromissos para com a vida.

Inter-pessoal: desacordo entre duas pessoas a um nível puramente pessoal.

Inter-grupos ou nível organizacional: este tipo de conflitos opõe grupos acerca das questões de valores, poder e igualdade. Exemplo: ao nível de uma organização ou de um governo.

Inter-cultural ou a nível da comunidade: trata-se de conflitos que opõem dois grupos por razões de território, pertença religiosa, valores e normas culturais. Por exemplo: judeus e árabes, muçulmanos e cristãos, etc.

Nacional: conflitos entre nações.

Os conflitos interculturais fazem parte integrante dos conflitos quotidianos?

Todos os conflitos assentam sobre diferenças que geralmente não foram abordadas de forma adequada e construtiva e de maneira a que nenhuma das partes se sinta em segurança. Diferentes factores estão na sua origem. Eis alguns exemplos recorrentes no que respeita a conflitos interculturais:

Factos: os factos que determinados grupos culturais conhecem acerca uns dos outros e a forma como estes factos são percebidos e compreendidos. Neste contexto, o cenário de ideia falsa desempenha um papel determinante.



Necessidades: Nomeadamente em situação de minorias/majorias, os indivíduos têm necessidade de estar seguros. Esta segurança decorre do sentimento de pertencer a uma comunidade, de ser tratado em pé de igualdade e na ausência de opressões.

Valores: Os valores incluem o respeito pelas crenças e costumes das diferentes culturas. Na maior parte dos conflitos interculturais, há ameaça ou usurpação dos valores dos outros, como por exemplo: igualdade de género, liberdade religiosa, etc. Geralmente, assim que há usurpação dos valores do outro, uma das partes encontra-se em posição de domínio, enquanto que a outra se sente ameaçada.

Possíveis indicadores do desenvolvimento dos conflitos interculturais

À excepção dos outros conflitos, os conflitos interculturais são geralmente difíceis de compreender, nomeadamente para quem está de fora. Na prática, isto provém do período de incubação (ou do tempo necessário antes que o conflito se torne visível).

- Os grupos em conflito apresentam claramente os seus objectivos concretos e os objectivos que não toleram nenhum compromisso;
- Os estereótipos são mais evidentes;
- A comunicação entre as partes torna-se difícil;
- Os grupos tendem a afirmar a sua coesão e a rejeitar-se mutuamente;
- Um líder forte destaca-se no seio dos grupos.

Princípios da resolução de conflitos interculturais

Catarse: A catarse é um elemento indispensável no trabalho sobre os conflitos, pois os indivíduos devem poder exprimir os respectivos sentimentos. Trata-se da necessidade dos indivíduos de libertarem os seus sentimentos negativos, dos quais é importante reconhecer toda a sua legitimidade. Este conceito permite também desenvolver a confiança necessária para a descoberta do processo de grupo.

Auto-exposição: Trata-se de permitir aos grupos expor as suas motivações e os seus sentimentos pessoais acerca uns dos outros.

Medos e esperanças comuns: É preciso ajudar os grupos a compreender que partilham crenças comuns. O facto de os discutirem pode contribuir para eliminar barreiras e identificar expectativas partilhadas e compreensões comuns.

Os métodos de aprendizagem intercultural para a resolução de conflitos

Existem vários métodos de aprendizagem intercultural que podemos utilizar na resolução de conflitos. É possível sugerir métodos apropriados respeitando os seguintes aspectos:

Um espaço seguro: É preciso organizar o workshop num contexto em que as partes se possam encontrar no plano individual e de grupo.

Iguais posições no encontro: A troca deve desenvolver-se através da igual aceitação de todos na situação.

Regras de base para a discussão: O grupo deve apelar a um consenso para decidir a forma de organizar o workshop. Nestas regras devem figurar a escuta e o respeito do outro.

Actividades que favorecem o desenvolvimento de um interesse comum: É essencial desenvolver um interesse comum no seio do grupo.

Estruturação do *workshop* – O que o facilitador deve saber

Algumas questões repetem-se com frequência:

- Quando tenho que organizar um *workshop* sobre a resolução de conflitos interculturais?
- O que tenho de fazer enquanto facilitador?
- Como saber se os participantes tiraram o melhor proveito do *workshop*?

O facilitador deve reflectir sobre estas questões e trazer as respostas necessárias. Esta parte da Mochila Pedagógica não pretende responder a estas questões, mas fornecer as orientações necessárias para a organização de um *workshop* correctamente estruturado. Antes de iniciar este trabalho de estruturação, o facilitador deve colocar-se as seguintes questões:



- A quem se dirige o *workshop*?
- Qual é a sua relevância para o grupo em questão?
- O que vão aprender os participantes?
- Sente-se à vontade e pronto para envolver o grupo neste processo?

Não hesite em colocar-se outras questões que lhe venham ao espírito. As questões aqui apresentadas são as que se colocam com mais frequência. Assim que tiver encontrado a resposta, é chegado o momento de estruturar o seu *workshop*. Convém sublinhar novamente que não existe uma só maneira de proceder. A estrutura adoptada depende geralmente do grupo-alvo e das suas expectativas. No que diz respeito à escolha dos métodos mais apropriados, o capítulo 4 desta Mochila Pedagógica propõe algumas sugestões úteis. Eis um exemplo de estrutura típica.

- 1 **Iniciar e criar um cenário:** dependendo da questão a abordar, poderá começar por um jogo para quebrar o gelo, eventualmente um jogo de nomes, de modo a introduzir a confiança entre os participantes.
- 2 **Apresentar aos participantes o tema a abordar e a sua pertinência em relação às suas próprias realidades (experiências pessoais):** Sugere-se trabalhar as experiências pessoais dos participantes, analisar as suas expectativas e o que desejam retirar desta sessão.
- 3 **Introdução ao tema:** exposição teórica (estereótipos, preconceitos, etc.), backgrounds e laços com a realidade apresentada.
- 4 **Exercício de simulação:** Permite analisar o tema em profundidade e relacioná-lo com as experiências pessoais dos participantes. Também aqui as experiências pessoais têm um papel essencial.
- 5 **Conclusões:** O facilitador deve principalmente basear esta parte nos meios de resolver ou prevenir os conflitos. Pode ser útil mencionar de forma breve as competências necessárias para a gestão dos conflitos e dar aos participantes a possibilidade de estabelecer uma relação com o seu próprio trabalho. De um ponto de vista prático, as 12 competências que se seguem são particularmente necessárias:
 - Resposta criativa;
 - Empatia;
 - Segurança;
 - Capacidade para gerir emoções;
 - Vontade de resolver o conflito;
 - Planificação estratégica do conflito;
 - Concepção e adopção de opções comuns;
 - Negociação;
 - Mediação;
 - Alargamento das perspectivas.



5.4 Motivar os participantes para a aprendizagem intercultural

Introdução

Existem tantas possibilidades de abordar o tema da aprendizagem intercultural, que, por vezes, se torna assustador. Coloca-se então uma questão maior: por onde começar? Em resposta a esta questão, eis uma sugestão para estruturar um *workshop* de um dia. Neste explora-se também o estudo de alguns conceitos-chave indispensáveis para a compreensão do conceito de aprendizagem intercultural:

- Cultura;
- Estereótipos e preconceitos;
- Aprendizagem intercultural enquanto processo;
- Transferência para a realidade quotidiana;
- Sugestões a seguir ou aprofundamento.

Este *workshop* pode ser organizado de forma independente ou relacionado com uma actividade de maior dimensão. As vantagens da segunda opção resultam do facto de os participantes já se conhecerem (pelo menos um pouco) e, por outro lado, porque as possibilidades de assegurar um seguimento do *workshop* são maiores.

Fica claro que os comentários e as questões que figuram no capítulo 4 sobre metodologias e métodos se aplicam aqui. Todas as questões que digam respeito ao seu grupo são particularmente importantes: Por que se interessa o grupo? Como suscitar o interesse dos participantes? Como ajudá-los a aproximar o *workshop* das suas realidades?

1 Criar um ambiente de aprendizagem intercultural

Assegure-se de que o espaço de trabalho está estruturado de modo a permitir a participação de todos: um círculo ou, em caso de um grupo grande, grupos de mesas.

Se os participantes não se conhecem, deve começar por um processo que os ponha à vontade – uma vez que a aprendizagem intercultural implica uma aprendizagem emocional, os participantes não se poderão mostrar receptivos se não se sentirem à vontade. Depois de um jogo sobre os nomes pode ser útil dividir os indivíduos em pequenos grupos para que eles partilhem as suas experiências e depois proceder a uma avaliação com todos. Em seguida, poderá apresentar a estrutura do *workshop* incluindo ou excluindo (se necessário) as expectativas dos participantes.

2 Dinâmica 1 "Vemos o mesmo?"

Ver 4.1.2

3 Cultura – exposição teórica e discussão

Ver 2.4 para a discussão sobre o conceito de cultura

4 Estereótipos e preconceitos – exercício

Ver por exemplo 4.3.3, 4.3.4, 4.5.2 e 4.9.5

5 Exercício de simulação

Ver 4.4

Nota: segundo os seus objectivos e o tempo disponível, poderá ter que escolher entre as etapas 4 e 5.





6 Dinâmica 3: "60 segundos = 1 minuto, ou não?"

Ver 4.4.4

7 Aprendizagem intercultural – exposição teórica e discussão

- De que se trata? (ver fig. 1, o "modelo do icebergue", para algumas representações visuais da aprendizagem intercultural)
- Quando é que as pessoas aprendem de forma intercultural?

8 A transferência da realidade quotidiana dos participantes – discussão

Como aplicar o que aprendemos:

- à nossa vida quotidiana?
- às actividades internacionais com jovens?

9 Sugestões a seguir

Preparar bibliografia para distribuir aos participantes.

10 Avaliação

Ver 4.8

Anexo 1: Sugestão de glossário



Mochila Pedagógica
sobre
Aprendizagem
Intercultural

Antes de mais, importa fazer uma chamada de atenção! Definir os termos utilizados em contexto de aprendizagem intercultural nem sempre é um exercício agradável. Para tal, há duas razões principais. Para começar, se as tentativas para interpretar o conceito de cultura não são, em nada, novas, o vago subsiste quanto ao seu significado e nem sempre há uma definição estabelecida. Por esta razão, inúmeros termos (nomeadamente no domínio da aprendizagem intercultural) estão expostos a diversas influências, ou mesmo a abusos. Mas “colar-se” às definições elaboradas por um só autor pode ser enganador e até prejudicial e a razão é simples: São inúmeros os especialistas que utilizam estes conceitos, mas os seus pontos de partida são diferentes. Nesta Mochila Pedagógica, fazemos com frequência referência aos jovens. Alguns autores interessam-se por homens de negócios, desejosos de desenvolver as suas actividades noutras culturas, enquanto que os antropólogos têm uma perspectiva diferente. Quando tentamos interpretar estes termos frequentemente utilizados, convém apreendê-los claramente e defini-los segundo a sua própria compreensão e o contexto no qual deseja utilizá-los. As definições aqui presentes foram compiladas a partir de um mesmo ponto de partida, o do trabalho com jovens pertencentes a minorias, e a partir da compreensão de uma mesma pessoa. Quererá talvez comparar as definições propostas noutras obras, para ter consciência das suas diferenças. Convém mencionar um outro ponto importante: este glossário não reúne todos os termos relativos à aprendizagem intercultural. Mas os que figuram foram cuidadosamente escolhidos para o incentivar a prosseguir as suas pesquisas e a encontrar termos conexos. Por exemplo, definimos apenas o termo minoria e não o de maioria mas, através das suas pesquisas, descobrirá porque existe o termo e informar-se-á acerca das relações entre minoria/maioria.

Aprendizagem intercultural: a aprendizagem intercultural consiste em descobrir a forma como percebemos os outros. Trata-se de nós. Trata-se dos nossos amigos e do modo como cooperamos para construir uma comunidade justa. Isto diz respeito à forma como as comunidades podem trabalhar em conjunto para promover a igualdade, a solidariedade, e a igualdade de oportunidades para todos. O objectivo da aprendizagem intercultural é promover o respeito da dignidade entre culturas, algumas das quais são minoritárias e outras maioritárias.

Cultura: a cultura diz respeito às formas de viver e de agir. Trata-se de uma programação contínua do espírito que começa desde o nascimento. A cultura inclui as normas, os valores, os costumes e a língua. Evolui e enriquece-se em permanência, enquanto que o jovem tende mais a abrir o seu ambiente.

Identidade: a identidade é um processo psicológico. Diz respeito ao indivíduo e às percepções pessoais do seu meio circundante. A percepção da sua própria consciência de existir enquanto pessoa em relação com os outros, como a família e o grupo, através de redes sociais que constituem. Para as minorias, a sua identidade é uma reacção ao modo como são percebidos pela maioria. A identidade é um processo funcional. Consequentemente, garante a continuidade e desenvolve-se.

Minoria: uma minoria é um grupo de pessoas que reside num determinado lugar geográfico e partilha uma identidade e uma cultura únicas e diferentes do resto da sociedade. Por esta razão, a minoria é marginalizada tanto social como juridicamente. Exemplos: imigrantes, minorias étnicas e nacionais, indivíduos que tenham feito escolhas sexuais diferentes, pessoas portadoras de deficiências. Do ponto de vista da aprendizagem intercultural, as minorias são os grupos que usufruem de menos visibilidade e oportunidades na sociedade.

Etnocentrismo: o etnocentrismo consiste em julgar a sua própria cultura superior e em denegrir os outros. É um traço comum às relações entre minorias e maiorias. Para os jovens minoritários, o etnocentrismo pode estar na base de conflitos interpessoais.

Poder: o poder é a capacidade de controlar e de decidir sobre a participação dos outros na sociedade em que vivem. Para os jovens minoritários, isto significa frequentemente a marginalização social, seguida de uma total incapacitação.

Categorização: categorizar consiste em fazer generalizações a partir das experiências de encontros com outras culturas. A categorização permite catalogar os outros. Ajuda os membros da maioria a lidar com o mundo que os rodeia, enquanto gera o medo e a perda de confiança nas minorias.

Estereótipos: os estereótipos são a expressão última da categorização. São os julgamentos que fazemos sobre os outros, sem fundamento nem reflexão.





Preconceitos: os preconceitos baseiam-se em dados insuficientes em relação aos outros. Temos tendência a ter preconceitos face aos outros, simplesmente porque não os conhecemos e não fazemos nenhum esforço para os conhecer. Os preconceitos são baseados em experiências vividas por outros ou em informações veiculadas pelos jornais.

Tolerância: a tolerância é o respeito, a apreciação e aceitação da diversidade em sentido geral. A tolerância consiste em viver e comportar-se aceitando as outras culturas sem as julgar e dando provas de abertura. No contexto da aprendizagem intercultural a tolerância tem um significado totalmente diferente: aqui, ser tolerante não significa ser "interculturalmente tolerante", mas enaltecer e pôr em prática os valores dos Direitos Humanos e a Liberdade dos outros.

Intolerância: a intolerância é a falta de respeito face à diferença, mas também a práticas e crenças diferentes. Em caso de intolerância grave, os indivíduos minoritários não são tratados de maneira igual por

motivos associados à sua crença religiosa, às suas preferências sexuais, às suas origens étnicas ou à sua cultura. Esta atitude constitui a base do racismo, da xenofobia, da intolerância e da discriminação.

Sociedade multicultural: uma sociedade multicultural é uma sociedade na qual as culturas diferentes, os grupos nacionais e outros *backgrounds* partilham o mesmo lugar geográfico mas não contactos construtivos e realistas. No seio deste tipo de sociedade, a diferença, percebida como uma ameaça, é fonte de preconceitos, de racismo e de outras formas de discriminação.

Sociedade intercultural: uma sociedade intercultural é uma sociedade na qual a diversidade é assumida como um trunfo para o crescimento social, político e económico. Caracteriza-se por um elevado grau de interacção social, de trocas intensivas e pelo respeito mútuo dos valores, das tradições e das normas de cada um.



Anexo 2: Formulário de Avaliação

Mochila Pedagógica sobre aprendizagem intercultural

Esperamos que esta primeira versão da Mochila Pedagógica sobre aprendizagem intercultural lhe tenha sido útil. Tratando-se da primeira publicação deste tipo realizada no quadro da parceria, gostaríamos de conhecer as suas sugestões e impressões para ter em conta nas próximas edições. As suas respostas permitirão a análise do impacto desta publicação. Agradecemos que complete este questionário. Os seus comentários merecerão toda a nossa atenção.

Em que medida esta Mochila Pedagógica respondeu à sua necessidade de uma ferramenta que o ajude a enfrentar os desafios ligados à criação de um contexto de aprendizagem intercultural?

De 0% a 100%

Você é:

(pode assinalar várias opções)

Um formador ao nível

Local

Nacional

Internacional

Utilizou esta Mochila Pedagógica em alguma das suas actividades? Sim Não

Se sim...

Em que contexto ou situação?

.....

Com que grupos etários?

.....

Que ideias utilizou ou adaptou?

.....

.....

.....

Que ideias lhe pareceram menos úteis?

.....

.....

.....

Um membro activo de uma associação juvenil

Local

Nacional

Internacional

Membro da direcção

Membro do pessoal

Outro (queira especificar)

Nome da organização



- Outro (queira especificar)
- O que pensa da estrutura geral da Mochila Pedagógica?
-
-
- O que pensa da apresentação?
-
-
- Onde obteve este exemplar da Mochila Pedagógica sobre "Aprendizagem intercultural"?
-
-
- Que recomendações ou sugestões faria para as próximas edições?
-
-

Nome:

Profissão:

Organização/estabelecimento (consoante o caso)

Morada:

.....

Número de telefone:

Endereço electrónico:

Envie por favor este questionário por correio ou por e-mail para:

Mochila Pedagógica sobre "Aprendizagem Intercultural"
Direcção-Geral da Juventude e do Desporto do Conselho da Europa
F-67075 Estrasburgo Codex
E-mail: t-kits@training-youth.net



Bibliografia

- Abdallah-Preteceille, M. (1986)
Du pluralisme à la pédagogie interculturelle in ANPASE (Association nationale des personnels de l'action sociale en faveur de l'enfance et de la famille) *Enfances et cultures*. Toulouse: Privat
- Abdallah-Preteceille, M. (1990)
Vers une pédagogie interculturelle. 2ª edição, Paris: Publications Sorbone
- Bennet, Milton J. (1993)
Towards ethno-relativism: a developmental model of intercultural sensitivity, in Paige, R. Michael (ed) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Boal, Augusto (1985)
Theatre of the oppressed. New York: Theatre Communications Group
- Conselho da Europa. Conselho da Cooperação Cultural. Divisão do ensino escolar. (1989),
Pistes pour activités pédagogiques interculturelles. (Expériences d'éducation interculturelle). Estrasburgo: Conselho da Europa
- Conselho da Europa (1999)
Activities and achievements. Estrasburgo: Conselho da Europa
- Demorgon, Jacques and Molz, Markus (1996)
'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen', in Thomas, Alexander (ed) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- Centro Europeu de Juventude (1991)
Intercultural learning: basic texts (Training courses resource file, no. 3). Estrasburgo: Conselho da Europa
- Fitzduff, Mari (1988)
Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland. Cookstown: Community Conflict Skills Project
- Fowler, Sandra M. and Mumford, Monica G. (eds) (1995)
Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Guedes, M. J. Cascão (1995)
A relação pedagógica na educação intercultural. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Guedes, M. J. Cascão (1999)
A árvore de comunicação : jogos aprendizados no workshop 'Intercultura na Escola'. Santa Cruz: Intercultura Portugal
- Guerra, I. C. (1993)
A educação intercultural: contextos e problemáticas. Conferência apresentada na abertura da Formação dos Professores Participantes no Projecto de Educação Intercultural. Lisbon: Entreculturas
- Hall, Edward T. and Hall, Mildred Reed (1990)
Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Hewstone, Miles and Brown, Rupert (1986)
Contact and conflict in intergroup encounters. Oxford: Basil Blackwell
- Hofstede, Geert (1991)
Cultures and organisations: software of the mind. London: McGraw-Hill
- Kyriacou, Chris (1992)
Essential teaching skills. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education
- Ladmiral, J. and Lipiansky, E. (1989)
La communication interculturelle. Paris: Armand Colin
- Lampen, John (1995)
Building the peace: good practice in community relations work in Northern Ireland. Belfast: Community Relations Council
- Morrow, Duncan and Wilson, Derick (1996)
Ways out of conflict : resources for community relations work. Ballycastle: Corrymeela Press
- Ohana, Yael (1998)
Participation and citizenship: training for minority youth projects in Europe. Estrasburgo: Conselho da Europa
- Ouellet, F. (1991)
L'Éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: Editions L'Harmattan



Ross, Marc Howard (1993)
*The management of conflict: interpretations and
interests in comparative perspective.* New Haven:
Yale University Press

Shubik, Martin (1975)
The uses and methods of gaming. New York:
Elsevier

Fontes da Internet

Conselho da Europa – <http://www.coe.int>

União Europeia – <http://www.europa.eu.int>

OSCE – <http://www.osce.org>



Para ir mais longe

Uma coisa é certa – os suportes relativos à aprendizagem intercultural são inumeráveis! Uma pesquisa conduzida recentemente na Internet tendo por palavra-chave “aprendizagem intercultural” conseguiu identificar 8.432 páginas... e quando orientamos a pesquisa para os termos “anti-racismo”, “comunicação intercultural” ou “educação intercultural”, a lista ainda se alonga mais. São inúmeros os estabelecimentos de formação contínua que propõem já – ou vão propor brevemente – curso de formação nestas áreas. Surgem, regularmente, revistas dedicadas às questões interculturais.

Propomo-vos a seguir uma pequena lista de referências bibliográficas e de fontes da Internet comentadas. Dito isto, pode ainda procurar uma bibliografia mais completa na biblioteca do Centro Europeu de Juventude (onde encontrará também informações sobre os cursos de formação, bem como outros suportes interessantes não publicados) ou na versão electrónica desta Mochila Pedagógica.

Centro Europeu de Juventude (1995) *Kit Pedagógico: ideias, fontes, métodos e actividades para a educação intercultural informal com adultos e jovens*. Estrasburgo: Conselho da Europa

Este manual é composto por duas secções principais: a primeira é dedicada aos conceitos-chave da educação intercultural e a segunda sugere actividades métodos e recursos.

Este manual pretende ser uma ferramenta para o leitor, mas também um guia para a organização de actividades. Redigido de forma muito interactiva, propõe ao leitor comentários e questões para cultivar um sentido dinâmico do diálogo. Disponível em inglês, francês, alemão e russo.

Brislin, Richard and Yoshida, Tomoko (1994) *Improving intercultural interactions: modules for cross-cultural training programs*. London: Sage Publications

Os módulos apresentados nesta obra pretendem encorajar interacções interculturais produtivas e eficazes no contexto das empresas e dos serviços educativos, sociais e de saúde. Todos os módulos – que reúnem vários suportes para programas de formação intercultural – apresentam-se segundo uma mesma estrutura que associa exercícios experimentais, instrumentos de auto-avaliação,

suportes “tradicionais” que descrevem os conceitos, métodos de pesquisa necessários para a utilização de um módulo, bem como estudos de caso e/ou casos críticos.

Centrum Informatieve Spelen (1998) *Intercultural games, Jeux interculturels, Juegos interculturels*. Leuven: CIS

Recolha de jogos interculturais e modo de utilização em inglês, espanhol e francês (na mesma obra). Publicado primeiro em holandês, este manual é o resultado de um projecto de cooperação entre JINT e NIZW Jeugd voor Europa (Agências flamenga e holandesa da Juventude para a Europa) – segundo os seus autores, uma verdadeira experiência cultural por si só. Muito útil para introduzir o conceito de aprendizagem no contexto de intercâmbios e de cursos de formação.

Fennes, Helmut and Hapgood, Karen (1997) *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell

Ainda que destinado aos ambientes de aprendizagem escolar, esta obra propõe um panorama das fontes interculturais bem como exercícios adaptáveis à educação não formal.

Fowler, Sandra M. and Mumford, Monica G. (eds) (1995) *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Esta obra apresenta e analisa diversas abordagens e metodologias utilizadas na aprendizagem intercultural. Os métodos abordados incluem encenações, cultura de contraste, jogos de simulação, “assimiladores de cultura” e estudos de caso.

Kohls, Robert L. and Knight, John M. (1994) *Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Descrição muito concreta de *workshops* – um sobre um dia, outro sobre dois dias – visando provocar uma tomada de consciência intercultural. Escrito para um público norte-americano, os seus exercícios são contudo muito úteis em todo o tipo de contextos...



Otten, Hendrik and Treuheit, Werner (eds) (1994) *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich

Manual de base (em alemão) que resume a literatura sobre aprendizagem intercultural para seguidamente dar exemplos práticos desta. Como é referido na introdução, a aprendizagem intercultural começa à nossa porta. Também encontrará relatórios de projectos locais e de actividades internacionais com jovens.

Paige, R. Michael (ed) (1993) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Recolha de artigos de teóricos e de práticos célebres neste domínio. De entre os temas abordados: ajustamento intercultural e papel da formação, gestão do stress do ajustamento, competências dos formadores e produtos não planificados de formação intercultural. Questões frequentes para quem trabalha a aprendizagem intercultural com grupos.

Pike, Graham and Selby, David (1988) *Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton

Obra temática destinada às pessoas que se interessam pelas questões da educação global. A partir dos conceitos da globalidade e de exemplos práticos da necessidade de educação global, esta obra introduz vários métodos utilizáveis nas diferentes etapas de um programa de formação. Um excelente manual de recursos, muito estimulante quando procuramos um método!

Thomas, Alexander (ed.) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie

Recolha (em alemão) de artigos teóricos sobre a "psicologia da acção intercultural". Inclui o artigo de Demorgon e Molz estudado nesta Mochila Pedagógica, diversos artigos dedicados às normas culturais enquanto forma de compreender os outros, bem como vários ensaios sobre os automatismos da língua na China ou os aspectos psicológicos das formações à distância para os gestores que se encontram no estrangeiro. Aconselhado aos verdadeiros conhecedores.

Fontes da Internet

Comissão europeia do Conselho da Europa contra o racismo e a intolerância

<http://www.ecri.coe.int>

Publicações e recursos educativos a respeito da educação intercultural informal. Exemplo: *Domino e Kit Pedagógico*.

Europúblico

<http://www.understanding-europe.com>

Organização que opera no domínio das comunicações e das relações interculturais, estabelecida para informar sobre as diferenças culturais entre os europeus e os seus impactos no quotidiano aos níveis pessoal e profissional.

Associação Internacional para a Educação Intercultural

<http://www.lixpoxbacksskolan.se/~iaie/index.shtml>

A Web da Cultura (TWOC)

<http://www.webofculture.com/>

Concebido para educar e divertir sobre o tema da comunicação intercultural. Ver a livraria cultural e as ligações para outros sítios.

The Edge: E-Jornal das Relações Interculturais

<http://kumo.swcp.com/biz/theedge/>

Jornal trimestral em linha com uma temática intercultural. Ver o centro de recursos.



Os autores da Mochila Pedagógica sobre a aprendizagem intercultural:

Arne Gillert (redacção) é formadora e consultora; residente em Amesterdão, é especialista no trabalho em equipa intercultural, gestão de projectos internacionais, animação e ainda noutros domínios. arne.gillert@usa.net

Mohamed Haji-kella (redacção) é formador e coordenador de eventos para a associação internacional de juventude "Minorias da Europa". Trabalhou enquanto formador *freelancer* para o Conselho da Europa e diversas organizações sobre as questões da aprendizagem intercultural, da ajuda na tomada de decisões dos jovens minoritários e o desenvolvimento de projectos. Nascido na Serra Leoa, é educador social, vive e trabalha no Reino-Unido. mhkella@usa.net

Maria de Jesus Cascão Guedes (redacção) é professora e investigadora, reside em Lisboa, é especialista nos domínios da educação intercultural, da avaliação pedagógica, da educação ética/moral e religiosa, da formação de professores e da educação global. jucascaoguedes@teleweb.pt

Alexandra Raykova (redacção) é uma jovem cigana da Bulgária. Directora da Fundação para a promoção dos jovens ciganos em Sófia, Bulgária, e membro do Gabinete Europeu do Fórum dos Jovens Ciganos Europeus. Desde 1997, é formadora no quadro das actividades do Conselho da Europa (dedicadas às questões das minorias, da aprendizagem intercultural, da gestão de projectos, dos Direitos Humanos, etc.). alexandra@sf.icn.bg ou alexandra.raykova@usa.net

Cláudia Schachinger (redacção), da Áustria, trabalhou entre 1996-1999 como Secretária Europeia da JECI-MIEC (Jovens Estudantes Católicos Internacionais) em Bruxelas. Actualmente é oficial de ligação, responsável pelas relações públicas para SOS Children's Village International em Viena. Sempre que tem um tempo livre, investe na formação intercultural e na escrita como *freelancer*. clauschach@yahoo.de

Mark Taylor (autoria, edição, revisão, redacção) é formador e consultor *freelancer*, reside em Estrasburgo, é especialista em educação para os Direitos Humanos, aprendizagem intercultural e trabalho em equipa internacional. brazav@yahoo.com





Versões electrónicas acessíveis no
endereço
www.training-youth.net
www.humanaglobal.org

Aprendizagem Intercultural

Mochila Pedagógica | T-Kit N° 4



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



PROGRAMA OPERACIONAL EMPREGO,
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
(POEFDS)



Governo da República
Portuguesa



PUBLICAÇÕES
HUMANAS

Em 1998 o Conselho da Europa e a Comissão Europeia decidiram levar a cabo uma acção comum no domínio da formação europeia de profissionais activos no domínio da juventude e iniciaram, com este fim, um acordo de parceria. Este acordo, posto em prática através de convenções sucessivas, tem como finalidade “promover uma cidadania europeia activa e, por isso, a sociedade civil, estimulando a formação dos dirigentes e profissionais activos no domínio da juventude actuando num contexto internacional”.

A cooperação entre as duas instituições abrange um vasto leque de actividades e de publicações, bem como o desenvolvimento de ferramentas para o prosseguimento do trabalho em rede. A parceria é regida por três grandes princípios: oferta de formação (formação de longa duração para formadores e formação para a cidadania europeia), publicações (materiais e revistas de formação em suporte papel e versões electrónicas) e ferramentas de trabalho em rede (grupo de formadores e possibilidades de intercâmbios). A meta final é criar normas da formação de profissionais activos no domínio da juventude a nível europeu e definir os critérios de qualidade que devem reger essa formação.

O Projecto *PUBLICAÇÕES HUMANAS* que engloba as *Mochilas Pedagógicas/T-kits* é um projecto aprovado e financiado pelo Fundo Social Europeu através do POEFDS Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, Eixo: 4 Promoção da Eficácia e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação, medida 4.2. Desenvolvimento e Modernização das Estruturas e Serviços de Apoio ao Emprego e Formação, acção-tipo 4.2.2.2. Recursos Didácticos.