



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?

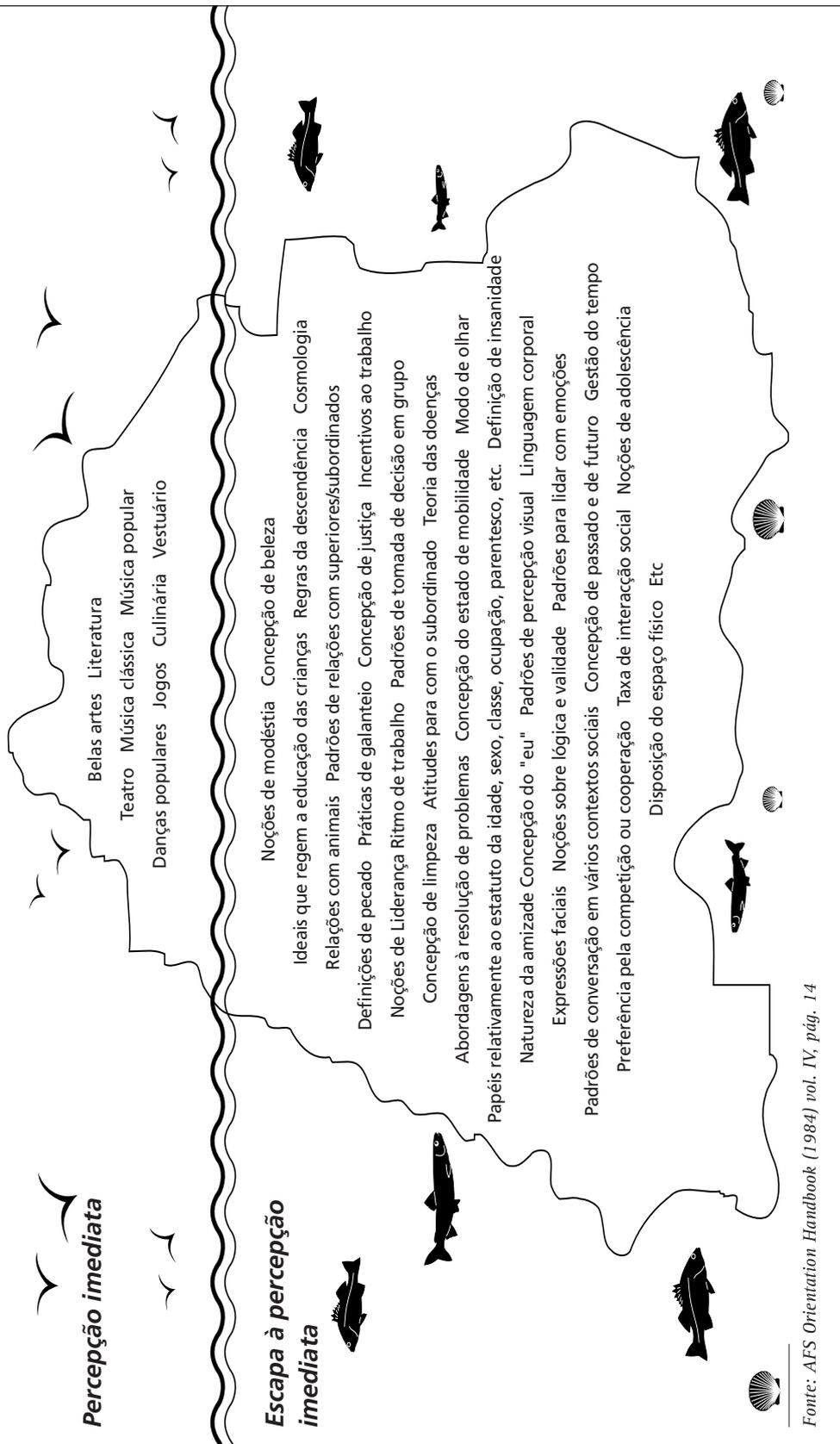
Qual é a força da ligação entre a cultura e o verdadeiro comportamento dos indivíduos e dos grupos? Uma pessoa pode ter vários *backgrounds* culturais e o que é que isso implica?

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.

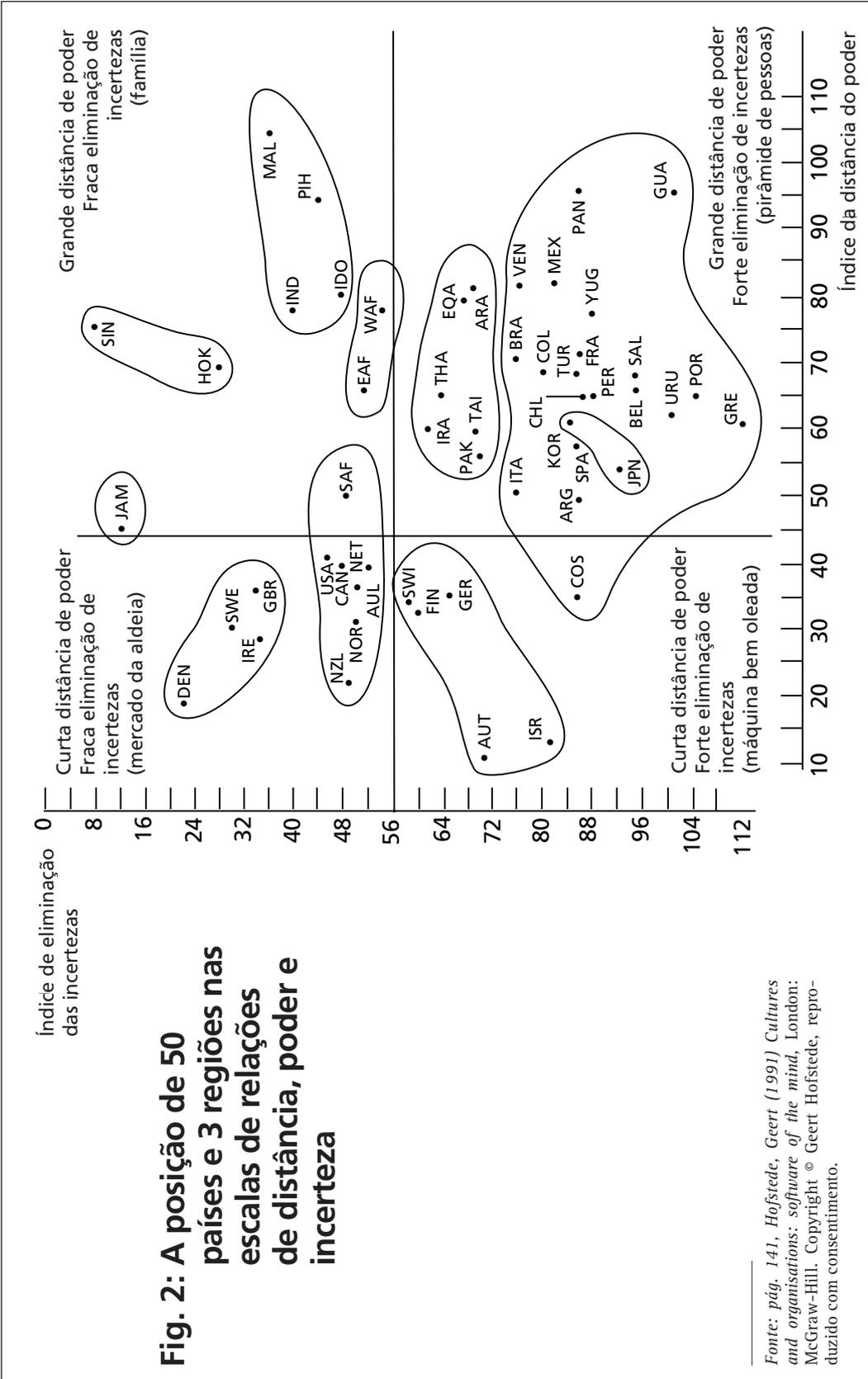
2.4.2 O modelo das dimensões culturais: Geert Hofstede

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)?





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.

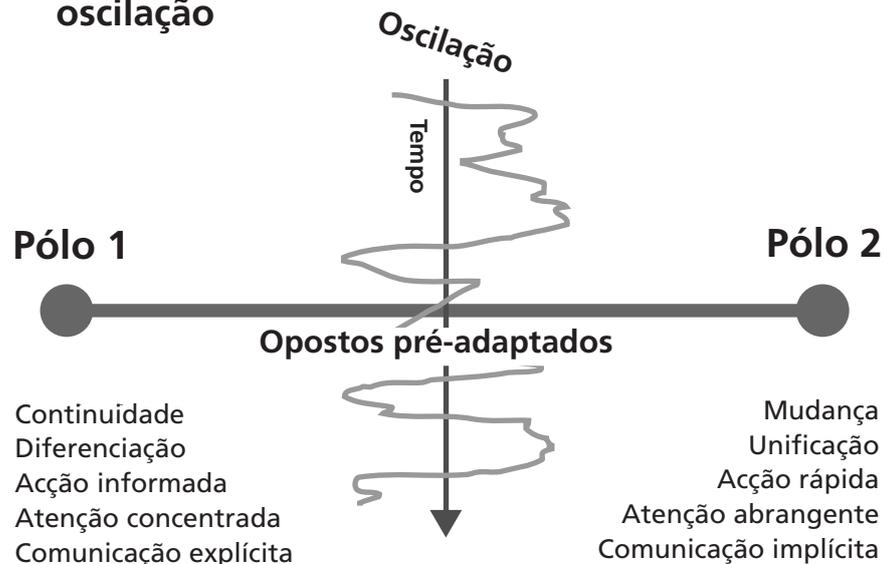
Mas, tal como sublinham Demorgon e Molz, se a cultura não fosse uma lógica mental programada

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).

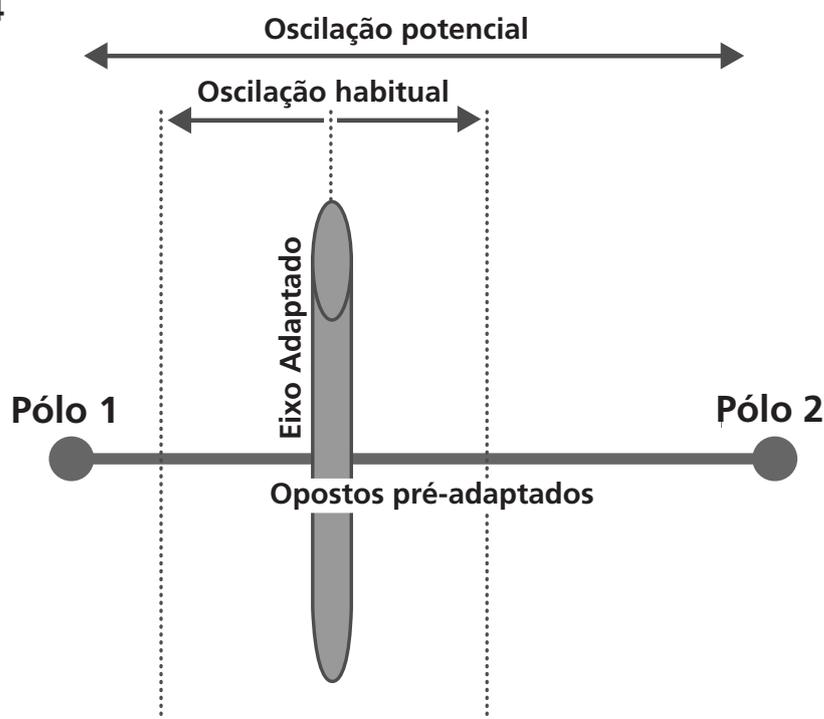
Fig. 3: Opostos pré-adaptados escolhidos e respectiva oscilação



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-mos 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?