

Referencial de  
Formação  
Pedagógica  
Contínua  
de Formadores/as

PARA UMA CIDADANIA ACTIVA:  
APRENDIZAGEM INTERCULTURAL



CENTRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DE FORMADORES



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.



# FICHA TÉCNICA

**Editor**

Instituto do Emprego e Formação Profissional

**Colecção**

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as

**Autores**

Maria João Refachinho Mourão Carreiro, Zita de Sousa Carvalho

*com a colaboração de:*

Luís Castanheira Pinto, Isabel Paes e Filipe Martins

**Título**

*Para Uma Cidadania Activa: Aprendizagem Intercultural*

**Coordenação Técnica**

Centro Nacional de Qualificação de Formadores

**Direcção Editorial**

Gabinete de Comunicação

Núcleo de Imagem e Marketing

**Revisão**

Laurinda Brandão

**Design**

5W – Comunicação e Marketing Estratégico, Lda.

**Tiragem**

300 exemplares

**ISBN**

978-989-638-011-3

**Data de Edição**

Junho/08



## MISSÃO E COMPETÊNCIAS DO CNQF

O Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF) é uma unidade orgânica integrada no Departamento de Formação Profissional, de acordo com a Portaria n.º 637/2007, de 30 de Maio.

O CNQF tem por missão contribuir para a elevação da qualidade da formação profissional através da formação pedagógica dos principais agentes da formação, procurando introduzir factores de inovação nas estratégias e metodologias de intervenção dos formadores que possam conduzir a uma maior adequabilidade aos diversos públicos, natureza de conteúdos/competências e modalidades de formação.

Compete especificamente ao CNQF, nomeadamente:

- ▶ contribuir para a definição de uma estratégia nacional de formação de formadores e outros profissionais, em parceria com outras entidades responsáveis pela formação de formadores e de professores;
- ▶ conceber, produzir e disseminar referenciais de formação inicial e contínua de formadores e de outros profissionais que intervêm no sistema de educação e formação;
- ▶ promover a realização de um plano anual de formação de formadores, com incidência em temáticas, metodologias, linguagens e recursos considerados inovadores e suportados na utilização das tecnologias da informação e da comunicação;
- ▶ contribuir para a dinamização da concepção, produção e disseminação de recursos pedagógicos e didáticos, incluindo os utilizados na formação a distância, em diversos suportes, nomeadamente audiovisuais e multimédia.

Neste quadro, são concebidos, elaborados e experimentados os referenciais de formação dirigidos a formadores e a outros técnicos, os quais, após validação e constituição de uma bolsa de formadores devidamente preparados, são integrados na oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P. para serem disponibilizados aos destinatários finais e às entidades formadoras que os solicitem.



# APRESENTAÇÃO

## Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores

A formação contínua de formadores visa promover a actualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, transferíveis para a sua prática como formadores, ao nível da animação da formação, e também no sentido alargado da sua função, na concepção e elaboração de programas de formação e de materiais pedagógicos, na gestão e coordenação de formação, no campo da investigação e da experimentação de novas abordagens e metodologias aplicadas a públicos e contextos diversificados e em várias modalidades de formação.

Por outro lado, as exigências requeridas para fins de renovação do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) de Formador/competência pedagógica, no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, designadamente a frequência de formação pedagógica relevante durante o período de validade do CAP, coloca como prioridade, para o Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.) e outras entidades formadoras, o desenvolvimento e disponibilização de uma ampla oferta formativa de formação contínua dirigida a formadores.

O Centro Nacional de Qualificação de Formadores, no cumprimento das competências que lhe são cometidas, nomeadamente de concepção, produção, experimentação e disseminação de referenciais de formação, pretende e tem vindo a desenvolver uma estrutura modular de formação pedagógica contínua de formadores em torno de quatro grandes domínios:

- Sistemas de Educação, Formação e Certificação.
- Gestão da Formação.
- Tecnologias de Formação.
- Metodologias de Formação.

Esta estrutura integra diversos módulos/cursos autónomos, possibilitando assim que cada formador possa construir o percurso de formação contínua que melhor corresponda às suas necessidades específicas de formação. Os referenciais, depois de produzidos, são devidamente validados no âmbito do CNQF, através de uma acção-piloto de experimentação que envolve formadores de formadores da

rede de Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P., após o que passam a integrar a oferta formativa dos mesmos.

### **Características Gerais dos Referenciais de Formação**

Os referenciais de formação pedagógica contínua de formadores dizem respeito a temas relevantes da formação e correspondem a conjuntos de competências específicas, em função das quais se desenvolve o respectivo programa, metodologia pedagógica, planificação e avaliação. Os cursos respeitantes aos referenciais têm uma duração tendencial de 30 horas, podendo ser desenvolvidos em formação presencial ou em modelo misto (*blended learning*) com componente a distância. No sentido de introduzir novas perspectivas teórico-práticas e fazer uso das recentes investigações no domínio da formação, o CNQF tem procurado a colaboração de especialistas de reconhecida competência científica e técnica, do próprio IEFP, I.P., de Universidades e de outros organismos congéneres.

### **Metodologia de Desenvolvimento da Formação Respeitante aos Referenciais**

Tratando-se de um público-alvo com formação pedagógica inicial e experiência profissional como formador, a metodologia pedagógica que se preconiza para o desenvolvimento da formação deve ser centrada na pessoa, nos conhecimentos que já detém e nas expectativas que coloca na formação. O apelo à participação activa e ao trabalho colaborativo entre participantes deve nortear a intervenção dos formadores de formadores. A reflexão sobre as respectivas práticas e a partilha das mesmas entre todos deve consciencializar os participantes para a necessidade de construção e dinamização de comunidades de práticas, de redes de formadores que partilham conhecimentos, modos de fazer e se entreejudam na procura de melhores soluções formativas. Cada referencial contém orien-

tações metodológicas específicas para desenvolvimento da formação, bem como propostas de dispositivos concretos de animação.

### **Avaliação das Aprendizagens no Âmbito dos Referenciais de Formação**

A avaliação preconizada para aferir o grau de domínio das competências visadas pela formação, por parte dos participantes, no âmbito dos referenciais de formação pedagógica contínua de formadores, assenta na participação activa dos formandos, apelando à sua capacidade de reflexão e partilha, de auto e hetero-avaliação e co-responsabilizando-os pela monitorização dos seus progressos. Ao formador compete orientar os formandos, apoiando-os no seu processo formativo. No final da formação, o formador anotarà, numa ficha de avaliação final, a sua opinião sobre cada participante no que respeita ao comportamento observado ao longo da formação e ao grau de domínio das competências visadas pela formação, mobilizadas para a realização de trabalhos de aplicação (actividades pedagógicas diversas realizadas, por cada participante, ao longo da formação). Cada referencial de formação produzido pelo CNQF integra uma proposta de dispositivo de avaliação das aprendizagens e a respectiva Ficha de Avaliação Final.

### **Classificação dos Resultados Obtidos pelos Participantes, a partir da Avaliação das Aprendizagens**

Embora a avaliação preconizada, no âmbito da formação contínua, tenha um carácter eminentemente formativo, havendo necessidade de apurar um resultado da avaliação realizada em relação a cada participante sugere-se a adopção das seguintes escalas:



Com base nestas escalas, ou directamente na escala qualitativa, o formador vai reflectir, relativamente às competências definidas na Ficha de Avaliação Final constante em cada referencial, a sua opinião quanto ao domínio das mesmas, por cada participante, acabando por expressar, através da atribuição de uma nota, quantitativa e/ou qualitativa, a sua avaliação quanto ao desempenho global do formando na formação.

### **Certificação da Formação**

No cumprimento do Decreto-Regulamentar n.º 35/2002, de 23 de Abril, aos participantes cuja avaliação permita concluir que atingiram os objectivos visados pela formação será emitido um Certificado de Formação Profissional, onde constará o respectivo resultado, expresso em menção qualitativa.

### **Formadores de Formadores**

Os formadores de formadores, no âmbito da formação pedagógica contínua de formadores, devem possuir sólidos conhecimentos da temática que se propõem desenvolver e o domínio de metodologias activas, centradas no adulto em formação, promovendo a vivenciação e a apropriação de novas formas de fazer formação, mais consistentes do ponto de vista teórico, mais eficazes do ponto de vista prático e, também, mais securizantes e gratificantes para os vários intervenientes no processo formativo.

O CNQF tem desenvolvido a formação de formadores de formadores, nomeadamente no âmbito da experimentação e validação dos referenciais de formação que produz, e promoverá tantas outras acções quantas as necessárias para corresponder a solicitações que a rede de Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P. ou outras entidades formadoras lhe possam dirigir.

### **Colaboração entre o CNFF, Outras Unidades Orgânicas do IEFP, I.P. e Entidades Externas**

Para a concretização da criação, produção e disseminação dos referenciais de formação pedagógica contínua de formadores, que se pretende correspondam a reais necessidades de formação dos formadores e possam servir para uma real melhoria das competências destes profissionais, o CNQF considera indispensável a articulação profícua com outros serviços centrais e com os serviços regionais e locais, designadamente os Centros de Formação Profissional e outras entidades.

### **Divulgação dos Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores**

Os referenciais produzidos no âmbito do CNQF têm por finalidade permitir a criação de cursos de formação, na modalidade de formação pedagógica contínua de formadores, que integrem a oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P. e de outros operadores nacionais de formação que os podem adoptar livremente. Para tal, são disponibilizados em suporte papel (edição do IEFP, I.P., colecção «Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores») e estão acessíveis no *site* do IEFP, I.P., [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt).

# ÍNDICE

	PÁG.
<b>GUIA DE DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>11</b>
1. Enquadramento .....	13
2. Finalidades .....	19
3. Objectivos Gerais/Competências Visadas .....	21
4. Itinerário do Percurso Formativo .....	23
5. Objectivos Específicos, Conteúdos e Actividades .....	26
6. Metodologia da Formação.....	31
7. Avaliação das Aprendizagens .....	34
8. Planificação da Formação .....	35
9. Bibliografia e Endereços Electrónicos ...	41
<b>FICHAS DE ACTIVIDADES .....</b>	<b>47</b>
<b>DOCUMENTOS DE APOIO .....</b>	<b>95</b>



The image features a stylized folder icon on a solid yellow background. The folder is represented by a light yellow rounded rectangle with a darker yellow shadow underneath. It has two white tabs: a larger one on the top-left and a smaller one on the top-left of the inner document area. The text 'GUIA DE DESENVOLVIMENTO' is centered on the inner document area in white, uppercase letters.

GUIA DE  
DESENVOLVIMENTO



# 1. ENQUADRAMENTO

**«... abandonar o ego/etnocentrismo e adoptar um novo paradigma – o outro como ponto de partida»**

*(Perotti, 1994)*

O referencial metodológico *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* surge num momento estratégico em que se agudizam os desafios colocados pela crescente pluralidade cultural das sociedades contemporâneas e, simultaneamente, se multiplicam os esforços dos mais variados tipos de instituições e actores para desenvolver soluções inovadoras para a gestão dessa diversidade. O IEFP, I.P. alia-se a este desafio materializando neste referencial o reconhecimento da pertinência e actualidade da temática e, simultaneamente, da sua responsabilidade enquanto instituição pública que quotidianamente intervém junto dos mais diversos tipos de populações. O referencial metodológico *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* vem, assim, integrar a oferta formativa disponibilizada pelo Centro Nacional de Qualificação de Formadores e pretende ser um instrumento de renovação e reforço das competências de todos/as os/as formadores/as, dentro e fora de sala, para que possam contribuir de uma forma mais crítica e fundamentada, quer enquanto profissionais quer enquanto cidadãos, para a construção de sociedades mais plurais e inclusivas.

Em Portugal, as migrações, de magnitude considerável desde a década de 1960, tiveram um grande crescimento a partir do início de 1990 tanto em número como na diversificação das origens dos migrantes. Mais do que incrementar a pluralidade cultural, estes movimentos migratórios exacerbaram a consciência dessa multiculturalidade transformando a questão da diversidade cultural, no espaço de pouco mais de uma década, de um assunto secundário para um tema omnipresente nas agendas políticas e sociais.

Embora os movimentos migratórios internacionais e, especialmente, entre países/regiões com culturas marcadamente diferentes, tenham actualmente maior poder de catalisar as atenções, é redutor limitar a questão da diversidade cultural das sociedades actuais à presença dos imigrantes internacionais. Por toda a

Europa, a existência de populações de etnia cigana é antiga e substantiva, à qual acresce, em Portugal, uma presença significativa de portugueses com passado migrante ou nascidos e criados nas antigas colónias portuguesas e cuja identidade cultural também é influenciada por essa vivência. Além do mais, a diversidade cultural entendida em sentido lato como a pluralidade de valores, concepções, modos de pensamento, modelos de comportamento, crenças e mitos, etc., não existe apenas entre pessoas oriundas de países ou etnias diferentes mas também entre pessoas que, ao pertencerem a distintos contextos geográficos ou grupos sociais, profissionais ou etários, criam um conjunto substantivo de «outros» diferentes culturalmente. Para esta situação concorreram também as diversas mudanças que Portugal atravessou nos últimos anos, como o intenso processo de urbanização, a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho nacional ou a adesão à União Europeia – para referir apenas os mais evidentes. Juntamente com os processos migratórios, estas dinâmicas promoveram contextos culturalmente diversificados, materializados sobretudo nas principais metrópoles nacionais e que se traduzem nas práticas quotidianas e nos ambientes sociais, profissionais e escolares do Portugal de hoje.

A mesma diversidade é observável ao nível europeu. Desde sempre, diversas culturas partilharam este mesmo território, sendo as suas relações moldadas por inúmeras influências de várias naturezas. Embora o número de imigrantes na Europa não ultrapasse os 3% da sua população total (**GCIM, 2005**), nunca, como hoje, a Europa foi palco de uma tão rica panóplia de línguas, costumes, práticas e religiões. Fruto da implantação definitiva de alguns contingentes de migrantes, da emergência das chamadas segundas e terceiras gerações e da diversificação dos pontos de origem, mas também das profundas transformações políticas e sociais que agitaram o continente, como a queda do Muro de Berlim ou o crescimento e consolidação da União Europeia, as sociedades europeias contemporâneas são, na sua generalidade, caracterizadas por uma grande diversidade cultural.

Esta co-presença de diferentes culturas – a chamada multiculturalidade – pode ser percebida e vivida como um foco de tensão e até mesmo de violência

ou, no extremo oposto, como uma oportunidade de aprendizagem e enriquecimento. No entanto, têm sido francamente mais numerosos os casos em que a pluralidade se traduz em fenómenos de discriminação, marginalização e exclusão daqueles que são diferentes em relação à cultura dominante. E mesmo em países com uma já longa prática de «integração», eventos recentes têm demonstrado que a acomodação e assimilação cultural exercida sobre os «outros» diferentes culturalmente apresenta níveis de complexidade tão substantivos que legitimam um questionamento profundo dos modelos de gestão da diversidade aplicados até aqui.

Hoje em dia, a diversidade cultural é claramente reconhecida como um direito fundamental. É um factor de desenvolvimento humano e uma manifestação de liberdade humana (PNUD, 2004). Como gerir, então, a tensão entre a diversidade e a necessidade funcional de regras de base e patamares de entendimento comuns? Como valorizar e acolher a diferença sem distorcer ou ferir elementos estruturantes das identidades culturais dos grupos maioritários e dos grupos minoritários? Como tornar a mera coexistência de culturas um processo de genuína interacção, de diálogo, respeito e aprendizagem mútuos? Estas, entre muitas outras questões, constituem o ponto de partida para um processo que questiona os tendencialmente arraigados ego/etnocentrismos e que desafia a nossa capacidade de mobilizarmos a energia criativa necessária para um complexo e desafiante processo de aprendizagem – a aprendizagem intercultural.

### **A aprendizagem intercultural<sup>1</sup>**

«A Aprendizagem Intercultural implica o autoconhecimento e a compreensão do contexto cultural em que emergimos, como pré-requisito para a compreensão dos outros. É um processo extremamente complexo porque questiona ideias profundamente enraizadas sobre o que é certo e errado, e sobre a forma como estruturamos o mundo e as nossas vidas. Num processo de aprendizagem intercultural, aquilo que tomamos por garantido e consideramos essencial é posto em questão. É um processo de descoberta que implica o empenho pessoal e a

---

<sup>1</sup>Fonte: Amorim, Luis (2001), *Intercultural Learning*, European Foundation Centre, Washington D.C.

capacidade de autoquestionamento de ambos os lados. A nossa identidade é desafiada pela forma como os outros fazem e pensam, e este nem sempre é um processo isento de conflito. Implica assumir riscos e tensões, mas também abre a possibilidade de explorar oportunidades e soluções inovadoras. É uma questão de alcançar um equilíbrio entre nos forçarmos a ir um pouco mais longe no nosso quadro de referência e o respeito pelas nossas diferenças enquanto elementos iguais da realidade.»

Esta noção de aprendizagem intercultural – entre outras possíveis – nasceu e consolidou-se progressivamente no âmbito de numerosos debates e iniciativas desenvolvidos a nível internacional, nos quais o trabalho pioneiro do Conselho da Europa teve um papel fundamental. Foi este organismo que, logo em 1954, forjou a **Convenção Cultural Europeia**, em defesa da diversidade do património humano e cultural da Europa, e que constituiu o pilar estruturante de toda a reflexão política desenvolvida sobre o tema até aos nossos dias. Foi também neste documento que se alicerçou o projecto-piloto «Educação e Desenvolvimento Cultural dos Migrantes», lançado pelo Conselho da Europa em 1981 e que marca, por sua vez, o início das primeiras investigações sistemáticas sobre o tema e de uma prática de intervenção centrada na educação intercultural. Inicialmente focada nas questões da integração dos migrantes e dos seus descendentes e desenvolvendo-se sobretudo no quadro do ensino formal, a educação intercultural evoluiu para uma visão mais ambiciosa e mais complexa – a actual aprendizagem intercultural – que privilegia o diálogo intercultural e inter-religioso, advoga a interacção e a síntese cultural e pretende ser um processo dinâmico de reajustamento e de aprendizagem permanentes para todos os indivíduos independentemente da sua pertença cultural.

Este novo paradigma tem ganho corpo teórico e expressão política, e às iniciativas do Conselho da Europa têm-se juntado outros actores, particularmente a UNESCO, que aliou o seu trabalho há muito desenvolvido na área da educação e cultura com uma posição de charneira neste debate ao criar a **Declaração Universal para a Diversidade Cultural** (2001) na primeira reunião interministerial de Alto Nível que sucedeu após o 11 de Setembro de 2001. A Declaração foi

consolidada na **Convenção para a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, de 2005, que define como um dos seus objectivos «a promoção da interculturalidade de forma a desenvolver a interacção cultural no sentido de construir pontes entre as pessoas».

Contribuindo também para o reconhecimento da pertinência desta problemática, o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas dedicou a edição de 2004 do seu **Relatório Anual sobre Desenvolvimento Humano** ao tema «Liberdade Cultural Num Mundo Diversificado», onde é enfatizada a necessidade de desenvolver políticas que, transcendendo os processos de democratização e de desenvolvimento equitativo, também promovam o espaço, o respeito e a liberdade necessários para que «todas as pessoas possam ser o que são» (PNUD, 2004).

Embora em Portugal sejam ainda imberbes as iniciativas e políticas de carácter intercultural, foi durante a Presidência Portuguesa do Conselho da Europa, em 2005 – precisamente no âmbito das celebrações do 50.º Aniversário da Convenção Cultural Europeia –, que se elaborou a **Declaração de Faro**, documento que lança as bases para o mais recente desafio encetado pelas principais organizações internacionais: o do Diálogo Intercultural, reiterado na **Declaração de Volga** de Setembro de 2006. Este documento, promovido pelo Conselho da Europa e subscrito por diversos organismos internacionais e Estados-membros, não só enfatiza que «são urgentemente necessárias políticas que enquadrem instrumentos e iniciativas em prol da gestão democrática da diversidade», como também convida à criação de um Livro Branco sobre Diálogo Intercultural, aplaudindo, por fim, a iniciativa da União Europeia de declarar 2008 o **Ano Europeu para o Diálogo Intercultural**.

Às diversas iniciativas de promoção da interculturalidade aliam-se outras tantas de salvaguarda dos direitos das minorias e de penalização da discriminação. Assim, às normas antidiscriminação de direito internacional, elaboradas pelo Conselho da Europa, pelas Nações Unidas ou pela OIT, soma-se uma produção substantiva de legislação comunitária visando, no seu conjunto, prevenir, eliminar e punir todas as formas de discriminação (Equal, 2005: 137). Em Portugal, embora

exista numerosa legislação e mecanismos que previnem a discriminação (Equal, 2005: 137), e apesar de progressos muito positivos como a **Nova Lei da Nacionalidade** e o mais recente **Plano para a Integração dos Imigrantes**, bem como o **Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2006-2008)**, o último **Relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância sobre Portugal** (CRI, 2006) refere que ainda há um longo trabalho de sensibilização e informação a fazer, quer junto dos poderes públicos, quer junto da sociedade portuguesa em geral, sobretudo no que diz respeito às comunidades ciganas.

Neste quadro global, o referencial *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* surge a partir do trabalho de Educação para o Desenvolvimento promovido pela Organização Não-Governamental CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral), onde foi desenvolvido um módulo de formação sobre a temática, validado por diversas vezes. Ao integrar o conjunto de parceiros que promoveu o Projecto Equal «Migrações e Desenvolvimento», o CIDAC adaptou este módulo inicial aos públicos do projecto, primordialmente entidades públicas, tendo materializado essa versão no referencial de formação Equal *Cidadania e Diversidade Profissional nas Práticas Profissionais*.

Novamente desafiado, o CIDAC desenvolveu o presente referencial *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* que pretende ser, acima de tudo, um instrumento para a formação profissional e pessoal de todos aqueles – formadores e formadoras – que têm a responsabilidade de promover e conduzir processos de aprendizagem, que são poderosos agentes de mudança não só através dos conteúdos que desenvolvem, mas também das práticas e discursos que veiculam, tendo assim a extraordinária oportunidade de contribuir positivamente para a desejada evolução da multiculturalidade – entendida como convivência entre culturas que se justapõem ou se toleram –, para a interculturalidade – um cruzamento de culturas em transformação mútua e contínua numa sociedade de direitos iguais. Como nota o Conselho da Europa, «as pessoas não têm noção de que têm muito mais poder do que imaginam [...] E que muitas vezes, com pequenas acções concretas podem trazer um grande bem às sociedades»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *Intercultural Learning*, T-Kit n.º 4 (2000), Conselho da Europa, pág. 10 (trad. autoras).

## 2. FINALIDADES

O referencial de formação *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* visa contribuir para o desenvolvimento de competências que promovam a aprendizagem intercultural no quadro da actividade quotidiana dos/as formadores/as e que se traduzam em práticas pessoais e profissionais mais plurais e inclusivas, quer na sua actuação em sala, quer no quadro das suas instituições. Neste quadro, a finalidade do referencial de formação *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* desdobra-se em três dimensões:

- 1) A dimensão pessoal: a aprendizagem intercultural sendo, acima de tudo, uma aprendizagem sobre nós próprios/as, materializa-se no autoconhecimento pessoal e num aumento da capacidade de crítica e de reflexão, transversais a todos os domínios da vida dos indivíduos e particularmente nas relações com o «outro» diferente culturalmente.
- 2) A dimensão profissional: traduzida não só nas práticas dos/as formadores/as ao nível da sua postura, sensibilidade e capacidade de gestão da diversidade presente em sala e fora dela, mas também na possibilidade de inclusão parcial ou total dos exercícios constantes neste referencial nos seus próprios planos de formação, transversalizando-se assim a prática da interculturalidade em contexto de formação independentemente dos conteúdos ministrados.
- 3) A dimensão institucional: o reforço de competências em aprendizagem intercultural ao nível individual também se consubstancia ao nível colectivo. Pressupõe-se assim que os processos de aprendizagem intercultural encetados pelos/as formadores/as se reflectam no contexto maior da organização, ao nível da sua postura e perspectiva institucionais, tanto interna como externamente.

De notar que esta é uma temática complexa que envolve inquietações e desafios para os quais não existem respostas inquestionáveis nem definitivas, pelo que a aprendizagem intercultural se constitui como um processo contínuo e multidimensional que não se esgotará no âmbito desta formação. Neste sentido, este referencial de formação pretende ser uma primeira contribuição, um estímulo inicial para a construção de uma reflexão sobre os mecanismos que facilitam ou obstruem a aprendizagem intercultural, possibilitando que os/as

formadores/as estejam mais alerta e mais preparados/as, quer para lidar e/ou gerir a diversidade presente em sala e na sua instituição, quer para a inclusão da temática, de forma transversal ou directa, nos seus itinerários formativos.



## 3. OBJECTIVOS GERAIS/COMPETÊNCIAS VISADAS

### 3.1 Objectivos Gerais

O referencial de formação *Para Uma Cidadania Activa: a Aprendizagem Intercultural* tem como objectivo geral contribuir para a construção de uma consciência acrescida sobre as competências pessoais e sociais necessárias para a aprendizagem intercultural, assim como sobre os fenómenos que são obstáculos a esse processo. Este acréscimo de consciência tem por base um processo de reflexão sobre si próprio/a na relação com o/a outro/a diferente culturalmente, reflexão viabilizada pelos recursos metodológicos utilizados.

Tendo em conta o perfil do público destinatário desta formação e sendo esta uma alternativa de formação contínua de formadores/as, é ainda objectivo geral a promoção da multiplicação dos conceitos, princípios e recursos metodológicos explicitados no presente referencial.

Em suma, de uma forma global, no final da formação os/as formadores/as:

- (1) Terão compreendido e apropriado os conceitos, princípios e práticas fundamentais da aprendizagem intercultural, pelo que são capazes de reflectir, de forma transversal e contínua, atitudes mais sensíveis, plurais e inclusivas na forma como lidam com os conteúdos ministrados e materiais pedagógicos utilizados nos seus cursos, e na forma como interagem entre si, com os/as seus/suas formandos/as e no contexto da sua instituição em geral.
- (2) Terão compreendido e assimilado os mecanismos, instrumentos e princípios inerentes à metodologia da aprendizagem experiencial, pelo que serão capazes de promover condições para a aprendizagem intercultural em si mesmos/as, nos/as formandos/as dos seus cursos e no quadro da instituição em que trabalham, através da realização de actividades pedagógicas que promovam a reflexão sobre essa temática ou executando parcial ou totalmente o curso constante no presente referencial de formação.

### 3.2 Competências visadas

Enfatiza-se, de novo, que a aprendizagem intercultural é um processo contínuo que não se esgotará no quadro desta formação mas para o qual ela lançará os primeiros alicerces. Neste quadro, este referencial de formação pretende contribuir para que os/as formadores/as iniciem o desenvolvimento e a consolidação progressiva das seguintes competências:

- ▶ percepção crescente da relevância da aprendizagem intercultural para as sociedades contemporâneas em geral e enquanto competência profissional fundamental para os/as formadores/as em particular;
- ▶ adoção de uma atitude profissional, no âmbito da formação, de respeito pelas diferentes culturas;
- ▶ capacidade de questionamento acrescida sobre o currículo oculto da formação que possa reforçar a visão de uma determinada cultura (a europeia, a ocidental) ou de determinados elementos culturais como universais e, portanto, como modelos a serem disseminados e adoptados;
- ▶ uma sensibilidade mais desenvolvida à veiculação de estereótipos e preconceitos no seu próprio discurso, no discurso dos formandos/as, nos materiais de formação utilizados e no contexto da sua instituição, e uma capacidade de alertar para o fenómeno e de desenvolver mecanismos que permitam minimizar a ocorrência desse tipo de raciocínio;
- ▶ uma maior aptidão para promover a reflexão de temas/conteúdos das acções de formação na perspectiva dos estilos de pensamento, crenças, valores das diferentes culturas em presença e/ou no sentido de fazer ressaltar o carácter etnocêntrico das abordagens em questão;
- ▶ uma atenção mais estruturada para as diferenças nos estilos de aprendizagem dos formandos/as que possam decorrer de diferenças culturais e uma motivação adicional para a experimentação e inovação no uso de métodos, técnicas e instrumentos didácticos que se revelem mais adequados e eficazes para as especificidades identificadas;
- ▶ uma capacidade crescente de capitalização das diferenças de percepção, comunicação, motivação, estilos de aprendizagem, etc., decorrentes de diferenças culturais, em prol do enriquecimento da aprendizagem colectiva do grupo de formandos/as e de uma pluralidade acrescida no contexto da sua instituição.



## 4. ITINERÁRIO DO PERCURSO FORMATIVO

A acção de formação está dividida em nove blocos de objectivos/conteúdos, distribuídos ao longo de 30 horas. O respectivo itinerário formativo compreende um processo de aprendizagem que é sequencial e cumulativo, de inter-relação permanente e complexidade crescentes. Por esta razão, ainda que a sequência e conteúdos dos blocos de trabalho não sejam inteiramente rígidos, qualquer adaptação deverá ter em conta a necessidade de manter a coesão e a dinâmica do grupo, a continuidade da aprendizagem e a lógica estruturante do processo formativo.

Em acções de formação nas quais predominam os métodos activos e, portanto, nas quais os/as participantes são constantemente convocados à auto-exposição em jogos pedagógicos, dramatizações e debates em plenário, é fundamental que logo no início seja criado um clima de confiança e familiaridade entre os membros do grupo e entre o grupo e o/a formador/a. Por isso, o primeiro bloco é inteiramente dedicado à apresentação dos/as participantes e à adequada preparação do grupo para a temática, para a metodologia e para uma participação activa e cooperativa.

O bloco que se segue é o primeiro momento de reflexão crítica do grupo e tem como objectivo trabalhar os desafios da percepção e da compreensão da cultura do «outro» a partir de um processo de consciencialização dos elementos da própria cultura, tendo os participantes a oportunidade de perceberem que a maior parte dos elementos de uma cultura não são facilmente apreensíveis, sendo comuns os equívocos de interpretação. Tais equívocos muitas vezes são gerados por uma tendência de interpretação precipitada e pelas fortes influências exercidas pelas nossas próprias concepções, valores, crenças, etc., decorrentes da nossa cultura, na percepção e explicação das culturas alheias.

A etapa seguinte, o bloco III, consiste numa reflexão individual e partilhada sobre a identidade pessoal e suas complexidades – as suas diversas dimensões, o seu dinamismo, as relações entre a sua formação e evolução e as diferentes influências exercidas pelas experiências vividas e pela interacção com diversos modelos culturais ao longo das nossas vidas. A reflexão sobre a identidade pessoal – já em articulação com as questões desenvolvidas sobre cultura no bloco anterior – tem um papel estratégico para a cabal compreensão, no bloco seguinte, do

papel desempenhado pelas camadas mais profundas e mais superficiais da identidade na construção de imagens, estereótipos e preconceitos. Seguidamente, os/as participantes terão a oportunidade de reflectir sobre os mecanismos de criação e mobilização de imagens, preconceitos e estereótipos na interacção social e institucional. Os exercícios propostos visam facultar a identificação e consciencialização da existência de estereótipos em todos os indivíduos, e da facilidade com que estes são mobilizados para interpretar a realidade e para categorizar pessoas.

A vivência de um jogo pedagógico no qual os participantes se defrontam com o desafio de realizar uma tarefa conjunta num grupo, onde há pessoas que estarão a agir a partir de diferentes regras e normas de acção, constitui o bloco V e irá promover a reflexão sobre as causas e efeitos dos fenómenos de integração, assimilação e exclusão, vulgarmente desencadeados em situações de coexistência de culturas diferentes. Este passo formativo também consolida os elementos desenvolvidos nos blocos anteriores e avança já com a identificação dos conceitos, princípios e competências para a aprendizagem intercultural.

O bloco VI procura explorar as competências identificadas, particularmente as questões da comunicação, num jogo pedagógico que faculta uma reflexão estruturada sobre as estratégias facilitadoras de uma comunicação eficaz aplicada aos desafios de trabalho dos/as participantes e aos seus contextos institucionais.

Num esforço de aplicação da reflexão e das competências desenvolvidas, o bloco VII leva os/as participantes a reflectirem sobre os obstáculos e a identificarem as estratégias e potencialidades para a aprendizagem intercultural nos seus contextos de trabalho, quer em sala de formação, quer ao nível da instituição em que actuam. Um último desafio é colocado aos participantes com a concepção de uma pequena prática que promova a aprendizagem intercultural a partir dos obstáculos e potencialidades identificados e das competências entretanto adquiridas.

O penúltimo bloco é dedicado aos pressupostos da aprendizagem experiencial e ao fornecimento de pistas para o bom desempenho do/a formador/a no papel de

facilitador da aprendizagem experiencial, abrindo assim a possibilidade da replicação capaz dos jogos pedagógicos e exercícios constantes no referencial de formação por parte dos/as participantes, de forma parcial ou na sua totalidade.

O último bloco consiste na avaliação da acção.

## 5. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS, CONTEÚDOS E ACTIVIDADES

### BLOCO I – Preparação do grupo para a acção de formação

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco I, os/as formandos/as devem estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– familiarizados com os/as colegas de formação e com os/as formadores/as;</li> <li>– predispostos/as a iniciar as actividades da formação;</li> <li>– informados/as sobre os objectivos, os principais conteúdos e a metodologia da formação;</li> <li>– conscientes do nível de correspondência entre os objectivos e métodos da formação e as suas expectativas iniciais.</li> </ul>	<p>Conhecimento dos/as colegas de formação e dos/as formadores/as.</p> <p>Levantamento das expectativas do grupo em relação à formação.</p> <p>Apresentação dos objectivos, do programa e da metodologia da formação.</p>	<p>«<b>Desenho dos Colegas</b>» (Ficha de Actividade 1)</p> <p>«<b>Entrevista</b>» (Ficha de Actividade 2)</p> <p>«<b>Zip-Zap-Zop</b>» (Ficha de Actividade 3)</p> <p>«<b>Levantamento das Expectativas</b>» (Ficha de Actividade 4)</p>	2 horas

### BLOCO II – Cultura visível, cultura profunda, percepção e compreensão

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco II, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– indicar elementos representativos de culturas;</li> <li>– distinguir elementos da Alta Cultura e da Cultura Profunda tendo como referenciais os níveis de visibilidade e de abertura à mudança;</li> <li>– identificar em si mesmos e nos outros tendências de percepção e avaliação de elementos culturais diferentes a partir dos próprios referenciais culturais.</li> </ul>	<p>Os elementos culturais.</p> <p>O modelo do Icebergue da Cultura.</p> <p>A percepção e a abertura à mudança dos elementos culturais: a Alta Cultura e a Cultura Profunda.</p> <p>Referências culturais, percepção e avaliação de outras culturas.</p>	<p>«<b>Questionário</b>» (Ficha de Actividade 5)</p> <p>«<b>Icebergue da Cultura</b>» (Ficha de Actividade 6)</p> <p>«<b>Jogo dos Antropólogos</b>» (Ficha de Actividade 7)</p>	2 horas

**BLOCO III – Identidades e pertenças culturais: formação, dinamismo e conflito**

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco III, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– indicar a multidimensionalidade da identidade das pessoas;</li> <li>– reconhecer a tensão entre permanência e mudança na estrutura da identidade;</li> <li>– identificar a influência de múltiplos elementos culturais na formação e evolução das identidades.</li> </ul>	<p>Os elementos constituintes da identidade.</p> <p>A estabilidade e a mudança na identidade.</p> <p>A autopercepção identitária no confronto com o igual e com diferente.</p> <p>Pertenças culturais, conflitos e síntese na evolução identitária.</p>	<p>«Qual é o Meu Grupo?» (Ficha de Actividade 8)</p> <p>«A Cebola da Identidade» (Ficha de Actividade 9)</p> <p>«Identidade /Identidades» (Ficha de Actividade 10)</p>	<p>2 horas</p>

**BLOCO IV – Representações sociais, imagens, preconceitos e estereótipos**

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco IV, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconhecer a presença em si mesmo/a e nos/as outros/as de preconceitos e estereótipos;</li> <li>– compreender o efeito dos preconceitos e estereótipos na percepção e interacção com o/a outro/a;</li> <li>– identificar o jogo de espelho entre as próprias referências culturais e a percepção que as pessoas têm de culturas diferentes da sua;</li> <li>– reconhecer a importância de estarem atentos para as interferências deturpadoras das suas representações na percepção do outro/a;</li> <li>– ressaltar a importância da constante avaliação e reciclagem de tais representações.</li> </ul>	<p>As representações na percepção do outro: preconceitos, sistemas conceptuais, imagens e estereótipos.</p> <p>A percepção da cultura diferente pela óptica do referencial da própria cultura.</p> <p>Os elementos constituintes da identidade.</p> <p>A estabilidade e a mudança na identidade.</p> <p>A autopercepção identitária no confronto com o igual e com diferente.</p> <p>Pertenças culturais, conflitos e síntese na evolução identitária.</p>	<p>«Quiz» (Ficha de Actividade 11)</p> <p>«Construção de Estórias» (Ficha de Actividade 12)</p>	<p>2 horas</p>

### BLOCO V – Culturas diversas em presença: discriminação, assimilação e integração

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco V, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconhecer as diferentes atitudes das pessoas em situações de co-presença de normas e regras diferentes e concorrentes, conforme estejam no papel de cultura «dominante» ou cultura «dominada»;</li> <li>– reconhecer a tendência inconsciente para o etnocentrismo;</li> <li>– vislumbrar os custos emocionais para as pessoas que são pressionadas ou se pressionam a si mesmas no sentido da acomodação cultural;</li> <li>– indicar as atitudes que facilitam a interacção entre culturas diferentes.</li> </ul>	<p>Diferentes padrões culturais em presença: expectativas e reacções emocionais no confronto «maioria-minoria», «quem já está – quem chega».</p> <p>O processo de assimilação cultural: custos, perdas e ganhos.</p> <p>Competências para a aprendizagem intercultural.</p>	<p><b>«Adergas – Jogo de Cartas»</b> (Ficha de Actividade 13)</p> <p><b>Síntese Teórica</b> (Ficha de Actividade 14)</p>	3 horas

### BLOCO VI – Competências para a interacção social na perspectiva da interculturalidade

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco VI, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– associar a comunicação eficaz com a comunicação dirigida para a busca da empatia e respeito mútuo;</li> <li>– reconhecer a importância do desenvolvimento de competências de comunicação eficaz para a aprendizagem intercultural;</li> <li>– indicar quais são as atitudes e habilidades para a comunicação eficaz.</li> </ul>	<p>As habilidades necessárias à comunicação eficaz.</p> <p>As atitudes promotoras da comunicação eficaz.</p> <p>A «escuta activa» na comunicação intercultural: os benefícios das atitudes de exploração e reformulação.</p>	<p><b>«Jogo dos Derdianos»</b> (Ficha de Actividade 15)</p>	3 horas

**BLOCO VII – Obstáculos e estratégias para a aprendizagem intercultural em contextos de formação**

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco VII, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– estar atentos/as aos obstáculos e oportunidades para a aprendizagem intercultural presentes nos contextos de formação e institucionais onde actuam;</li> <li>– identificar princípios, prática e instrumentos que promovam a aprendizagem intercultural nos contextos de formação e institucionais onde actuam;</li> <li>– problematizar e reflectir sobre os desafios subjacentes aos processos de aprendizagem intercultural.</li> </ul>	<p>Obstáculos e oportunidades à aprendizagem intercultural nos contextos de formação e nas instituições.</p> <p>Pistas de aplicação prática de diferentes mecanismos de aprendizagem intercultural nos contextos de formação e nas instituições.</p>	<p>«Nove Pontos» (Ficha de Actividade 16)</p> <p>«Obstáculos, Estratégias e Potencialidades para a Aprendizagem Intercultural no Meu Contexto Profissional» (Ficha de Actividade 17)</p> <p>«A Mudança» (Ficha de Actividade 18)</p> <p>«Uma Pequena Prática» (Ficha de Actividade 19)</p>	5 horas

**BLOCO VIII – Aprendizagem experiencial: como as pessoas aprendem e como o facilitador facilita**

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco VIII, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– conhecer e nomear as etapas e explicar, em cada uma, as acções e resultados de aprendizagem para os/as formandos/as;</li> <li>– indicar e explicar as principais tarefas e responsabilidades do formador para cada etapa de um processo experiencial de aprendizagem em contexto de formação;</li> <li>– indicar as principais orientações técnicas que os/as formadores/as podem seguir para uma moderação eficiente da discussão e da dinâmica do grupo, num processo de aprendizagem experiencial em contexto de formação.</li> </ul>	<p>O ciclo de aprendizagem experiencial: as etapas e o papel do/a formando/a em cada etapa.</p> <p>O ciclo de aprendizagem experiencial: as tarefas e funções do/a formador/a em cada etapa.</p> <p>O planeamento e condução do processamento de uma actividade de aprendizagem experiencial.</p> <p>A gestão e moderação da discussão do grupo na etapa de processamento da actividade.</p>	<p>«A Aprendizagem Experiencial» (Ficha de Actividade 20)</p> <p>Doc. de Apoio 1</p> <p>Doc. de Apoio 2</p> <p>Doc. de Apoio 3</p> <p>Doc. de Apoio 4</p> <p>Doc. de Apoio 5</p>	5 horas

### BLOCO IX – Avaliação da acção de formação

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	DURAÇÃO
<p>No final do Bloco IX, os/as formandos/as devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– avaliar a sua evolução enquanto formandos/as relativamente aos objectivos da acção;</li><li>– avaliar os exercícios aplicados e o colectivo da acção relativamente à sua eficácia, utilidade e pertinência;</li><li>– avaliar o desempenho dos formadores/as.</li></ul>	<p>Avaliação da reacção individual, por escrito.</p> <p>Avaliação da aprendizagem individual de conceitos e princípios, por escrito.</p> <p>Debate e sistematização final.</p>	<p>Formulário de Avaliação A</p> <p>Formulário de Avaliação B</p>	<p>2 horas</p>



## 6. METODOLOGIA DA FORMAÇÃO

**«Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo.»**

*(Freire, 1970)*

Sendo uma formação dirigida a formadores/as e, portanto, dirigida a adultos/as, este referencial «pedagógico» é, na verdade, um referencial «andragógico», ou seja, foi elaborado e deve ser operacionalizado com base nos princípios teóricos e metodológicos da denominada andragogia – a ciência de orientar adultos a aprenderem.

A teoria base da andragogia (Documento de Apoio 1) sustenta que os adultos, ao contrário das crianças e dos jovens, são portadores de uma experiência substantiva que constitui o «livro-texto» vivo das suas aprendizagens (Linderman, 1926). Por isso, em numerosas situações de formação são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. Neste contexto, o papel do/a formador/a é sobretudo o de facilitar e orientar o/a formando/a na vivência e na sistematização e generalização da sua experiência e não tanto o de servir como transmissor de informação (Knowles, 1990). Por esta razão, conforme escreveu Wenger (1999), a aprendizagem de adultos deve ser pensada como «um processo orientado de descoberta mais próximo de um itinerário de experiências transformadoras do que de uma lista de conteúdos».

Nesta perspectiva, uma das estratégias mais eficazes para a promoção de aprendizagens em adultos é a chamada Metodologia da Aprendizagem Experiencial. Nesta abordagem metodológica predominam os métodos activos e aprende-se fazendo, ou seja, os/as formandos/as passam por uma experiência – uma tarefa a realizar, um problema a resolver ou uma situação simulada – onde são convidados a mobilizarem os seus reportórios pessoais de conhecimentos, experiências, atitudes e valores, a fazerem uma auto-reflexão sobre as suas próprias acções, reacções e sentimentos e a analisarem em conjunto as acções do grupo e, por fim, com base na reflexão crítica sobre a experiência vivida, a construírem conceitos e princípios que são generalizáveis e aplicáveis a uma

ampla gama de situações da vida real. Os métodos activos e o trabalho em grupo ampliam a capacidade de compreensão e apropriação das experiências e das atitudes e competências trabalhadas.

Embora pouco conhecida em Portugal, a metodologia da aprendizagem experiencial possui já um longo percurso e um sólido capital teórico noutros países, estando as suas raízes ligadas à chamada Educação Popular, que tem em Paulo Freire a sua maior referência (Documento de Apoio 2).

A metodologia da aprendizagem experiencial não só se afirma como uma estratégia particularmente eficaz para a formação de adultos/as, como também a forma mais integrada de trabalhar o tema da aprendizagem intercultural. Tal como o nome indica, centra-se o desafio na aprendizagem e coloca-se no centro desse processo o próprio indivíduo, que é o principal agente da sua própria transformação.

A aprendizagem intercultural trabalha aspectos profundos da natureza humana que dificilmente são equacionados a partir de referências de tipo cognitivo como as atitudes, os valores, os sentimentos e as percepções. Os estereótipos, imagens e preconceitos que todos os indivíduos possuem são sistemas de leitura da realidade tão profundamente enraizados que, quando um determinado acontecimento ou pessoa não lhes corresponde, mais facilmente se altera a interpretação do facto do que se desconstrói o preconceito. Por isso, um processo formativo de base exclusivamente cognitiva que se limite a facultar informação sobre o «outro» é insuficiente para promover mudanças significativas e sustentadas nestas dimensões mais inconscientes do comportamento humano. Pelo contrário, exige uma estratégia que tome como ponto de partida a experiência e que se alicerce nas dimensões afectivas e emocionais dos indivíduos, sendo os elementos cognitivos/intelectuais um complemento para a experiência vivida (Education Pack, 1995).

Neste âmbito, as actividades e jogos pedagógicos propostos no presente referencial de formação são recursos para promover a experiência. Não são um

fim em si mesmos, mas sim os instrumentos, os pretextos que possibilitam a concretização do objectivo maior de promoção de um processo colectivo de aquisição de competências baseado na troca de opiniões e experiências, na descoberta de novas perspectivas da realidade, na desconstrução de imagens, preconceitos e estereótipos e na criação de mecanismos alternativos que promovam a inclusão, a comunicação, o respeito, a empatia e a solidariedade.

Estes princípios traduzem-se na maneira como a própria acção é concretizada, ou seja, pretende-se que a forma seja coerente com o conteúdo. Por isso, privilegiam-se as dinâmicas grupais, que promovem a cooperação entre os/as participantes, usam-se métodos de aprendizagem diversificados (dos jogos às simulações, passando pelos debates em plenário e o trabalho individual ou em grupos), promove-se o respeito e a valorização de todas as opiniões e vivências relatadas e enfatiza-se a importância da participação de todos/as na construção de um ambiente de aprendizagem que seja, também ele, rico, plural e equitativo.



## 7. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação dos/as formandos/as deve ser efectuada numa perspectiva longitudinal, uma vez que a aprendizagem intercultural é um processo contínuo, global, complexo e multiforme de desenvolvimento pessoal e profissional, embora a formação se concentre num espaço temporal delimitado.

Assim sendo, propõem-se três momentos/instrumentos de avaliação:

- (1) Avaliação final: aferida por formulários de avaliação, pretende obter informação sobre a percepção dos resultados imediatos da acção tanto pelo/a formador/a, como pelos/as formandos/as, a ser realizada no final da acção. Esta avaliação desdobra-se em duas: a avaliação da acção pelos formandos (Formulário A) e a avaliação de desempenho e aquisição de competências dos/as formandos/as pelo formador (Formulário B). Ambos possuem um conjunto de questões que prevêem respostas fechadas, que consistem na atribuição de uma «pontuação» associada a conceitos valorativos que vão do «muito insuficiente» ao «muito bom», permitindo uma avaliação quantitativa, e um conjunto de questões abertas que prevêem respostas que remetem para uma avaliação mais qualitativa.
- (2) Avaliação intermédia: a ser realizada no final de cada dia de formação, através do registo individual num *post-it* da ideia/conceito-chave/reacção desse dia. Esses *post-its* poderão ser afixados em cartazes, permitindo ao/a formador/a monitorizar quotidianamente a evolução do grupo.
- (3) Avaliação da apropriação: aferida pela pequena prática, elaborada no bloco VII, que permite avaliar, de uma forma qualitativa, a capacidade de reflexão e aplicação dos conceitos, princípios e competências trabalhados ao longo da formação.

Não estando prevista no âmbito deste referencial, recomenda-se todavia que, sempre que possível, seja realizada uma avaliação de impacto três a seis meses depois do término da acção. Esta avaliação permite verificar a forma como a acção de formação modificou/influenciou as práticas profissionais dos/as participantes e se repercutiu no contexto da instituição em que actuam. Implica, pois, um grau de envolvimento significativo dos/as participantes e das respectivas instituições, sendo que os critérios desta avaliação deverão ser definidos à partida e em articulação com todas as partes envolvidas.



## 8. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

A formação em aprendizagem intercultural, tal como é proposta no presente referencial, é entendida como um processo cumulativo e sequencial. Embora para efeitos de planificação e de organização a acção seja aqui apresentada em sequências de blocos, estes não funcionam de forma independente, logo nenhum deles deverá ser utilizado de forma descontextualizada ou isolada. Muito pelo contrário, a aplicação correcta, coerente e consistente desta acção de formação implica a compreensão da sua natureza processual e, por conseguinte, a sua utilização deverá salvaguardar os seguintes pressupostos:

1. Procurar garantir a presença permanente da totalidade do grupo de formandos/as em todos os momentos da acção. Sendo um processo formativo cumulativo e sequencial, a ausência de participantes em qualquer um dos passos da formação é prejudicial não só para o próprio grupo, que fica privado da necessária massa crítica, como para o ausente, que vê assim interrompido o seu processo formativo.
2. O bloco I, de apresentação e nivelamento das expectativas do grupo, é um ponto fundamental que deve integrar todas as modalidades possíveis desta acção. A metodologia utilizada na acção implica à-vontade e confiança dos/as participantes, quer entre si quer em relação ao/a formador/a, pelo que este ponto inicial de conhecimento mútuo não deverá ter uma duração inferior a uma hora.
3. O bloco II, centrado nas questões da cultura, também é um passo indispensável para um percurso formativo cabal sobre aprendizagem intercultural. Este bloco pode ser reduzido em extensão, mas a reflexão em torno das dinâmicas da cultura deve ser sempre realizada de uma forma desenvolvida e estruturada uma vez que constitui um dos alicerces basilares da aprendizagem da interculturalidade.
4. O bloco III, que promove o questionamento em torno das dinâmicas identitárias, deve ser, tal como o bloco sobre cultura, desenvolvido de uma forma consistente. Por isso, embora a sua duração possa ser reduzida, utilizando-se unicamente «A Cebola da Identidade» como dinâmica

orientadora, deve sempre integrar qualquer das modalidades possíveis da acção.

5. Dificilmente se poderá avançar para um questionamento crítico sobre as nossas próprias imagens, estereótipos e preconceitos, bem como sobre as dinâmicas de discriminação e integração, sem se ter realizado uma reflexão prévia sobre as questões da cultura e da identidade. O percurso formativo deverá iniciar-se a partir destes dois elementos e só depois avançar-se para os restantes blocos que compõem a acção.
6. Os blocos IV, V e VI podem ser inteiramente integrados na acção ou trabalhados individualmente. Pelo menos um dos blocos deverá ser sempre aplicado, uma vez que estes são os momentos de trabalho que promovem o questionamento das representações sociais e culturais dos/as participantes, que constitui uma das competências fundamentais da aprendizagem intercultural.
7. O bloco VII é o momento de aplicação prática das aprendizagens realizadas no contexto da formação, quer nos contextos profissionais, quer pessoais dos participantes. Um dos objectivos deste bloco é a promoção da sustentabilidade das mudanças induzidas pela acção, pelo que deve ser incluído em qualquer modalidade da formação embora a sua extensão também possa ser reduzida.
8. O bloco VIII é um conjunto de exercícios específicos para formar os formadores nas metodologias de trabalho participativo e experiencial no quadro da aprendizagem intercultural, pelo que a sua aplicação só tem sentido nesse âmbito. Para um público genérico não se recomenda a aplicação deste bloco.

Embora a formação possa ser fragmentada em unidades mais pequenas e espaçadas no tempo, é aconselhável que, sempre que possível, se concentre a sua execução num curto espaço de tempo, em dias subsequentes, garantindo-se assim a permanência da dinâmica e da motivação do grupo.

Tendo estas linhas orientadoras em vista, apresentam-se algumas modalidades alternativas de aplicação desta acção de formação, para além da formação-base constante no presente referencial, o que abre a possibilidade da sua utilização em períodos de tempo mais reduzidos e/ou para públicos genéricos. Naturalmente, os objectivos globais, bem como as expectativas dos/as próprios/as participantes, terão que ser adaptados adequadamente.

# MODALIDADES ALTERNATIVAS DE APLICAÇÃO

## Alternativa 1 – Versão formação-base: 30 horas

BLOCOS	ATIVIDADES	TEMPO
<b>Bloco I</b> Preparação do grupo para a acção de formação	<p>«Desenho dos Colegas» (Ficha de Actividade 1)</p> <p>«Entrevista» (Ficha de Actividade 2)</p> <p>«Zip-Zap-Zop» (Ficha de Actividade 3)</p> <p>«Levantamento das Expectativas» (Ficha de Actividade 4)</p>	2 horas
<b>Bloco II</b> Cultura visível, cultura profunda	<p>«Questionário» (Ficha de Actividade 5)</p> <p>«Icebergue da Cultura» (Ficha de Actividade 6)</p> <p>«Jogo dos Antropólogos» (Ficha de Actividade 7)</p>	3 horas
<b>Bloco III</b> Identidade e pertença identitária	<p>«Qual é o Meu Grupo?» (Ficha de Actividade 8)</p> <p>«A Cebola da Identidade» (Ficha de Actividade 9)</p> <p>«Identidade/Identidades» (Ficha de Actividade 10)</p>	3 horas
<b>Bloco IV</b> Representações sociais, imagens e estereótipos	<p>«Quiz» (Ficha de Actividade 11)</p> <p>«Construção de Estórias» (Ficha de Actividade 12)</p>	2 horas
<b>Bloco V</b> Culturas diversas em presença: discriminação, assimilação e integração	<p>«Adergas – Jogo de Cartas» (Ficha de Actividade 13)</p> <p>«Síntese Teórica» (Ficha de Actividade 14)</p>	3 horas
<b>Bloco VI</b> Competências para a interacção social na perspectiva da interculturalidade	<p>«Jogo dos Derdianos» (Ficha de Actividade 15)</p>	3 horas
<b>Bloco VII</b> Obstáculos e estratégias para a aprendizagem intercultural	<p>«Nove Pontos» (Ficha de Actividade 16)</p> <p>«Obstáculos, Estratégias e Potencialidades para a Aprendizagem Intercultural no Meu Contexto Profissional» (Ficha de Actividade 17)</p> <p>«A Mudança» (Ficha de Actividade 18)</p> <p>«Uma Pequena Prática» (Ficha de Actividade 19)</p>	5 horas
<b>Bloco VIII</b> A aprendizagem experiencial	<p>«A Aprendizagem Experiencial» (Ficha de Actividade 20)</p>	6 horas
<b>Bloco IX</b> Avaliação	<p>Formulário de Avaliação A</p>	1 h 15 m

Alternativa 2 – Versão mínima: 12 horas

BLOCOS	ATIVIDADES	TEMPO
<b>Bloco I</b> Preparação do grupo para a acção de formação	«Entrevista» (Ficha de Actividade 2) «Levantamento das Expectativas» (Ficha de Actividade 4)	1 hora
<b>Bloco II</b> Cultura visível, cultura profunda	«Questionário» (Ficha de Actividade 5) «Icebergue da Cultura» (Ficha de Actividade 6)	2 horas
<b>Bloco III</b> Identidade e pertença identitária	«Qual é o Meu Grupo?» (Ficha de Actividade 8) «A Cebola da Identidade» (Ficha de Actividade 9)	1 h 40 m
<b>Bloco IV</b> Representações sociais, imagens e estereótipos	«Quiz» (Ficha de Actividade 11) «Construção de Estórias» (Ficha de Actividade 12)	2 horas
<b>Bloco V</b> Culturas diversas em presença: discriminação, assimilação e integração	«Adergas – Jogo de Cartas» (Ficha de Actividade 13) «Nove Pontos» (Ficha de Actividade 16)	2 horas
<b>Bloco VII</b> Obstáculos e estratégias para a aprendizagem intercultural	«Obstáculos, Estratégias e Potencialidades para a Aprendizagem Intercultural no Meu Contexto Profissional» (Ficha de Actividade 17) «A Mudança» (Ficha de Actividade 18)	2 h 30 m
<b>Bloco IX</b> Avaliação	Formulário de Avaliação A	30 m

### Alternativa 3 – Versão integrada: 18 horas

BLOCOS	ATIVIDADES	TEMPO
<b>Bloco I</b> Preparação do grupo para a acção de formação	«Entrevista» (Ficha de Actividade 2) «Zip-Zap-Zop» (Ficha de Actividade 3) «Levantamento das Expectativas» (Ficha de Actividade 4)	1 h 15 m
<b>Bloco II</b> Cultura visível, cultura profunda	«Questionário» (Ficha de Actividade 5) «Icebergue da Cultura» (Ficha de Actividade 6) «Jogo dos Antropólogos» (Ficha de Actividade 7)	3 horas
<b>Bloco III</b> Identidade e pertença identitária	«Qual é o Meu Grupo?» (Ficha de Actividade 8) «A Cebola da Identidade» (Ficha de Actividade 9)	2 h 30 m
<b>Bloco IV</b> Representações sociais, imagens e estereótipos	«Quiz» (Ficha de Actividade 11) «Construção de Estórias» (Ficha de Actividade 12)	2 h 30 m
<b>Bloco V</b> Culturas diversas em presença: discriminação, assimilação e integração	«Adergas – Jogo de Cartas» (Ficha de Actividade 13) «Nove Pontos» (Ficha de Actividade 16) «Síntese Teórica» (Ficha de Actividade 14)	3 horas
<b>Bloco VII</b> Obstáculos e estratégias para a aprendizagem intercultural	«Obstáculos, Estratégias e Potencialidades para a Aprendizagem Intercultural no Meu Contexto Profissional» (Ficha de Actividade 17) «A Mudança» (Ficha de Actividade 18) «Uma Pequena Prática» (Ficha de Actividade 19)	4 horas
<b>Bloco IX</b> Avaliação	Formulário de Avaliação A	1 hora



## 9. BIBLIOGRAFIA E ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

AGIER, Michel, «Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização», in *Mana* 7 (2), pp. 7-33, 2001.

ALMEIDA, Miguel V., *Outros Destinos – Ensaio de Antropologia e Cidadania*, Porto, Campo das Letras, 2004.

APPADURAI, Arjun, *Dimensões Culturais da Globalização*, Lisboa, Teorema, 2004 [1996].

BANKS James, *An Introduction to Multicultural Education*, Massachussets, Allyn and Bacon, 1994.

BAUMANN, Gerd, *Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*, Londres, Routledge, 1999.

BASTOS, José. G. P. e Bastos, Susana. P., *Portugal Multicultural*, Lisboa, Fim de Século, 1999.

CASTELLS, Manuel, *O Poder da Identidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CONSELHO DA EUROPA, *Education Pack, All Different, All Equal*, Conselho da Europa (versão disponível também em francês), 1995.

CONSELHO DA EUROPA, *Intercultural Learning*, T-Kit n.º 4, Conselho da Europa, 2000.

CONSELHO DA EUROPA, *Kit Pédagogique – idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, 2005.

EQUAL, Referencial de Formação *Cidadania e Diversidade Cultural nas Práticas Profissionais*, Lisboa, Equal, 2005.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17.ª edição, 1970.

GCIM – GLOBAL COMMISSION ON INTERNATIONAL MIGRATION, *As Migrações Num Mundo Interligado: Novas Linhas de Acção*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

HALL, Stuart, *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

JARA, OSCAR, *Para una Educación Popular: una sistemátización de Experiencias* (policopiado), 2006.

JARVIS, Peter, *Adult Education and Lifelong Learning – Theory and Practice*, Londres, Routledge, 1995.

KNOWLES, Malcom, *The Adult Learner: a Neglected Species*, Texas, USA, Golf publishing Company, 4.ª edição, 1990.

LINDERMAN, E., *The Meaning of Adult Education*, Nova Iorque, New York Publisher, 1926.

MORIN, E., *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Lisboa, Piaget, 2002.

QUELLET, F., *Les défis du pluralisme en éducation*, Les Presses de l'Université Laval, 2002.

PENA PIRES, R., *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Edições Celta, 2003.

PEROTTI, A., *Apologia do Intercultural*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, 1997.

PNUD, *Relatório Anual do Desenvolvimento Humano: Liberdade Cultural Num Mundo Diversificado*, PNUD, 2004.

STOLCKE, Verena, «Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe», in *Current Anthropology*, 36 (1), pp. 1-13, 1995.

VIEIRA, Ricardo, *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhada da Identidade*, Porto, Profedições, 1999.

WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1999.

WIEVIORKA, M., *O Racismo. Uma Introdução*, Lisboa, Fenda, 2002.

## ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

### **Ano Europeu para o Diálogo Intercultural**

[http://ec.europa.eu/culture/portal/events/current/dialogue2008\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/portal/events/current/dialogue2008_en.htm)

### **Aprendizagem Intercultural**

<http://www.efc.be/ftp/public/cpi/TCCF%20Intercultural%20Learning.pdf>

### **GCIM – Global Commission on International Migration**

<http://www.gcim.org/attachements/gcim-complete-report-2005.pdf>

### **Convenção Cultural Europeia**

<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/018.htm>

### **Convenção para a Protecção e Promoção das Diversidade de Expressões Culturais**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>

### **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

### **Declaração de Faro para uma estratégia de Desenvolvimento do Diálogo Intercultural**

[http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO\\_DECLARATION\\_Definitive\\_Version\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO_DECLARATION_Definitive_Version_EN.pdf)

### **Declaração de Volga**

[http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20060908\\_declaration\\_volga\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20060908_declaration_volga_en.asp)

### **Kits de Formação sobre Aprendizagem Intercultural**

<http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html>  
[www.salto-youth.net/diversity](http://www.salto-youth.net/diversity)  
[www.salto-youth.net/inclusion](http://www.salto-youth.net/inclusion)

### **Manuais de Formação sobre Educação Intercultural e Direitos Humanos**

<http://eycb.coe.int/compass/>

### **Nova Lei da Nacionalidade**

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1253>

### **Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2006-2008)**

<http://www.cnpcjr.pt/downloads%5CPNAI%20Nacional%202006-2008%20-%20Site.PDF>

### **Plano Nacional para a Integração dos Imigrantes**

<http://www.acime.gov.pt/docs/PII/PII.pdf>

### **Relatório Anual de Desenvolvimento Humano do Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento 2004**

[http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04\\_po\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04_po_complete.pdf)

## **Relatório da Comissão Europeia sobre Racismo e Intolerância sobre Portugal**

[http://www.acime.gov.pt/docs/CICDR/Portugal\\_third\\_report.pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/CICDR/Portugal_third_report.pdf)

### ▶ **Legislação antidiscriminação**

#### **Na Lei Portuguesa:**

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1253>

#### **No Direito Comunitário:**

[http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=5](http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=5)

#### **No Direito Internacional:**

[http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=13](http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=13)

### ▶ **Para saber mais...**

#### **ACIDI – Alto Comissariado para os Imigrantes e Diálogo Intercultural**

[www.acidi.gov.pt](http://www.acidi.gov.pt)

#### **CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral**

[www.cidac.pt](http://www.cidac.pt)

#### **Conselho da Europa**

<http://www.coe.int>

#### **Organização das Nações Unidas**

[www.un.org](http://www.un.org)

#### **Organização Internacional Trabalho**

[www.ilo.org](http://www.ilo.org)

#### **Rede sobre Aprendizagem Intercultural na Europa**

<http://www.intercultural-learning.net/>





FICHAS  
DE ACTIVIDADES





## ACTIVIDADE 1

### «Desenho dos Colegas»

**Tempo previsto:** 20 min.

O grupo é dividido em pares e cada pessoa desenha o seu parceiro. Depois, os desenhos são reunidos e baralhados. Cada participante retira um desenho e tem por tarefa entregá-lo ao colega que foi retratado.

**Materiais:** papel, caneta



## ACTIVIDADE 2

### «Entrevista»

**Tempo previsto:** 20 min.

O grupo é dividido em pares e os elementos de cada par entrevistam-se mutuamente procurando registar dados básicos sobre o colega (formação, trabalho, experiência profissional) e as respostas para um roteiro de perguntas entregue pelo formador (cujas respostas remeterão para as pistas da identidade pessoal, tema que será trabalhado num dos blocos seguintes). Os pares precisarão de 15 minutos para a tarefa.

Num segundo momento, cada membro do par apresenta o seu colega ao resto do grupo.

**Materiais:** papel, caneta



## ACTIVIDADE 3

### «Zip-Zap-Zop»

**Tempo previsto:** 10 min.

Os/as participantes organizam-se em círculo, sentados nas suas cadeiras. Um/a participante no centro do círculo aponta qualquer colega e dá uma entre três ordens possíveis – «Zip», «Zap», «Zop» ou «Zip-Zap-Zop», sendo as seguintes as respostas que o/ indicado/a deve dar.

Zip: deve dizer-se o nome do colega à sua direita.

Zap: diz-se o nome do colega à sua esquerda.

Zop: diz-se o próprio nome.

A pessoa que errar o nome a ser dito troca de lugar com quem está a dar as ordens.

Quando a ordem é «Zip-Zap-Zop», todos os participantes devem levantar-se e procurar outra cadeira para se sentarem. Quem está no centro também procura uma cadeira para se sentar e quem sobrar (pois há uma cadeira a menos que o número total de participantes) passa para o centro para dar as ordens.

**Equipamento:** cadeiras



## ACTIVIDADE 4

### «Levantamento das Expectativas»

**Tempo previsto:** 20 min.

Segue-se o levantamento de expectativas do grupo quanto a, por exemplo, resultados de aprendizagem esperados, metodologia da formação, responsabilidades do/a formador/a e contribuições do próprio grupo. O levantamento pode ser feito em pequenos grupos e as expectativas indicadas devem ser discutidas em plenário para serem compreendidas tanto pelo/a formador/a como pelos colegas. Com a apresentação do objectivo, metodologia e conteúdos da formação, o formador faz então o nivelamento das expectativas e o grupo estará motivado e preparado para iniciar as actividades didácticas previstas.

**Materiais:** papel, caneta

## ACTIVIDADE 5

### «Questionário»<sup>3</sup>

**Tempo previsto:** 20 min.

O exercício pretende abrir o tema da cultura a partir de uma reflexão muito simples sobre elementos que a constituem e da subjectividade da sua interpretação. Solicita-se aos participantes que preencham o seguinte questionário, de uma forma imediatista e individualmente:

Ir muitas vezes ao cinema num ano é ir	Vezes
Estar um pouco atrasado para um compromisso são	Minutos
Uma cidade pequena é do tamanho da cidade de	
Ir tarde para a cama é às	Horas
Uma reunião muito longa dura	Horas
É-se jovem até aos	Anos
Fazer uma viagem longa é percorrer	Quilómetros
Ter muitos amigos é ter	Amigos
Uma família numerosa tem	Filhos
Ganhar bem num mês de trabalho é ganhar	Euros
Ler muitos livros num mês é ler	Livros
Ir beber um copo demora	Minutos
Ir muitas vezes às compras numa semana são	Vezes

<sup>3</sup> Fonte: exercício utilizado nos cursos de Formação Especializada de Voluntariado para a Cooperação do ISU, Projectos Nô Djunta Mon (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária, [www.isu.pt](http://www.isu.pt))

Pede-se aos participantes que de seguida partilhem em pequenos grupos (de 2 ou 3 elementos) os respectivos questionários preenchidos. As seguintes questões podem orientar a discussão:

- ▶ Que diferenças se observam?
- ▶ Há respostas idênticas ou, pelo contrário, divergem muito?
- ▶ Qual a razão de se identificarem diferenças nas respostas?

O formador conclui brevemente o exercício fazendo notar que até num grupo de formandos/as relativamente homogéneo existem diferentes entendimentos de conceitos «evidentes» como o de amizade, juventude e riqueza, que reflectem diferentes «culturas» (ligadas a idades, zonas de origem, contextos sociais, familiares e institucionais diferenciados). O que dizer então quando se confrontam culturas marcadamente diferentes? O exercício seguinte permite explorar melhor esta questão.

**Materiais:** fotocópias dos questionários, caneta

## ACTIVIDADE 6

### «Icebergue da Cultura»<sup>4</sup>

**Tempo previsto:** 60 min.

O formador/a pode começar por dizer aos/as formandos/as que uma das muitas formas de se pensar o conceito de cultura é trabalhando em torno da maior ou menor «visibilidade» dos seus elementos constitutivos, podendo-se recorrer à imagem de um icebergue. O exercício decorre nos passos seguintes:

1. O/a formador/a divide o grupo em grupos de 4 ou 5 elementos (dependendo do número total de formandos/as) e distribui por cada grupo entre 4 a 7 cartões que previamente preparou, cada um contendo um elemento de cultura diferente (ver Figura 1).
2. O/a formador desenha um icebergue num grande *flip-chart* com uma parte à superfície e outra submergida, claramente distinguidas, e em seguida convida cada um dos grupos a escolher, a partir dos cartões que lhes coube em sorte, quais os elementos que colocará à superfície (porque são características culturais facilmente percebidas) e quais os que colocará «debaixo de água» (porque são características que são dificilmente percebidas ou compreendidas).
3. Em seguida, cada grupo cola (pode ser com *bost-it*) no icebergue os cartões com os elementos culturais, nas posições que decidiu. Uma vez que todos os grupos tenham colado os respectivos cartões pode-se iniciar o debate.

Uma vez construído o icebergue com a totalidade dos cartões dos elementos já colocados pelos participantes, o/a formador/a deve explorar as reacções do grupo relativamente ao resultado final (se todos se identificam com o icebergue tal como está). O mais provável é que alguns dos elementos invisíveis se encontrem à superfície. O/a formador/a deve promover a discussão em torno de alguns deles, sendo expectável que alguns dos cartões sejam recolocados em posições mais abaixo. Se alguns dos elementos não reunirem consenso quanto à sua colocação, o/a formador/a pode colocá-los fora do icebergue e continuar a discussão em torno de outros elementos.

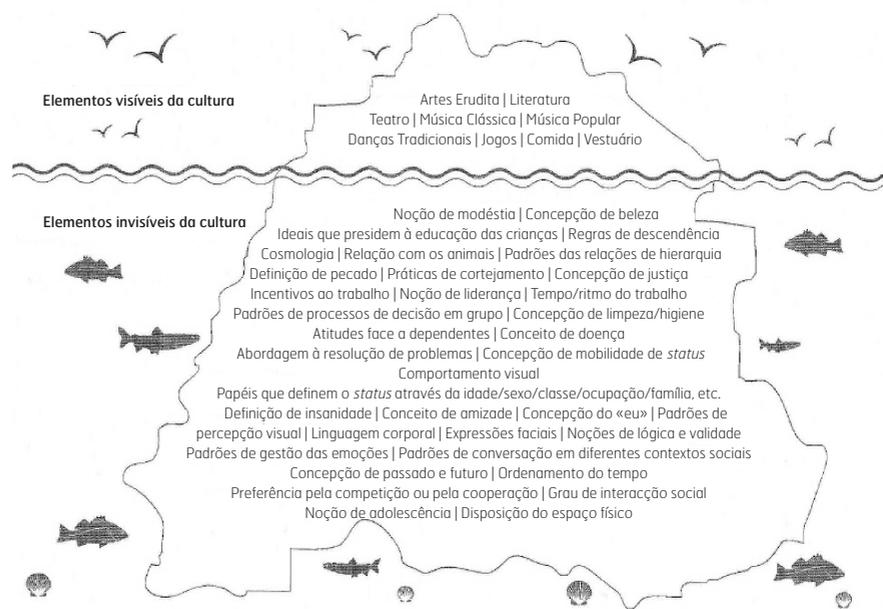
<sup>4</sup> Fonte: *Intercultural Learning, T-Kit n.º 4* (2000), Conselho da Europa, in [www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html](http://www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html) (adaptado)

Durante as discussões em plenário sobre a localização atribuída pelos grupos aos diferentes elementos culturais é comum surgir polémica. As pessoas tendem a considerar que alguns elementos que são localizados na parte profunda do icebergue devem ser colocados à superfície porque acreditam que poderiam visualizá-los e apreendê-los com facilidade em culturas diversas das suas. Entretanto, ao justificar as suas opiniões o próprio grupo passa a perceber que a imaginada facilidade de apreensão vem de uma simples projecção dos próprios referenciais culturais, ou seja, uma interpretação das manifestações de outra cultura condicionada pelos valores e crenças da própria.

Não é necessário que o icebergue seja modificado de forma a ficar exactamente como é proposto pelos autores (ver Figura 1). O fundamental deste exercício é promover nos/as formandos/as a ideia de que a maior parte dos elementos da cultura não são visíveis à primeira vista e que é necessário um conhecimento bem maior, uma real interacção com a cultura, tempo e disponibilidade para que o verdadeiro significado dos elementos da cultura possa ser de facto conhecido. Os participantes devem perceber a facilidade com que os mal-entendidos podem acontecer e como muitas vezes pensamos conhecer uma cultura somente a partir da análise dos elementos visíveis, sendo que a base estrutural da cultura se encontra debaixo da água.

O/a formador/a pode mostrar o modelo de icebergue cultural construído por Fennes e Hapgood, ressaltando que este é passível de questionamentos por autores diferentes, importando destacar que:

1. os elementos visíveis da cultura, ou a Alta Cultura, constituem uma parte muito pequena, sendo que a maioria dos seus elementos se encontram debaixo da linha de água e, portanto, são Cultura Profunda;
2. que a percepção e a compreensão real dos fundamentos e manifestações de elementos culturais de uma cultura diferente da própria exige tempo, disponibilidade e muita observação e comunicação eficaz;
3. que geralmente utilizamos os referenciais da nossa própria cultura na percepção e explicação das manifestações de outras culturas, havendo dificuldades significativas na percepção dessas manifestações a partir dos referenciais próprios da cultura em questão.

Figura 1<sup>5</sup>

Para encerrar este bloco, o/a formador/a pode realizar o exercício seguinte, que permite materializar a discussão de nível mais abstracto facultado pelo modelo do icebergue de uma forma mais concreta.

Uma outra opção é realizar o «Jogo dos Antropólogos» depois de o icebergue estar montado e de o debate entre o grupo ser realizado, mas antes do/a formador/a concluir o exercício. Uma vez concluído o «Jogo dos Antropólogos», o/a formador/a recupera o icebergue e convida os/as participantes a estabelecerem um paralelismo entre este e a dinâmica dos antropólogos. Uma vez que os dois exercícios se articulam e reforçam mutuamente, o encerramento pode ser feito em simultâneo. As conclusões obtidas deverão permitir ao/a formador/a enfatizar os principais pontos que constam nos objectivos deste bloco.

**Materiais:** papel, caneta, *flip-chart* (para desenhar o icebergue), cartões de papel ou cartolina para os elementos da cultura

<sup>5</sup> Fonte: *Intercultural Learning*, T-Kit n.º 4 (2000), Conselho da Europa, pág. 19, in [www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html](http://www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html) (adaptado)



## ACTIVIDADE 7

### «Jogo dos Antropólogos»

**Tempo previsto:** 30 min.

O último exercício do bloco II é uma simulação que permite consolidar as dimensões «visíveis» e «invisíveis» da cultura e de uma forma simples e lúdica. O exercício desenvolve-se de acordo com a estrutura seguinte:

1. Dois ou três participantes são retirados da sala e informados que deverão assumir o papel de antropólogos contratados por um organismo internacional para apresentar um relatório a partir da observação de uma cultura desconhecida. Quando forem chamados, regressam à sala e vão observar o que os membros da cultura em questão estiverem a fazer e registarão as suas conclusões.
2. Os/as participantes que ficam em sala são instruídos a escolherem, sem divulgarem as suas escolhas, dois/duas colegas do grupo. Depois, são informados de que são membros de uma sociedade regida por dois padrões de conduta: (1) permanecer em silêncio absoluto e (2) movimentarem-se pelo espaço de modo a estarem sempre equidistantes dos/as dois/duas colegas escolhidos. O grupo é informado que nessa sociedade predomina a crença de que a felicidade pessoal e o bem-estar geral depende de cada um seguir esses padrões. Faz-se um ensaio antes da entrada dos «antropólogos».
3. Cada um dos antropólogos é convidado a voltar à sala individualmente e a apresentar o seu «relatório» sobre o que observou naquela cultura. O/a formador/a pode fazer algumas perguntas para orientar o relato. Uma vez ouvidos todos os antropólogos, o grupo debate em plenário o que aconteceu, devendo o/a formador/a articular as conclusões deste exercício com os dois anteriores.

**Materiais:** papel e caneta para os «antropólogos» tomarem notas

## ACTIVIDADE 8

### «Qual é o Meu Grupo?»<sup>6</sup>

**Tempo previsto:** 30 min.

O exercício funciona como «energizador» introduzindo, simultaneamente, o tema da identidade e da pertença identitária. O exercício decorre segundo os passos seguintes:

1. Um/a formando/a é retirado da sala e informado de que os/as restantes colegas se irão organizar em grupos de acordo com uma determinada característica, que pode ser visível ou não. O desafio colocado ao/a formando/a que se encontra no exterior é o de adivinhar, a partir da observação do grupo e de respostas «sim/não», qual o grupo a que pertence.
2. No interior da sala, o resto do grupo subdivide-se de acordo com qualquer característica à sua escolha (por exemplo, quem tem calças de ganga e quem não tem, quem tem filhos e quem não tem, quem tem mais de 35 anos e quem não tem, etc.).
3. Uma vez organizado o grupo, o/a formando/a que estiver no exterior é convidado a entrar na sala e a adivinhar qual é o seu grupo de pertença. O grupo não pode dar a resposta directamente, mas deve auxiliar na medida do possível. O exercício pode ser repetido 2 a 3 vezes.

**Materiais:** não é necessário qualquer material

<sup>6</sup> Fonte: ID Booklet, Ideas for Inclusion and Diversity (2006), SALTO-YOUTH Cultural Diversity & SALTO – YOUTH Inclusion Resource Centre, in [www.salto-youth.net/diversity](http://www.salto-youth.net/diversity) or [www.salto-youth.net/inclusion](http://www.salto-youth.net/inclusion) (adaptado)



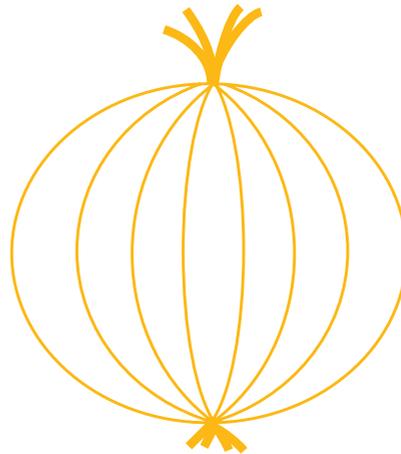
## ACTIVIDADE 9

### «A Cebola da Identidade»<sup>7</sup>

**Tempo previsto:** 60 min.

O/a formador/a solicita que os/as participantes recuperem as respostas que deram no pequeno guião para as entrevistas realizadas no exercício 2. Convida os participantes a fazerem associações entre as suas respostas àquele guião com as suas identidades como pessoas. De seguida, a cada participante é entregue uma folha com o desenho de uma cebola cortada ao meio no qual são visíveis as várias camadas de que uma cebola é composta, tal como na imagem que se segue:

#### A Cebola da Identidade



1. O formador solicita aos participantes que, num esforço mental, recuem no tempo até à idade da adolescência. A cebola que têm à sua frente é então a cebola da sua própria identidade na idade da adolescência. É-lhes então pedido que preencham as diferentes camadas dessa cebola, escrevendo nelas os elementos (as características) que compõem a sua identidade – sendo as camadas interiores reservadas para os elementos mais importantes e as camadas exteriores para os menos importantes mas, ainda assim, relevantes.

<sup>7</sup> Fonte: *Intercultural Learning*, T-Kit n.º 4 (2000), Conselho da Europa, pág. 43, in [www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html](http://www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html) (adaptado)

2. É entregue aos participantes uma segunda cebola. Desta vez, ela representa a sua identidade no momento actual (já não na adolescência). É-lhes pedido que repitam exactamente o mesmo exercício mas agora situados no momento actual das suas vidas.
3. Uma vez terminados estes dois passos, os participantes poderão reunir-se em pequenos grupos (3-4) para partilharem os resultados do exercício (sem terem necessariamente que revelar o conteúdo das cebolas).
4. Já em plenário, o/a formador/a orienta uma discussão sobre o exercício apoiado em algumas questões-chave:
  - Como correu o exercício? Foi simples, imediato ou difícil? Que camadas foi mais fácil preencher? Porquê?
  - Que tipo de elementos colocaram nas camadas centrais e nas camadas exteriores?
  - Há diferenças entre a primeira e a segunda cebola? Quais?
  - Que conclusões podemos retirar deste exercício? O que é que ele nos diz sobre a identidade?

No encerramento do exercício, o/a formador/a deve colocar ênfase no facto de o grupo ter verificado que a identidade (cebola) pessoal é:

- ◆ multifacetada / pluridimensional;
- ◆ dinâmica;
- ◆ composta por dimensões mais estáveis e outras mais permeáveis à mudança formada e influenciada pelas nossas experiências de vida incluindo-se aí a socialização feita pela família, escola, etc. (transmissão de valores, crenças, papéis sociais culturalmente definidos, etc.) e as relações sociais com os iguais e os diferentes culturalmente.

**Materiais:** fotocópias das «cebolas» A e B, canetas

## ACTIVIDADE 10

### «Identidade/Identidades?»

**Tempo previsto:** 60 min.

1. A partir do que já foi discutido no exercício anterior, o/a formador/a ressalta o conceito de «pertença cultural» e estimula os participantes a:
  - darem exemplos das diversas pertenças culturais em jogo na sociedade portuguesa como um todo;
  - falarem sobre as suas percepções de como as pertenças culturais interferem na formação e evolução da identidade de uma pessoa.
2. De seguida, o/a formador/a dá as instruções para o segundo exercício de reflexão individual sobre a própria identidade, explicando que cada um deverá:
  - procurar identificar as diversas pertenças culturais que influenciaram a formação e as mudanças nas suas identidades;
  - reflectir sobre o jogo de influências entre essas influências na identidade pessoal, no posicionamento perante os outros e no posicionamento dos/as outros/as perante si.
3. Após um tempo para a reflexão individual (cerca de 10 minutos), os/as participantes devem juntar-se em grupos de 3 para:
  - relatarem uns aos outros, em linhas gerais, os resultados das suas reflexões sobre as suas pertenças culturais;
  - chegarem a algumas conclusões genéricas sobre a temática a partir do exercício de reflexão individual e de partilha que acabaram de realizar.
4. A cada subgrupo é solicitado que faça alguns comentários genéricos sobre os relatos de cada membro, os pontos em comum, as especificidades e apresente as conclusões retiradas do exercício.
5. O/a formador/a faz uma síntese destacando os pontos convergentes das conclusões dos participantes, relacionando com os dois exercícios anteriores.

**Materiais:** papel e caneta, excertos de textos seleccionados de Maalouf (1995: 9-13).



## ACTIVIDADE 11

### «Quiz»<sup>8</sup>

**Tempo previsto:** 60 min.

Este exercício, subordinado ao tema das imagens, preconceitos e estereótipos, inicia o bloco IV e também funciona como «energizador». Os passos do exercício são os seguintes:

1. O grupo é dividido em subgrupos de 2 elementos.
2. A cada subgrupo é entregue uma cópia de um texto sobre «os que vivem no extremo norte da Europa», sendo-lhes solicitado que leiam o texto e escolham uma das alternativas de resposta apresentadas no final para a pergunta «de que país/região é o autor do texto». Os subgrupos terão cerca de 15 minutos para a discussão em pares.
3. Em plenário, cada subgrupo apresenta oralmente a sua resposta e a justificação tanto para a escolha efectuada como para a recusa das outras alternativas.
4. O/a formador/a faz um balanço das respostas do grupo e uma síntese dos argumentos apresentados, destacando os seus pontos comuns e os pontos divergentes. Depois estimula uma breve discussão questionando o grupo sobre a natureza dos comentários que o grupo como um todo foi espontaneamente proferindo sobre as diferentes nacionalidades referidas enquanto justificava as suas escolhas.
5. Tendo encerrado a discussão, o formador informa quem foi o autor do texto, a região em que residia e o ano em que foi escrito. Por fim, destaca a importância do conhecimento do contexto em que as ideias são emitidas. Saber-se a data em que o texto foi escrito e a região onde o autor vivia fornece elementos importantes para a compreensão da natureza das percepções expressas.

A relevância deste exercício assenta na exploração das imagens que os participantes pensam que o autor do texto tem sobre «os povos do extremo norte da Europa», mas sobretudo na forma como os próprios participantes projectam as suas imagens sobre o «outro» no seu esforço de encontrarem e justificarem a sua própria resposta. Mais do que sobre «os que vivem no extremo

<sup>8</sup> Fonte: *Intercultural Learning, T-Kit n.º 4* (2000), Conselho da Europa, in [www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html](http://www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html) (adaptado)

norte da Europa», este texto fala-nos de quem o escreveu. No entanto, o próprio processo de análise é por si só repleto de imagens, preconceitos e estereótipos construídos.

#### QUIZ

##### De que país/região é originário o autor deste texto?

«Os que vivem no extremo norte (da Europa) sofrem as consequências de viverem demasiado longe do sol. O seu ar é frio e o céu nublado. Como resultado, o seu temperamento é frio e o comportamento rude. Consequentemente, os seus corpos tornaram-se enormes, a sua cor branqueou e o seu cabelo caiu. Perderam capacidade de compreensão e exactidão de percepção. Foram consumidos pela ignorância e preguiça e infestados pela fadiga e estupidez.»

Escolha uma das seguintes respostas:

- China    Europa    Índia    África    Pérsia    Nenhum destes

*resposta: Said Al-Andalusi, Córdoba, 1029 d. C.*

**Materiais:** fotocópias do Quiz, canetas, *flip-chart* (para anotar as respostas)

## ACTIVIDADE 12

### «Construção de Estórias»<sup>9</sup>

**Tempo previsto:** 60 min.

Este exercício consolida a reflexão sobre imagens, estereótipos e preconceitos iniciada no exercício anterior, podendo ser utilizada em substituição do exercício 13 ou em estreita articulação com este. Os passos do exercício são os seguintes:

1. Os/as participantes são divididos em quatro subgrupos.
2. Cada um dos grupos deve construir uma história a partir de uma personagem e de uma frase de introdução pré-determinada pelo/a formador/a. Cada membro do grupo vai acrescentando sucessivamente uma frase à história. Um dos membros vai escrevendo a história que vai sendo contada. A história deve ter uma estrutura temporal, ou seja, um início, meio e fim e deve ser plausível, ou seja, os acontecimentos relatados são passíveis de acontecer. A construção da estória deve ser espontânea, ou seja, deve fluir naturalmente e não ser submetida a discussões analíticas. Vinte minutos são suficientes para a tarefa mas o/a formador/a deve certificar-se de que cada grupo concebeu uma estória com consistência de elementos para que a sua análise seja interessante.

São quatro os personagens e frases introdutórias:

- **Sara é uma jovem recém-licenciada residente em Lisboa e está à procura de casa...**
- **Manuel é um imigrante guineense residente em Coimbra e está à procura de casa...**
- **Vicente é um cigano recém-casado residente no Porto e está à procura de casa...**
- **Lenita é uma brasileira que veio sozinha para Portugal e está à procura de casa...**

3. Um relator de cada grupo lê pausadamente a respectiva história.

4. O/a formador/a orienta a reflexão sobre as histórias em plenário, a partir do seguinte conjunto de questões:

<sup>9</sup>Fonte: *All Different, all Equal, Education Pack* (1995), Conselho da Europa, pág. 63 (adaptado)

- Que semelhanças e diferenças existem entre estas quatro histórias?
- Há razões que possam justificar essas semelhanças ou essas diferenças? As diferenças entre estas histórias estão relacionadas com as personagens principais (ou são apenas um acaso)?
- No início da história, o que era conhecido sobre as quatro personagens?
- Como explicam a ocorrência desses factos (e não outros quaisquer) na história montada para o personagem? Existe alguma relação significativa entre a frase que desencadeou a história e os factos que criaram na história?
- Se as histórias foram construídas em torno das imagens que criámos destas pessoas, de onde nos vêm essas imagens?
- O que nos diz este exercício sobre a relação intercultural, em particular sobre o modo como nos relacionamos com o diferente ou com o desconhecido?

Neste exercício, normalmente os/as participantes projectam as suas representações sociais sobre os membros dos grupos sociais aos quais pertencem (ou que os participantes imaginam pertencer) os quatro personagens. Portanto, no final da discussão sobre as histórias espera-se que os participantes tenham percebido como todas as pessoas têm preconceitos e estereótipos enraizados e a facilidade com que são projectados para automaticamente criarem determinadas expectativas em relação ao comportamento de pessoas em função do grupo social a que pertencem.

**Materiais:** folhas com o início das histórias escrito, canetas

## ACTIVIDADE 13

### «Adergas – Jogo de Cartas»

**Tempo previsto:** 120 min.

Este exercício pretende promover uma reflexão estruturada sobre as dinâmicas de integração, exclusão, assimilação e das relações de poder que as sustentam através da colocação dos participantes numa situação simulada: um jogo de cartas.

1. Os/as participantes são divididos por grupos em mesas numeradas de 1 a 4. Em cada mesa existe um conjunto de regras (ver abaixo). Quem vai jogar dispõe de algum tempo para ler as regras, discuti-las e clarificá-las entre si (uma vez o jogo iniciado, todos/as os/as jogadores/as devem manter-se em absoluto silêncio – sem falar, escrever ou desenhar) e as regras deverão ser retiradas das mesas. A seguir iniciam o jogo, registam os pontos e no final de cada jogo os/as jogadores que tiverem mais pontos devem deslocar-se para outra mesa (mas esta regra não deverá ser inicialmente comunicada aos/as jogadores). O jogo inicia-se de novo (com os/as novos/as jogadores/as em cada mesa) – mas ainda assim não devem falar.

### Regras do Jogo – Mesa 1

- Um/a dos/as jogadores/as baralha as cartas e distribui-as no sentido oposto ao dos ponteiros do relógio (8 cartas para cada jogador/a).
- As cartas são numeradas de 2 a 10, mais os ases, que têm o valor mais elevado. As espadas valem mais do que qualquer outro naipe (são o trunfo).
- O/a jogador/a sentado/a à direita de quem distribui as cartas inicia o jogo e as outras pessoas vão jogando uma carta do mesmo naipe. Se não tiver uma carta desse naipe, joga espadas. Se não tiver espadas, pode jogar qualquer carta.
- O/a jogador/a que lançar a carta mais alta ganha essa ronda e inicia a ronda seguinte.
- O objectivo do jogo é ganhar o maior número de rondas possível.
- Quando todas as cartas tiverem sido jogadas, ou seja, no final do jogo, cada jogador/a conta as rondas que venceu e anota esse número.

- Começa um novo jogo. O/a jogador/a que anteriormente iniciou o jogo é quem agora baralha e distribui as cartas.
- Joga-se 3 vezes.

### **Regras do Jogo – Mesa 2**

- Um/a dos/as jogadores/as baralha as cartas e distribui-as no sentido oposto ao dos ponteiros do relógio (8 cartas para cada jogador/a).
- As cartas são numeradas de 2 a 10, mais os ases, que têm o valor mais baixo. As espadas valem mais do que qualquer outro naipe (são o trunfo).
- O/a jogador/a sentado à direita de quem distribui as cartas inicia o jogo e as outras pessoas vão jogando uma carta do mesmo naipe. Se não tiver uma carta desse naipe, joga espadas. Se não tiver espadas, pode jogar qualquer carta.
- O/a jogador/a que lançar a carta mais alta ganha essa ronda e inicia a ronda seguinte.
- O objectivo do jogo é ganhar o maior número de rondas possível.
- Quando todas as cartas tiverem sido jogadas, ou seja, no final do jogo, cada jogador/a conta as rondas que venceu e anota esse número.
- Começa um novo jogo. O/a jogador/a que anteriormente iniciou o jogo é quem agora baralha e distribui as cartas.
- Joga-se 3 vezes.

### **Regras do Jogo – Mesa 3**

- Um/a dos/as jogadores/as baralha as cartas e distribui-as no sentido oposto ao dos ponteiros do relógio (8 cartas para cada jogador/a).
- As cartas são numeradas de 2 a 10, mais os ases, que têm o valor mais alto. As copas valem mais do que qualquer outro naipe (são o trunfo).
- O/a jogador/a sentado à direita de quem distribui as cartas inicia o jogo e as outras pessoas vão jogando uma carta do mesmo naipe. Se não tiver uma carta desse naipe, joga copas. Se não tiver copas, pode jogar qualquer carta.

- O/a jogador/a que lançar a carta mais alta ganha essa ronda e inicia a ronda seguinte.
- O objectivo do jogo é ganhar o maior número de rondas possível.
- Quando todas as cartas tiverem sido jogadas, ou seja, no final do jogo, cada jogador/a conta as rondas que venceu e anota esse número.
- Começa um novo jogo. O/a jogador/a que anteriormente iniciou o jogo é quem agora baralha e distribui as cartas.
- Joga-se 3 vezes.

#### **Regras do Jogo – Mesa 4**

- Um/a dos/as jogadores/as baralha as cartas e distribui-as no sentido oposto ao dos ponteiros do relógio (8 cartas para cada jogador).
- As cartas são numeradas de 2 a 10, mais os ases, que têm o valor mais alto. Os paus valem mais do que qualquer outro naipe (são o trunfo).
- O/a jogador/a sentado à direita de quem distribui as cartas inicia o jogo e as outras pessoas vão jogando uma carta do mesmo naipe. Se não tiver uma carta desse naipe, joga paus. Se não tiver paus, pode jogar qualquer carta.
- O/a jogador/a que lançar a carta mais alta ganha essa ronda e inicia a ronda seguinte.
- O objectivo do jogo é ganhar o maior número de rondas possível.
- Quando todas as cartas tiverem sido jogadas, ou seja, no final do jogo, cada jogador/a conta as rondas que venceu e anota esse número.
- Começa um novo jogo. O/a jogador/a que anteriormente iniciou o jogo é quem agora baralha e distribui as cartas.
- Joga-se 3 vezes.

Tal como se pode verificar, as regras do jogo são ligeiramente diferentes de mesa para mesa. Isso implica que os/as jogadores/as que mudam de mesa fiquem sob regras diferentes embora não o saibam. Com muita frequência, esta situação gera mal-entendidos e até mesmo conflitos devido às diferentes regras que cada participante considera como sendo as correctas.

O objectivo é estabelecer um paralelo entre esta situação e o que sucede, por exemplo, quando um/a imigrante vai para um país que tem regras diferentes – ou uma cultura diferente – daquela do seu país de origem.

Terminada a terceira etapa do jogo, o formador solicita que os participantes retomem a formação em semicírculo para a discussão em plenário. Conduz a discussão, podendo orientá-la a partir das seguintes questões:

- ▶ Para as pessoas que mudaram de mesa para a segunda etapa do jogo
  - Como foi a mudança para outra mesa?
  - O que foi mais difícil para si?
- ▶ Para os que permaneceram na mesma mesa para a segunda etapa do jogo
  - Como foi quando um novo jogador foi para a sua mesa?
  - O que foi acontecendo ao longo da segunda etapa?
  - Qual foi a reacção durante o jogo? Como se relacionaram entre si?
- ▶ Para as pessoas que mudaram de mesa para a terceira etapa do jogo
  - Como foi a mudança para outra mesa?
  - O que foi mais difícil para si?
- ▶ Para os que permaneceram na mesma mesa para a terceira etapa do jogo
  - Como foi quando um novo jogador foi para a sua mesa?
  - O que foi acontecendo ao longo da segunda etapa?
  - Qual foi a reacção durante o jogo? Como se relacionaram entre si?
- ▶ Para todos os participantes
  - O que é que funcionou? O que é que não funcionou? O que é que foi mais frustrante?
  - Poderiam ter lidado com a situação de forma diferente?
  - Se fosse permitido falar teria sido diferente? Porquê? Qual é a importância da comunicação?
- ▶ Para o grupo todo, perguntas de conclusão/conceptualização
  - Há paralelismo entre o jogo e as sociedades actuais? Em quê?
  - Já viveram ou presenciaram experiências semelhantes no local de trabalho ou em outros meios? O que pode fazer?
  - Qual foi a coisa mais importante que aprendeu com este jogo?

A base pedagógica do Jogo Adergas está no facto de as regras para o jogo de cartas serem ligeiramente diferentes de mesa para mesa. Isto implica que os jogadores que mudam de mesa estejam treinados a jogar com regras diferentes das que são praticadas no novo ambiente e, de início, os jogadores que mudam nem sabem que há diferenças. Com muita frequência, esta situação gera mal-entendidos e até mesmo conflitos. O objectivo da actividade é estabelecer um paralelo entre esta situação e o que sucede, por exemplo, quando um imigrante chega a um país que tem padrões culturais diferentes do seu país de origem. Os conceitos que podem ser construídos no final da discussão do jogo são os de discriminação, acomodação ou assimilação, integração, aprendizagem intercultural e atitudes que facilitam a integração do diferente.



## ACTIVIDADE 14

### «Síntese Teórica»

**Tempo previsto:** 60 min.

A síntese teórica deve consolidar os principais conceitos e princípios teóricos que sustentam a presente formação e a sua abordagem metodológica. Deixa-se esta abordagem ao critério de cada formador/a, mas recomenda-se uma leitura particularmente atenta das seguintes referências bibliográficas, além das referidas na bibliografia do presente referencial:

1. Intercultural Learning, T-Kit n.º 4, Conselho da Europa, 2000
2. *All Different, all Equal, Education Pack*, Conselho da Europa, 1995
3. Maalouf, Amin, *Identidades Assassinas*, Lisboa, Difel, 1995

onde poderão ser encontrados textos de referência e diversas abordagens teóricas sobre os conceitos de cultura, identidade, identidade cultural, preconceitos, estereótipo, discriminação, integração, interculturalidade, multiculturalidade e sobre os princípios da aprendizagem intercultural e da aprendizagem experiencial.



## ACTIVIDADE 15

### «Jogo dos Derdianos»<sup>10</sup>

**Tempo previsto:** 60 min.

Este exercício é uma simulação que pretende promover a reflexão em torno dos desafios da comunicação intercultural a partir da interacção entre duas culturas diferentes.

1. Os/as participantes são divididos em dois grupos, que terão que se articular entre si de forma a cumprirem uma tarefa juntos. Um dos grupos é o/a dos/as engenheiros/as e o outro é o dos/as derdianos/as.
2. Os grupos não sabem das características uns dos outros, embora saibam qual é a tarefa que têm que cumprir juntos. Os respectivos papéis são os seguintes:

### Instruções para os Engenheiros/as

#### ***A situação***

*Vocês são um grupo de engenheiros/as que trabalham para uma grande empresa multinacional de construção civil. A vossa empresa assinou um importante contrato com o governo de Dárdia, um pequeno país em vias de desenvolvimento, em que se compromete a ensinar os derdianos a construírem pontes. É muito importante que cumpram o prazo, de contrário a vossa empresa terá que pagar uma pesada indemnização e todos vocês serão despedidos.*

*O governo de Dárdia tem um grande interesse neste projecto, que é financiado pela União Europeia. Dárdia é um país muito montanhoso, com grandes desfiladeiros e vales profundos, mas sem pontes. Por isso, os derdianos demoram sempre muitos dias a deslocar-se entre as várias cidades e particularmente para a capital, onde fica um importante mercado. Se houvesse uma ponte, eles demorariam cerca de 5 horas.*

<sup>10</sup> Fonte: *Intercultural Learning*, T-Kit n.º 4 (2000), Conselho da Europa, pág. 62 in [www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html](http://www.trainingyouth.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit4/index.html) (adaptado)

*Como existem muitos vales e montanhas, não podem simplesmente construir uma ponte e a seguir ir embora. Têm que ensinar os derdianos a construí-las para que o possam fazer sempre que queiram.*

### **A simulação**

Leiam estas instruções cuidadosamente e decidam como vão construir a ponte. Têm 15 minutos para discutir este aspecto e depois dois de vós irão falar com os derdianos durante 3 minutos para saberem pormenores sobre o sítio onde a ponte vai ser construída e para ficarem a conhecê-los. Têm mais 10 minutos para analisar o seu relato e completar os preparativos. Depois, toda a equipa dos/as engenheiros irá a Dér dia para ensinar os derdianos a construírem pontes.

### **A ponte**

A ponte é feita de papel, unindo duas cadeiras ou duas mesas que distam aproximadamente 80 cm. A ponte tem de ser estável. Uma vez construída tem que suportar o peso dos tubos de cola e das tesouras utilizadas para a sua construção. Todas as peças que constituem a ponte têm que ser desenhadas primeiro e depois recortadas.

**Materiais:** a ponte é feita de papel/cartão. Pode-se utilizar papel, cola, tesouras, régua, lápis/canetas.

### **Tempo**

Para o planeamento e preparação antes de ir para Dér dia: 15 minutos

Para a primeira comunicação com os derdianos: 3 minutos

Para regressar e finalizar o plano de construção: 10 minutos

Para ensinar os derdianos a construírem: 25 minutos

### **Instruções para os/as Derdianos/as**

*Vocês vivem num país chamado Dárdia. A cidade onde habitam é separada da capital do país por um rio. Para ir ao mercado têm que caminhar durante 2 dias. Se tivessem uma ponte poderiam atravessar o vale em 5 horas.*

*O vosso governo fez um contrato com uma empresa estrangeira para vos ensinar a construir pontes. Então, vocês serão os primeiros/as engenheiros/as da história de Dárdia. Quando tiverem aprendido com os estrangeiros a construir pontes, poderão fazê-lo noutros pontos do país e assim contribuir para o desenvolvimento de Dárdia.*

*A ponte será construída em papel/cartão, usando lápis, réguas, tesouras e cola. Vocês conhecem todos os materiais, só não conhecem a técnica.*

### ***Comportamento social***

*Os derdianos estão muito habituados a tocar-se. A sua comunicação não funciona sem o toque. Não tocar enquanto se fala é considerado uma grande falta de educação. Basta tocar-se no ombro de alguém para se ser automaticamente incluído na conversa (pode-se falar e é-se escutado).*

*Também é muito importante cumprimentar as pessoas, mesmo quando estão de passagem. O cumprimento tradicional é um aperto no ombro direito. A pessoa que é cumprimentada retribui o cumprimento apertando o ombro esquerdo. Todas as formas de beijo são reservadas às pessoas muito íntimas e os apertos de mão são uma forma de insulto. Se alguém fala com um derdiano sem o ter cumprimentado previamente ou sem lhe tocar, o derdiano expressa a sua insatisfação falando muito alto.*

### **Comunicação**

*Os derdianos não usam a palavra não. Dizem sempre que sim, mas quando querem dizer não dizem sim acompanhando a palavra com um aceno negativo veemente da cabeça.*

### **Comportamento profissional**

*Enquanto trabalham, os derdianos também se tocam muito. As ferramentas têm atribuições de género: os homens nunca tocam em lápis e réguas; as mulheres não tocam nas tesouras; ambos podem utilizar a cola.*

### **Em relação aos estrangeiros**

*Os derdianos gostam de companhia, logo gostam de estrangeiros. Mas têm muito orgulho em si mesmos e na sua cultura. Sabem que sozinhos nunca serão capazes de construir uma ponte, mas não pensam que os estrangeiros ou a sua cultura sejam superiores. Construir pontes é simplesmente uma coisa que (por agora) não sabem fazer. Eles esperam que os estrangeiros se adaptem à sua cultura. Mas como o seu comportamento é natural para eles, não sentem qualquer necessidade de o explicar aos outros (e por isso não falam – nunca – sobre isso).*

*Um homem derdiano nunca fala com outro homem sem que uma mulher o apresente convenientemente. A mulher pode ser estrangeira ou não.*

### **Tempo**

Para o ensaio dos cumprimentos e formas de comunicação: 10 minutos

Para decidirem onde e como querem a ponte: 5 minutos

Para receberem a primeira visita dos engenheiros: 3 minutos

Para aprenderem a construir a ponte com os engenheiros: 25 minutos

Uma vez terminada a simulação, o/a formador/a deverá orientar a reflexão em torno da vivência a partir do seguinte conjunto de questões:

1. Quais eram os factos? Que sentimentos despertaram?
2. Que interpretações foram construídas a partir desses factos?
3. O que foi mais fácil? E mais difícil?
4. O que aprendi sobre os desafios de comunicação?
5. Que aplicações/exemplos reconheço deste exercício na minha experiência profissional/pessoal e no meu contexto institucional?

Nas conclusões, o/a formador/a deve enfatizar que, normalmente, tendemos a achar que o nosso referencial de comportamento (incluindo os mecanismos de comunicação) é universal. Assim sendo, rápida e inconscientemente analisamos o comportamento dos outros sem nos apercebermos de que estes podem estar imbuídos de códigos e significados diferentes dos nossos. O desenvolvimento desta consciência torna evidente a necessidade de criar competências adicionais de comunicação que permitam encontrar patamares comuns para a conciliação/negociação/interacção das diferenças.

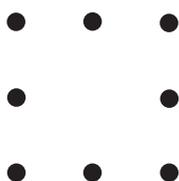
**Materiais:** papel/cartão, canetas, cola, régua, tesoura, folhas com as instruções para os dardianos e para os engenheiros

## ACTIVIDADE 16

### «Nove Pontos»<sup>11</sup>

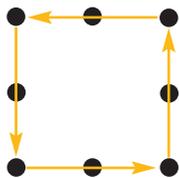
**Tempo previsto:** 60 min.

O/a formador/a mostra ao grupo o desenho abaixo e solicita aos participantes que o copiem.

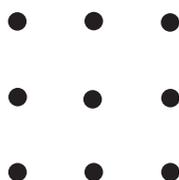


Explica-se aos participantes que, individualmente, deverão unir os oito pontos com quatro segmentos de recta (quatro linhas) apenas e sem levantarem a caneta do papel.

Após alguns segundos, o/a formador/a verifica como a tarefa foi realizada. O resultado, geralmente alcançado por todos os participantes, é o seguinte:



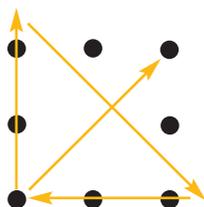
O formador solicita que os participantes acrescentem mais um ponto no centro do desenho. Agora, o desenho passa a ter nove pontos.



<sup>11</sup>Fonte: *Intercultural Learning*, T-Kit n.º 4 (2000), Conselho da Europa, pág. 67, in [www.trainingyouth.net](http://www.trainingyouth.net) (adaptado)

Novamente, o/a formador/a solicita que os/as participantes, individualmente, unam os nove pontos com quatro segmentos de recta (quatro linhas) apenas e sem levantarem a caneta do papel.

Mesmo que se dê cerca de 10 minutos ao grupo, a grande maioria dos participantes não consegue chegar à solução. O/a formador/a então solicita que um/a participante que tenha encontrado a solução a desenhe no *flip-chart* (ou faz ele/a mesmo o desenho, caso nenhum participante tenha encontrado a solução).



O/a formador/a conduz uma discussão breve (10 minutos) sobre a experiência a partir das seguintes questões:

- Porque houve tanta dificuldade ou não conseguiram chegar à solução?
- Uma vez resolvido o exercício, a solução é na verdade muito simples. Porque nos é tão difícil extrapolar os limites do quadrado?
- E se estivéssemos a falar de pessoas e não de pontos? Que nos diz este exercício que possa ser relacionado aos desafios da relação intercultural?

O/a formador/a conclui o exercício destacando as nossas dificuldades, enquanto seres humanos, em rompermos com os nossos quadros de referência mais estabelecidos e as consequências dessas formas rígidas de percepção e raciocínio no bloqueio de soluções criativas para novas situações. No caso do exercício dos nove pontos, a dificuldade em encontrarmos a solução decorre da nossa fixação na referência do quadrado, um referencial geométrico muito constante no mundo físico que nos rodeia. Somente ao extrapolar o referencial do quadrado a mente se abre para o tipo de resposta que pode solucionar o problema criado com a existência do nono ponto, ao centro do desenho.

A integração do novo/diferente pode exigir soluções criativas. Assim como resolver exercícios como os nove pontos desenvolve as nossas capacidades de raciocínio mais flexível e, conseqüentemente, mais criativo, a busca de formas de integração do outro diferente é um exercício bastante difícil mas é fundamental para evitarmos a discriminação e a exclusão e só contribui para o nosso próprio enriquecimento como seres humanos individuais e como grupo social.

## ACTIVIDADE 17

### **«Obstáculos, Estratégias e Potencialidades para a Aprendizagem Intercultural no Meu Contexto Profissional»**

**Tempo previsto:** 300 min.

O resultado que se espera deste bloco é um conjunto de estratégias de promoção da aprendizagem intercultural que possam ser operacionalizadas nos contextos de formação e organizacionais onde os/as formandos actuam. Os passos para se chegar ao resultado previsto são:

1. Reflexão individual sobre obstáculos à aprendizagem intercultural no contexto da formação.
2. Relato, discussão e organização, em plenário, dos obstáculos identificados individualmente.
3. Reflexão individual sobre oportunidades e potencialidades para a aprendizagem intercultural em contexto de formação.
4. Formulação, em subgrupos, de estratégias para a superação dos obstáculos e aproveitamento das oportunidades e potencialidades para a aprendizagem intercultural em contextos de formação.
5. Relato e discussão das estratégias identificadas pelos subgrupos em plenário.

Para o registo e a organização dos obstáculos e estratégias identificados pelos participantes, o formador pode utilizar as técnicas do método de visualização móvel. Nesse método, as ideias são registadas, com marcadores, em fichas rectangulares de papel, e as fichas afixadas em painéis de cortiça (com pioneses) ou numa parede (com *bost-it*). Utilizando este método as ideias podem ser organizadas por categorias afixando-se as fichas em conjuntos («nuvens») em função de um factor comum. Assim, os obstáculos identificados podem ser organizados em categorias como «relativos aos formandos», «relativos ao formador», «relativos aos currículos», etc.



## ACTIVIDADE 18

### «A Mudança»

**Tempo previsto:** 30 min.

Este exercício pretende sistematizar os desafios subjacentes aos processos de mudança que se pretendem introduzir nas práticas e nas atitudes dos/as formandos/as. Estar ciente desses desafios permitirá identificar melhor os obstáculos e desenvolver estratégias mais eficazes para introduzir as mudanças e, sobretudo, garantir a sua sustentabilidade no tempo. O exercício compreende seguintes etapas:

1. Solicita-se aos/as formandos/as que, de pé, se agrupem por pares. É-lhes então concedido um minuto durante o qual deverão observar o/a respectivo/a parceiro/a minuciosamente.
2. Findo o minuto, é-lhes solicitado que se virem de costas para o/a parceiro/a e que modifiquem um elemento do seu aspecto físico sem que o/a parceiro/a veja, de forma a que este tente depois identificar a modificação introduzida e vice-versa.
3. É então novamente solicitado aos/as participantes que se virem de costas para o/a parceiro/a e que modifiquem mais dois elementos do seu aspecto físico sem que o/a parceiro/a veja, de forma a que este tente depois identificar as modificações introduzida e vice-versa.
4. Por fim, solicitam-se mais três alterações no aspecto físico dos participantes, de novo para os/as parceiros/as tentarem adivinhar.
5. Recolhem-se alguns dos comentários dos/as formandos/as relativamente à forma como vivenciaram o exercício e apresenta-se em seguida o suporte escrito sobre «A Mudança», relacionando a dinâmica da mudança com a aprendizagem intercultural.

### **A «Mudança»...**

- As pessoas tornam-se críticas e ficam preocupadas: «Porque estamos a fazer isto?»
- Diferentes pessoas estão a níveis, em etapas diferentes, de «preparação» para a mudança.
- As pessoas ficam preocupadas consigo próprias embora todas estejam a passar pelo mesmo processo.
- As pessoas ficam mais preocupadas com o que perdem do que com o que podem vir a ganhar.
- As pessoas têm medo de não ter recursos suficientes para se adaptarem (competências, tempo, dinheiro...).
- Demasiadas mudanças ao mesmo tempo provocam contestação ou desistência.

**Materiais:** retroprojector, transparência «a mudança» ou *Powerpoint*, portátil e *data-show*

## ACTIVIDADE 19

### «Uma Pequena Prática»

**Tempo previsto:** 180 min.

Este exercício pretende enfatizar a importância de se considerarem perspectivas alternativas às nossas próprias concepções e práticas e se aproveitarem oportunidades para praticar novos modos de trabalhar. O exercício é constituído pelas seguintes etapas:

- ▶ Divida o conjunto dos/as formandos/as em grupos, preferencialmente de não mais de 3 elementos, por afinidades pessoais/profissionais. É possível que alguns/mas formandos/as prefiram trabalhar isoladamente.
- ▶ Peça-lhes que concebam uma «pequena prática» que promova a aprendizagem intercultural tendo em conta os seguintes pontos:
  - que seja uma prática concretizável, isto é, que esteja dentro do seu campo de possibilidades, dependendo acima de tudo da sua própria pessoa e menos de terceiros;
  - que seja verdadeiramente pequena de forma a ser realizável, o que é preferível a práticas mais ambiciosas mas menos passíveis de se materializarem;
  - que ligue a sua prática profissional e/ou o seu desenvolvimento pessoal a uma dinâmica sustentada de aprendizagem intercultural.

1. Conceda-lhes 30 minutos para reflectirem e discutirem (no caso de serem elementos de um grupo) a sua pequena prática, seguindo o modelo proposto na ficha de orientação «Uma Pequena Prática para a Aprendizagem Intercultural».
2. Reúna em plenário e peça aos grupos/indivíduos que apresentem ao resto do grupo a pequena prática que desenharam. Convide a que façam perguntas, comentários, sugestões. Incentive as eventuais parcerias que se formarem e a exploração de complementaridades que tenham sido suscitadas ao longo deste exercício.

**«Uma Pequena Prática para a Aprendizagem Intercultural»**

- De que se trata?
- Em que medida esperamos que esta prática promova a aprendizagem intercultural?
- Quais as pessoas que precisamos de envolver?
- Como envolvê-las?
- Que tipo de recursos/competências terei(emos) de mobilizar?
- Como posso(demos) verificar os progressos?



## ACTIVIDADE 20

### «A Aprendizagem Experiencial»

**Tempo previsto:** 280 min.

O/a formador/a introduz o bloco explicando que será realizado um conjunto de discussões que visam fornecer uma base teórica sobre a aprendizagem experiencial e um conjunto de pistas para o desempenho do papel de facilitador de jogos pedagógicos.

**Parte 1** – O Ciclo da Aprendizagem Experiencial na perspectiva do/a aprendente e na perspectiva do/a formador/a – 150 min.

- 1 – Solicita-se aos participantes que recordem os jogos pedagógicos que já vivenciaram podendo concentrar-se, por exemplo, no Adergas (Actividade 13) ou no Jogo dos Derdianos (Actividade 15). Incentiva-se o grupo a identificar os diferentes momentos de um jogo pedagógico e, à medida que os participantes falam, vai escrevendo no quadro ou numa folha de *flip-chart* os nomes das etapas do Ciclo de Aprendizagem Vivencial – experiência, relato e reflexão, conceptualização e aplicação (Documento de Apoio 3) assim como o que ocorre – o que os aprendentes fazem/realizam em cada etapa.
- 2 – O/a formador/a também estimula e conduz uma breve discussão sobre as diferenças entre o método expositivo tradicional (dedutivo) e o método activo de aprendizagem experiencial (indutivo) do ponto de vista do aprendente e do/a facilitador.
- 3 – O/a formador/a solicita que os/as participantes se organizem em pares para darem resposta à seguinte questão: «Quais são as tarefas que um formador/facilitador deve executar nas etapas do Ciclo de Aprendizagem Experiencial?» O/a formador/a pode solicitar que cada par indique as tarefas para todas as quatro etapas do ciclo ou solicitar que cada par focalize apenas uma das etapas. Os pares devem precisar de um tempo aproximado de 20 minutos para reflectirem sobre todas as etapas do ciclo.

- 4 – Um membro de cada par relata as tarefas identificadas e o/a formador/a anota-as no quadro ou numa folha de *flip-chart* onde já esteja desenhado o Ciclo de Aprendizagem Experiencial (CAE). À medida que as tarefas identificadas pelos pares vão sendo relatadas, o/a formador/a verifica a opinião do resto do grupo e explora os aspectos das tarefas de cada etapa do CAE que considere interessante explorar, concentrando-se nos aspectos fundamentais para a sua realização eficaz.

**Parte 2** – O papel do facilitador da aprendizagem experiencial – 90 min.

- 1 – O/a formador/a explica que agora a discussão irá focalizar-se nas etapas de «relato e reflexão» e de «conceptualização» de um jogo pedagógico. Ressalta que, segundo o que já deve ter sido indicado na actividade precedente, as principais tarefas do formador nessas etapas é «fazer perguntas» e «conduzir ou gerir a discussão do grupo para a resposta às suas perguntas».
- 2 – Novamente, o/a formador/a solicita que os/as participantes se organizem em grupos de dois ou três para que redijam um conjunto de questões que poderiam ter sido colocadas pelo/a formador/a para iniciar e conduzir a discussão do grupo sobre o que haviam experienciado nas rodadas de jogo de cartas (Actividade 13) e no Jogo dos Dardianos (Actividade 15). Tanto podem indicar questões que se recordam de terem sido formuladas pelo/a formador/a como podem indicar questões que consideram que deveriam ser colocadas para induzir o relato, a reflexão e a conceptualização da experiência vivida no jogo.
- 3 – Os subgrupos registam as questões que identificaram num cartaz que é apresentado em plenário. O/a formador/a faz então uma comparação dos diferentes roteiros destacando as semelhanças e diferenças nos roteiros. Também estimula uma análise da natureza das questões formuladas – quais são abertas e quais são fechadas e como os dois tipos de questões são combinados, quais as perguntas que induzem ao relato e à reflexão e quais as que induzem a uma conceptualização.

- 4 – O/a formador/a faz então uma síntese, destacando os princípios que nortearam a elaboração dos roteiros pelos subgrupos. Entrega e lê o texto (Documento de Apoio 4) com pistas para a formulação de roteiros para discussões de jogos pedagógicos e faz os comentários necessários para comparar o que foi feito pelos subgrupos e o conteúdo do texto entregue.
- 5 – O/a formador/a conclui enfatizando a importância da existência de objectivos claramente definidos e coerentes com a estrutura do jogo pedagógico, ou seja, objectivos de aprendizagem que realmente possam ser alcançados a partir da participação das pessoas na experiência do jogo tal como ela foi concebida. Também ressalta a importância da compreensão dos objectivos do jogo pelo/a formador/a para o seu desempenho eficaz na condução e encerramento da actividade. Uma compreensão clara dos objectivos permite ao/a formador/a saber quais os aspectos da experiência que devem ser debatidos com maior profundidade, o que deve ser enfatizado, o que pode ser relegado para segundo plano, quando encerrar a discussão, etc.
- 6 – Por último, o/a formador/a promove uma discussão sobre as responsabilidades do/a formador/a na moderação das discussões e na gestão da dinâmica do grupo durante as discussões. Pode fazer anotações no quadro, ou *flip-chart*, à medida que estimula a discussão do grupo sobre, por um lado, as responsabilidades do/a formador/a e, por outro, as técnicas que pode usar para cumprir as suas responsabilidades e gerir adequadamente a dinâmica de grupo durante a discussão de um jogo pedagógico. Para concluir, pode entregar o Documento de Apoio 5.

## FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO A

(a realizar pelos/as formandos/as)

### Formulário de Avaliação Final da Formação

Datas de realização: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_  
Local: \_\_\_\_\_ Formador/a: \_\_\_\_\_

Caro/a formando/a:

A sua avaliação, com uma postura crítica e honesta, fornecerá pistas essenciais para a melhoria desta acção de formação e do nosso trabalho. Solicitamos-lhe que responda a todas as questões que se seguem. Não é obrigatório identificar-se.

Por favor, classifique os seguintes momentos desta acção de formação optando entre

1 = muito insuficiente, 2 = insuficiente, 3 = suficiente, 4 = bom e 5 = muito bom

	1	2	3	4	5
Actividades iniciais de integração do grupo					
Levantamento de expectativas e apresentação do programa					
O questionário					
Icebergue da cultura					
Jogo dos antropólogos					
Qual é o meu grupo?					
Cebola da identidade					
Identidade/identidades?					
Quiz					
Construção de estórias					
Do outro lado do rio					
Limit 20					
Síntese teórica					
Jogo dos derdianos					
A mudança					
Obstáculos, estratégias e potencialidades de aprendizagem intercultural					
Nove pontos					
A pequena prática					
Como as pessoas aprendem e como o facilitador facilita					

1. De uma forma geral, em que medida nesta acção de formação:

(a) As suas necessidades e expectativas foram atendidas?



(b) Os conteúdos necessários à temática e aos objectivos da formação foram incluídos?



(c) Os conteúdos foram tratados com clareza e objectividade?



(d) Os métodos e dinâmicas utilizados mantiveram-no/a interessado/a?



(e) Os métodos e dinâmicas utilizados favoreceram a aprendizagem?



(f) Forneceu-se o tempo adequado para cada actividade ou conteúdo?



(g) Os recursos e materiais didáticos utilizados foram adequados e suficientes?



(h) O/a formador/a cumpriu o seu papel com competência técnica?



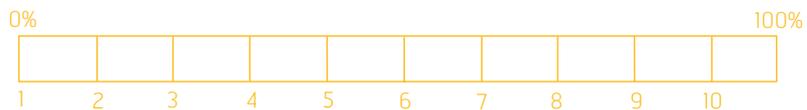
(i) O/a formador/a alcançou um bom relacionamento com o grupo?



(j) Os participantes estabeleceram um bom relacionamento entre si?



(l) As instalações físicas e serviços de apoio disponibilizados foram satisfatórios?



2. O que mais lhe agradou na formação?

---

---

---

3. O que lhe desagradou ou agradou menos?

---

---

---

4. Quais os conceitos, princípios ou métodos/técnicas aprendidos nesta acção de formação que lhe serão mais úteis na sua actividade profissional/contexto organizacional? Indique pelo menos três.

---

---

---

5. Outros comentários

---

---

---

Nome (opcional):

---

**Obrigado!**

## FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO B

(a realizar pelo/a formador/a)

### Formulário de Avaliação de Desempenho dos/as Formandos/as

Datas de realização: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Formador/a: \_\_\_\_\_

Caro/a formador/a:

Por favor, avalie as competências listadas na tabela seguinte optando entre 1= muito insuficiente, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4= bom e 5=muito bom

		1	2	3	4	5
<b>Competências gerais</b>	Assiduidade e pontualidade					
	Participação nas actividades					
	Relacionamento interpessoal					
<b>Competências específicas</b>	Percepção da relevância social e política da aprendizagem intercultural					
	Manifestação de atitudes de respeito para com diferentes culturas					
	Capacidade de questionamento crítico sobre materiais e currículos de formação					
	Sensibilidade para a gestão da diversidade cultural em sala e no contexto da organização					
	Capacidade de identificar e alertar para atitudes e comportamentos discriminatórios em si mesmo e nos/as outros/as					
	Capacidade de reflectir e de promover a reflexão nos/as outros sobre a aprendizagem intercultural					
	Apropriar e dominar os conceitos e teorias-chave					

A stylized graphic of a folder or document icon. It features a dark yellow background with a lighter yellow folder shape. The folder has a tab on the left side and a smaller tab on the right side. The text "DOCUMENTOS DE APOIO" is centered on the right tab.

DOCUMENTOS  
DE APOIO



## O modelo andragógico<sup>12</sup>

No quadro seguinte apresentam-se os pressupostos de base do modelo andragógico (coluna da direita) em contraponto com o tradicional modelo pedagógico (coluna da esquerda).

	MODELO PEDAGÓGICO	MODELO ANDRAGÓGICO
<b>Papel da Experiência</b>	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do/a formador/a.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
<b>Vontade de Aprender</b>	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objectivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentarem problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
<b>Orientação da Aprendizagem</b>	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos e não nos problemas.	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
<b>Motivação</b>	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do/a formador/a.	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas, etc.), mas são os factores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc.).

<sup>12</sup> Fonte: Knowles (1990)



## DOCUMENTO DE APOIO 2

### A Educação Popular

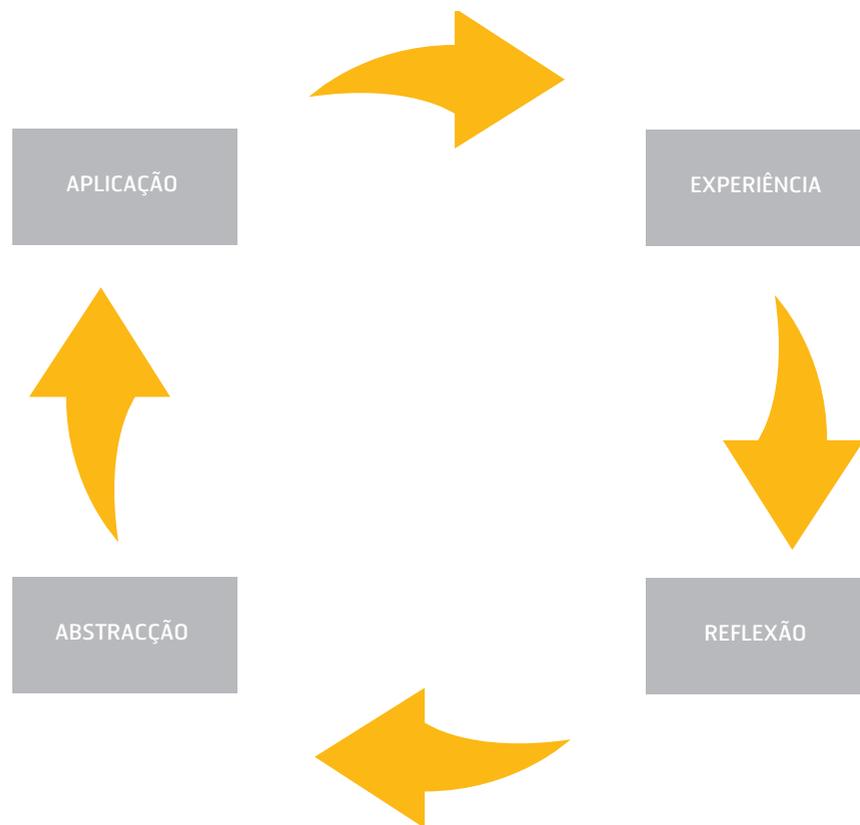
Nascida nos países da América Latina na década de 1950, a Educação Popular conheceu um maior impulso com o trabalho de Paulo Freire que a definiu como «uma educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica um acto permanente de exposição da realidade... procura a imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade» (Freire, 1970). De uma forma genérica, a Educação Popular assenta em metodologias participativas que visam a consciencialização, o *empowerment* e a acção transformadora da realidade e é por isso uma educação que não se dissocia da sua responsabilidade política, pelo contrário assume-a como uma componente fundamental como refere Jara (2006):

«A Educação Popular alicerça-se em princípios ético-políticos, que advogam a construção de relações humanas equitativas e justas nos diferentes domínios da vida. Alicerça-se também numa pedagogia crítica e criadora, que busca o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas e emocionais das pessoas. Neste sentido, o termo “popular” refere-se a processos de transformação social e pessoal que buscam superar as relações de dominação, de opressão, de discriminação, de exploração, de desigualdade e de exclusão. Entendido de uma forma global, designa processos que procuram construir relações equitativas, justas, respeitadoras da diversidade e da igualdade entre as pessoas.»<sup>3</sup>

Do ponto de vista pedagógico, a Educação Popular não é directiva uma vez que não assume que existe alguém que ensina um determinado conteúdo a outrem – o ensinado – mas parte de uma relação dialéctica e bilateral em que ambos aprendem. Por isso, é uma educação horizontal em que o diálogo estruturado apoia uma estratégia de aprendizagem mútua, num quadro grupal, organizado, participativo e democrático. Independentemente das modalidades que assume, dos públicos a que se dirige ou das estratégias que utiliza, a Educação Popular procura a autonomização do indivíduo e a sua concretização plena como ser pensante, reflexivo, crítico e activo. É, por isso, entendida como uma educação libertadora (Freire, 1970) mas também, e por isso mesmo, profundamente responsabilizante no sentido em que promove no indivíduo a capacidade global de se equacionar, questionar e posicionar perante si mesmo e perante o Mundo.

<sup>3</sup>Tradução das Autoras

### O Ciclo de Aprendizagem Experiencial (CAE)





## DOCUMENTO DE APOIO 4

### **Pistas para o planeamento do processamento de jogos**

*O que é o processamento de um jogo pedagógico?*

O processamento de um jogo pedagógico é a fase em que o grupo de participantes deve cumprir as etapas de relato, reflexão e conceptualização. Pode ser feito através de uma discussão inteiramente realizada em plenário ou através da combinação de momentos de discussão em subgrupos e momentos de discussão em plenário.

*O que se espera como produto do processamento de um jogo pedagógico?*

O resultado é a construção de conceitos, princípios ou pistas que podem ser aplicados a uma gama de situações da vida real. Os conceitos, princípios e/ou pistas construídos são congruentes com o objectivo geral e específico definidos para o jogo.

*O que deve fazer o facilitador?*

Cabe ao facilitador o papel de iniciar, estimular, moderar e finalizar o processo de discussão.

*Como é que o facilitador cumpre o seu papel?*

O facilitador faz perguntas para induzir, organizar, orientar e aprofundar o relato, a reflexão e a conceptualização. Deve ter um roteiro de questões previamente organizado, tanto de perguntas abertas como de perguntas fechadas, de acordo com a dinâmica e o conteúdo em discussão.

*Que tipo de perguntas deve conter um roteiro para o processamento de um jogo?*

Perguntas abertas para induzir o relato e a reflexão sobre a experiência vivida pelos participantes/grupo (acções, percepções, sentimentos, atitudes) para cada etapa e cada papel desempenhado no jogo. Perguntas para induzir a síntese e a formulação de conclusões e para promover a construção de conceitos, princípios e/ou pistas a partir da experiência vivenciada e analisada.

*Além de fazer perguntas, quais as outras tarefas do facilitador?*

O facilitador é responsável pela moderação do processo de discussão do grupo e pela promoção de uma dinâmica facilitadora da aprendizagem, ou seja, pela promoção da participação, do respeito mútuo e da concentração para a aprendizagem a partir da experiência, numa base cooperativa e não competitiva. Entre as suas tarefas básicas podem citar-se:

- ▶ estimular e organizar a discussão através de perguntas, sínteses, reforço de depoimentos de participantes, comparação entre diversos relatos;
- ▶ interromper as dispersões ou aprofundamentos excessivos de um tópico;
- ▶ ajudar o grupo a sair de impasses ou polémicas improdutivas, redireccionando a discussão;
- ▶ gerir o clima emocional do grupo desestimulando a competição, a exposição excessiva de algum participante, a interpretação de condutas em estilo de psicanálise.

## O Ciclo de Aprendizagem Experiencial (CAE) e o papel do facilitador

CAE	O QUE ACONTECE AOS PARTICIPANTES	O QUE FAZ O FACILITADOR
<b>A Experiência</b>	<p>Os participantes cumprem tarefas, resolvem problemas e enfrentam desafios utilizando as suas competências, valores, atitudes e vivenciando/expondo as suas dificuldades.</p> <p>Cada participante tem que actuar num contexto grupal, exercendo e sofrendo influência, fazendo esforços para o ajustamento pessoal e dos outros.</p>	<p>Anteriormente, escolheu/criou/adaptou e preparou o jogo, com objectivos gerais e específicos claramente definidos e estruturados para conduzir o surgimento e análise das competências alvo de aprendizagem.</p> <p>Prepara o cenário, introduz o jogo, faz o enquadramento, dá instruções, desempenha papéis, observa a acção, monitoriza a acção.</p>
<b>O Relato e a Reflexão</b>	<p>Os participantes relatam e reflectem sobre as suas acções, as suas atitudes e sentimentos durante os diferentes momentos do jogo.</p> <p>Também analisam as interacções entre as acções dos membros do grupo.</p>	<p>Faz perguntas para provocar o relato e a visão colectiva das diferentes acções, percepções e sentimentos ocorridos no jogo. Estimula a comparação, diferenciação e a análise para destacar as consequências dos comportamentos e atitudes para o objectivo em questão e para o grupo. Sintetiza os relatos. Gere a dinâmica e o clima emocional do grupo.</p>
<b>A Conceptualização</b>	<p>Os participantes chegam a conclusões sobre o comportamento pessoal e grupal no jogo e são capazes de generalizar, ou seja, formulam conceitos e princípios aplicáveis a situações reais similares à situação simulada no jogo.</p>	<p>Faz perguntas, sintetiza comentários, solicita conclusões e generalizações. Sistematiza/regista os conceitos e princípios construídos pelo grupo.</p>
<b>A Aplicação</b>	<p>O que foi aprendido no jogo e aplicado em situações da vida real e já nas actividades posteriores à acção de formação.</p>	<p>Planeia actividades para aplicação e reforço da aprendizagem. Observa ou recolhe dados sobre a aplicação do aprendido no contexto de trabalho ou outro, sempre que possível.</p>



Todos os referenciais produzidos pelo Centro Nacional de Qualificação de Formadores encontram-se disponíveis, para consulta e impressão, na Internet, no sítio do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

## Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as já editados pelo CNQF:

### Gestão da Formação

José Lencastre, José Carlos Felício, Francisco Baptista

### Concepção e Produção de Materiais para Auto-Estudo

Teresa Morgado da Silva Salão Lopes

### Animação de Grupos em Formação

Rosa Coutinho Cabral

### Avaliação das Aprendizagens

Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos, Jorge Manuel Bento Pinto

### Para Uma Cidadania Activa: a Igualdade de Homens e Mulheres

Maria do Céu da Cunha Rêgo

### Técnicas de Avaliação na Formação

Antonieta Guerreiro Romão, António Augusto Fernandes, José Filipe Rafael

### Utilização Pedagógica de Imagens Digitais

César Augusto Pinto Teixeira

### Sistemas e Metodologias de Formação Profissional em Portugal • 1960-2003

Maria de Lurdes Vieira

### Exploração Pedagógica de Recursos Didácticos – do Audiovisual ao Multimédia

António Manuel Gaspar Volante Nobre

### Desenvolvimento de Recursos Formativos para a Internet – *WebQuest*

Carolina Pereira

### Métodos e Estratégias de Formação

Margarida Segurado

### Utilização do *PowerPoint* para o Desenvolvimento de Produtos Interactivos para a Formação

Luís Eduardo Bernardes Relvas

### Da Expressão Dramática à Comunicação

João Cabral e Margarida Rosa Coutinho Lopes Cabral

### Princípios e Metodologias de Trabalho com Adultos

Olívia Santos Silva, Ana Margarida Costa, Madalena Dias, Eduardo Meira

### Desenvolvimento Curricular

Maria Helena Peralta

### Diferenciação Pedagógica na Formação

Jorge Manuel Bento Pinto, José Joaquim Mateus Lopes, Leonor Santos, João Pedro Pereira Brilha

### A Gestão do Conflito no Processo Formativo

Ana Margarida Vieira da Veiga Simão  
Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

### A Educação Sexual no Contexto da Formação Profissional

Duarte Vilar, Elisabete Souto