



SLYMS

Formação de Formadores



Erasmus+



UNIVERSITAT
POMPEU FABRA



ΔΗΜΟΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



ASSOCIACIÓ
INTERNACIONAL
D'UNIVERSITATS



Funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Informação do Projeto

Acrónimo	SLYMS
Título	Sociocultural Learning of Youth in Mobile Societies
Número do Projeto	2018-1-EL02-KA205-004039
Sítio de Internet do projeto	http://slyms.uth.gr/
Autores	Arciniega Cáceres Mittzy Jennifer (UPF) Kozaris Ioannis (UTh) Koliarmou Eleni (UTh) Moumtzidou Argyro (ARSIS) Pantazidis Stelios (UTh) Pechtelidis Yannis (UTh) Santos, Helder Luiz (CAI)
Data de preparação	01/10/2018-28/02/2019

Aviso de isenção de responsabilidade:

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. Esta publicação [comunicação] reflete apenas as opiniões dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito das informações nela contidas..

Índice

Prefácio	2
Introdução.....	4
Condições para a Aprendizagem Intercultural	8
1. A ética, lógica, e pedagogia dos bens comuns	8
1.1 A ética e a lógica dos bens comuns.....	9
1.2 A Educação e pedagogia dos bens comuns	10
1.3 O Festival de Multilinguismo de Salónica como “bens Comuns”	12
1.4 Multilinguismo Café.....	13
2. Modelos de aprendizagem para sociedades interculturais	14
2.1 Educação não formal e informal e estratégias de aprendizagem	15
2.1.1 Novas formas de aprendizagem	18
2.1.2 "Aprendizagem invisível"	19
3. Modelos de aprendizagem para formadores interculturais.....	23
3.1 Educação Intercultural	23
3.1.1. Educação Intercultural - Competências	25
3.2.1 Fundamentos da Educação Intercultural	28
3.2 Comunidades de Prática – CdP	28
3.2.3 Construindo Comunidades de Prática	29
3.3 Aprendizagem Cooperativa.....	31
3.3.1 Os princípios da Aprendizagem Cooperativa	33
3.3.2 Modalidades de Aprendizagem Cooperativa	35
3.4 O Currículo oculto do Modelo de Formação Evolutivo	36
3.4.1 A formação do Modelo Evolutivo em Eventos Sociais	37
3.4.2 O Modelo Evolutivo como Procedimento Dinâmico	40
3.5 Pedagogia Crítica.....	42
3.5.1 O que é a Pedagogia Crítica?.....	42

3.5.2 Pedagogia Crítica e Marginalização.....	44
3.5.3 Multilinguismo versus Pedagogia Crítica e Dialogismo	45
4. Trabalhadores de Juventude e Educação Intercultural	46
5. O Formador Intercultural – Competências	49
5.1 O Formador Intercultural - Tarefas	51
5.2 Potenciais Formadores.....	53
5.3 Formação Intercultural – Plano de Sessão	54
Processos de Aprendizagem da Aprendizagem Sociocultural	
1. Descobrimo o contexto oculto da Aprendizagem Sociocultural	59
2. O papel do Trabalhador de Juventude como facilitador	61
Validação do Modelo de Aprendizagem Sociocultural	65
1. Introdução	65
2. Identificação	67
3. Documentação	67
4. Validação	69
5. Certificação.....	70
5.1. O Modelo ECVET.....	73
1. A ética, a lógica e a pedagogia dos bens comuns	76
Unidade 1 - O Mercado dos bens comuns.....	77
Resultados da aprendizagem	77
Ferramentas Educativas.....	78
Unidade 2 - "Seis chapéus"	80
Resultados da aprendizagem	80
Ferramentas Educativas.....	81
Unidade 3 - Recursos comuns - Modelo "Walt Disney"	84
Resultados da aprendizagem	84
Ferramentas Educativas.....	85

2. Trabalho Educativo de Rua – Educação Intercultural em contextos informais	88
Unidade 1 – A rua como cenário da Educação Não Formal	89
Resultados da aprendizagem	89
Ferramentas Educativas.....	90
Unidade 2- Metodologias de ação coletiva em contextos não formais	95
Resultados da aprendizagem	95
Ferramentas Educativas.....	96
Unidade 3- Estratégias de Educação Intercultural	100
Resultados da aprendizagem	100
Ferramentas Educativas.....	101
3. Abordagens pluralistas de línguas e culturas	108
Unidade 1 – Café	109
Ferramentas Educativas.....	110
Unidade 2 – Tu és sexista?	113
Resultados da aprendizagem	113
Ferramentas Educativas.....	114
Unidade3: Nossos Futuros	117
Resultados da aprendizagem	117
Ferramentas Educativas.....	118
4. Processos de Aprendizagem.....	122
Unidade 1 - Workshop de competências sociais	124
Resultados da aprendizagem	124
Ferramentas Educativas.....	125
Unidade 2 - Workshop de competências pessoais.....	127
Resultados da aprendizagem	127
Ferramentas Educativas.....	128

Unidade 3 - Workshop de competências metodológicas	130
Resultados da aprendizagem	130
Ferramentas Educativas.....	131
5. Validação da aprendizagem não formal e informal.....	133
Unidade 1 - Como Identificar e documentar Competências sociais.....	134
Resultados da aprendizagem	134
Ferramentas Educativas.....	135
Unidade 2 - O uso de eportfólios e Webfólios.....	137
Resultados da aprendizagem	137
Ferramentas Educativas.....	138
Unidade 3 - Uso de "Open Badges" em ambientes não formais e informais	140
Resultados da aprendizagem	140
Ferramentas Educativas.....	140

Prefácio

Esta publicação tem como objetivo o desenvolvimento coletivo de um modelo de formação específico sobre o trabalho com jovens baseado na educação não formal e informal. O desenvolvimento da metodologia deste material de formação será resultado da cooperação entre especialistas em Juventude da Grécia, Espanha e Portugal. Estes trabalhos ocorrerão no âmbito do projeto " Sociocultural Learning of Youth in Mobile Societies " 2018-1-EL02-KA205-004039, financiado pelo Programa Europeu Erasmus+ no âmbito da Cooperação para a Inovação e o Intercâmbio de Boas Práticas, KA205 - Parcerias Estratégicas para jovens.

A Metodologia proposta é uma parte vital do modelo Sociocultural de educação não formal e informal para intervenções no campo do desenvolvimento da aprendizagem por meio de eventos sociais multiculturais entre jovens, o que facilitará a aprendizagem de conhecimentos e competências relevantes para a vida, especialmente para grupos de jovens desfavorecidos e marginalizados.

A produção do material de formação está baseado na revisão de literatura e práticas, nos dados da etnografia e também na rica experiência dos colaboradores/especialistas. A nossa principal intenção é que esse modelo de formação seja aplicado em diversos aspectos da vida social, como escolas, comunidades, ONGs, municípios, tanto ao nível nacional como transnacional. Esta publicação será usada como um manual e ferramenta atual e contemporânea, eficaz, para a formação de formadores que trabalham com jovens de diferentes origens.

A estrutura geral do Modelo de Formação Sociocultural proposto é baseada nas seguintes etapas:

- condições de aprendizagem sociocultural;
- processos de aprendizagem da aprendizagem sociocultural;
- validação da aprendizagem.

Introdução

Este manual aborda parte de um problema predominante mais amplo das sociedades modernas, que são os fenômenos de maior mobilidade, tanto horizontalmente, de sistema para sistema, como verticalmente, na sequência da escala social. Como manual de formação, ele visa desenvolver competências sociais, além de comportamentos mais democráticos e resilientes. No que diz respeito à preparação de formadores para lidar com e para jovens, este manual trata de teorias sociais e predominantemente aquelas que abordam indivíduos de maneira mais holística, abordando a pessoa culturalmente madura, aproveitando o capital humano e social e em modelos culturais de análise sobre a experiência e gestão de recursos intangíveis. Além disso, sendo orientada socioculturalmente, a educação não formal e informal que propomos incorpora elementos da pedagogia intercultural, abordagens psicossociais de campo, modelos cognitivos da neurociências moderna, avanços atuais para uma comunicação mais eficaz e condições que atendam a mais aprendizagem sólida no indivíduo e na comunidade.

Num capital educacional e cultural cada vez mais desenvolvido, um alto número de marcos de referência estão surgindo na aprendizagem em diversos ambientes culturais, com ênfase no contato com o sujeito, no uso do espaço intermediário, na introspecção crítica, na mediação cultural, na mediação cultural e na aprendizagem experiencial. O modelo sociocultural SLYMS leva paradigmaticamente em consideração a presença de uma variável x imprevisível em nossa vida cotidiana, sustentada e capaz de modificar

inesperadamente o sistema estabelecido das nossas percepções. Isso, entre outros fatores, é emoção, curiosidade, diversidade.

Termos psicológicos como autobiografia, impulso, ampliação de percepções e aprofundamento, pensamento crítico estão de acordo com nosso modelo e com os objetivos de especialização, aprendizagem ao longo da vida e certificação. Vale pena ressaltar, pois ocorre num momento em que há uma profunda ruptura na relação entre educação e produção, especialização e empregabilidade. O pano de fundo dos pontos de referência fixos é interrompido, enquanto a mobilidade continua vivamente, modificando os quadros de referência fixos para os jovens que vivem em sociedades com mobilidade.

Atualmente, sabemos que a educação formal típica não esgota a experiência, que amadurece na estrada com processos mais diretos, enriquece o conceito de si, apoia o capital cultural do indivíduo e da comunidade. A intergeração garante continuidade entre campo e teoria.

É necessário organizar um formação acessível, uma vez que as respectivas populações estão cada vez mais aptas a:

- ⇒ Despertar e transformar atitudes e atitudes dos cidadãos;
- ⇒ Educar os cidadãos sobre os princípios e a ética de uma relação respeitosa com idiomas e culturas;
- ⇒ Criar redes colaborativas;
- ⇒ Fornecer ferramentas teóricas e incentivar os cidadãos a impulsionar a inovação e a mudança no município e em grupos educacionais e socioculturais;
- ⇒ Compreender e enriquecer a nossa experiência com as competências e experiências de nossos concidadãos;

⇒ Fortalecer o movimento de solidariedade e economia para a sustentabilidade e bem-estar.

Todo o exposto é materializado por meio de ferramentas de aprendizagem não formais e informais, como eventos públicos, como no caso das Festas do Multilinguismo.

O manual envolve principalmente jovens que vivem em sociedades com mobilidade social, jovens não acompanhados com diferentes antecedentes culturais e linguísticos. Preocupava-se também com os formadores, os responsáveis pela sua formação, os jovens trabalhadores e os jovens em geral.

Neste modelo, o foco está no trabalho com jovens, no trabalho educativo de rua e na inovação do Despertar das línguas e culturas, bem como nas teorias subjacentes compartilhadas. O desenvolvimento da aprendizagem sociocultural no nosso modelo SLYMS baseia-se numa extensa revisão da literatura e etnografia e seus resultados, este modelo pode ser adaptado e aplicado a vários níveis (local - escolas, comunidade, ONGs; regional - município, cidade ; nível nacional). Isso permite que os resultados do projeto sejam replicados e usados como uma ferramenta real para a integração do trabalho com jovens e da aprendizagem não formal e informal a diferentes níveis.

A estrutura geral de formação sobre o Modelo Evolucionário Sociocultural de SLYMS de co-formação e ação desenvolvido no projeto baseia-se nos seguintes eixos:

- O racional do projeto SLYMS e a pedagogia dos bens comuns;
- A juventude, trabalho com Jovens e trabalho educativo de rua;
- O modelo sociocultural de ensino / aprendizagem SLYMS;
- Abordagens interculturais de comunicação;
- A educação formal e informal no quadro dos eventos sociais;

- Festival do multilinguismo, café do multilinguismo;
- A caixa de ferramentas socioculturais do SLYMS;
- Um paradigma aberto: melhores práticas

Condições para a Aprendizagem Intercultural

1. A ética, lógica, e pedagogia dos bens comuns

Nesta seção, os formadores serão confrontados, teoricamente, com novas visões e maneiras sustentáveis de assistir e organizar a vida social. Em particular, eles entrarão em contato com a terminologia da teoria dos bens comuns e a pedagogia dos bens comuns, a fim de se familiarizar com as características básicas da ética e da lógica dos bens comuns. O objetivo principal é fornecer uma estrutura teórica coerente e um sistema de valores alternativo no qual as atividades de aprendizagem da próxima seção (consulte 'processos de aprendizagem') serão baseadas e desenvolvidas. Em resumo, os principais objetivos desta seção específica são:

- Desenvolver o pensamento crítico.
- Cultivar a capacidade analítica e sintética.

Apoiar teoricamente e eticamente as atividades de aprendizagem da próxima seção, de forma a promover e cultivar as competências específicas em jovens vulneráveis em mobilidade, como sejam partilha, autonomia, participação e colaboração.

1.1 A ética e a lógica dos bens comuns

“Comum” ou 'gestão dos recursos comuns' (Ostrom 1990: 30, 90) ou “Produção colaborativa baseada em recursos comuns” (Benkler & Nissenbaum 2006: 395) consistem em bens e recursos que são usados e produzidos coletivamente. O “Comum” é várias formas de propriedade coletiva igual que foram estabelecidas por diferentes comunidades para garantir a sobrevivência e a prosperidade de cada um de seus membros. A existência dos bens comuns pressupõe e promove a auto-organização das comunidades e o gerenciamento racional de seus recursos comuns.

Há uma variedade de bens comuns, desde recursos naturais comuns (Ostrom 1990) a cooperativas de trabalhadores e bens digitais, como software de código aberto (Benkler & Nissenbaum 2006; Dyer-Witthoford 2012). Sejam materiais, como terra e água, ou imateriais, como educação e conhecimento, os plebeus (os membros da comunidade) tendem a formar uma rede coletiva de cooperação e interdependência social. Eles combinam liberdade individual com colaboração social, mantendo a promessa de participação mais democrática, abertura, diversidade, criatividade e coprodução sem as hierarquias do estado e do mercado (Benkler 2006: 2; Bollier 2014). Partilhar está no coração dos bens comuns. Essas coisas que partilhamos são chamadas de bens comuns (Bollier & Helfrich, 2012).

A estrutura dos bens comuns é construída em três partes principais inter-relacionadas: (a) recursos comuns, (b) regras e (c) os cidadãos envolvidos na produção e reprodução de bens comuns. Portanto, os bens comuns têm limites, regras, normas sociais e sanções determinadas pelos cidadãos (ou seja, potencialmente todos os membros de uma comunidade em termos iguais). Nesse contexto, alega-se que os jovens em mobilidade precários são considerados cidadãos, porque podem desempenhar um papel significativo na determinação das práticas e regras da comunidade, por meio de seu envolvimento no funcionamento da vida quotidiana da comunidade. Os

cidadãos improvisam e reformulam essas práticas e regras continuamente, em resposta às condições socioeconômicas específicas e contextos históricos (Kioupkiolis 2017).

O "comum" é aqui entendido como um processo de "cidadania" e integração social. Não é uma realidade estática, mas um processo pedagógico e macropolítico alternativo que evolui continuamente além da lógica do poder estatal de cima para baixo e do mercado orientado para o lucro. A atividade em comum promove novas possibilidades de inclusão e participação social por meio do desenvolvimento de um conjunto específico de disposições subjetivas, como: a) envolvimento direto na vida pública e coletiva, b) autonomia, c) autoconfiança, d) partilha, e e) equidade (Pechtelidis, 2018).

1.2 A Educação e pedagogia dos bens comuns

No ensino do "comum" (De Lissovoy, 2011; De Lissovoy, Means, & Saltman, 2015; Means, Ford, & Slater, 2017) e formação, que combina invenção autônoma, partilha e colaboração, o professor ou o formador torna-se um facilitador que ajuda os estudantes ou estagiários a se tornarem cidadãos, ou seja, indivíduos criativos e auto direcionados que se baseiam no conhecimento comum, mas também embarcam nas suas próprias explorações inovadoras, renovando novas formas herdadas e inventando (Pechtelidis, Kioupkiolis, & Damopoulou, 2015; Pechtelidis, 2018). Portanto, o professor/formador, assim como familiariza os alunos/estagiários com um determinado conjunto de conhecimentos, negocia com eles os termos da aprendizagem. Ele permite que eles se tornem aprendizes autônomos, que se inspiram nos conhecimentos e experiências existentes, mas também os reconstroem, conjurando novas ideias e trabalhos, comunicando-se com outras singularidades criativas e participando dessa maneira na renovação e expansão dos bens comuns do conhecimento (Bourassa, 2017). O professor/formador abandona a posição do mestre que transmite uma tradição fixa e autorizada. Em contraste, ele/ela trata os alunos como atores igualmente capazes, que possuem capacidades

singulares e energias criativas. Ele ajuda-os a tornarem-se cidadãos livres, ou seja, indivíduos que são integrados nos “bens comuns do conhecimento”, mas que seguem o seu próprio caminho através deles.

O ponto de partida do processo de aprendizagem comum são as necessidades individuais de cada jovem em mobilidade social (no nosso caso) no 'aqui e agora'. Coisas espontâneas, como uma ideia, um pedaço de material, iniciam uma atividade de aprendizagem informal. O processo de aprendizagem agora torna-se aberto, elaborado e readequado pelos comparadores de uma maneira dinâmica, que responde às circunstâncias e às necessidades dos jovens (Korsgaard, 2018). Os resultados do conhecimento não são pré-terminados, os limites do processo de aprendizagem não são fixados antecipadamente e a interligação da aprendizagem é destacada e cultivada (Pechtelidis 2018).

A formação e o apoio a jovens vulneráveis podem assumir várias formas. Os formadores procuram evitar interferência e orientação excessivas. Eles tentam desacreditar e deixar que os jovens se expressem livremente e moldem sua realidade nos seus próprios termos. Formadores e estagiários interagem entre si em termos familiares. Isso é bastante semelhante à abordagem pedagógica de 'amigo crítico', pela qual o professor estabelece um relacionamento próximo com as crianças sem assumir o estatuto de autoridade adulta (Costa & Kallick 1993; Pechtelidis & Pantazidis 2018). De acordo com a abordagem, o "amigo crítico" é uma pessoa confiável que não fornece ideias, conhecimentos e soluções prontas, mas levanta questões desafiadoras. Esse tipo de 'intervenção' dos formadores tem como objetivo promover a auto-direção dos jovens e a sua conquista final de autonomia. O termo 'intervenção', que é baseado na influência, consentimento mútuo e acordo, é preferível ao termo 'orientação', que implica execução e imposição soberana de acordo com os padrões sociais predominantes.

Em poucas palavras, a cocriação e a codeterminação da aprendizagem se desdobrariam com base na igualdade e de maneira a nutrir abertura, justiça, igualdade de liberdade, criatividade e sustentabilidade.

1.3 O Festival de Multilinguismo de Salónica como “bens Comuns”

O 'Festival do Multilinguismo' anual e organizado pelo município, que ocorre pelo sétimo ano consecutivo na cidade de Salónica, na Grécia, é considerado como “bens comuns”. O "Festival do multilinguismo" enriquece e promove os comuns, reunindo pessoas de diferentes contextos culturais, sociais e profissionais, e disponibilizando recursos linguísticos e culturais para todos. As várias atividades, eventos, discursos e discussões, e as diversas oficinas realizadas na câmara municipal durante o festival, demonstram na prática a capacidade dos cidadãos que estão envolvidos nele, de combater o racismo, a exclusão e a discriminação com maneiras inovadoras, eficazes e socialmente orientadas. O festival visa 1) a inclusão social dos refugiados, especialmente jovens e crianças, por meio da participação em programas multilíngues, educacionais e culturais mais abertos e flexíveis; 2) fornecer uma abordagem alternativa e mais participativa da educação e formação dos professores, envolvimento cívico e envolvimento ativo das comunidades e instituições locais na vida pública.

A organização social e cultural deste festival desenvolve-se e trabalha num espaço entre o estado e o mercado, sugerindo novas formas de participação e responsabilidade no campo social. Os participantes aprendem coletivamente com o uso e a produção de recursos comuns, como idioma e cultura, por meio do envolvimento nas atividades do festival. Um conjunto de predisposições subjetivas, como cooperação horizontal, participação pessoal e idealismo moral, é cultivado, criando um exemplo prático de autoajuda e benefício coletivo. Um festival municipal como este pode ser visto como um veículo para a integração social das pessoas e a transformação da sociedade numa direção progressiva de liberdade, igualdade e solidariedade.

1.4 Multilinguismo Café

Os “Cafés” acontecem em várias áreas da cidade, de modo a criar um elo entre o espaço educacional e o social. Eles são acessíveis aos cidadãos, fornecendo-lhes um limiar entre a “ágora”, sob o significado de democracia direta e a introspecção pessoal. Eles oferecem um espaço que liga o “interior” e o “exterior”, entre dois ou mais indivíduos que estão prestes a se conhecerem no meio e entre duas ou mais culturas e idiomas.

Os “Cafés” oferecem um espaço dinâmico para que todos possam aceder ao “desconhecido”. Além disso, os “Cafés”, afinal, simbolizam um processo educacional não formal e informal. Ao fazê-lo, os “Cafés” - ao contrário dos Festivais do Multilinguismo - visam principalmente destacar a multiculturalidade e o multilinguismo da comunidade e das sociedades vizinhas com as quais entram em contato direta ou indiretamente, para apresentar o potencial produzido a partir do criação de culturas e criar mais oportunidades de colaboração, transformando a cidade num laboratório criativo que produz arte, palavra e projetos sociais, em cooperação com diferentes órgãos, organizações e instituições do exterior.

Mais especificamente, os “Cafés” incluem a apresentação de projetos de festivais anteriores, bem como a troca de conhecimentos linguísticos, narrações multilíngues e apresentações. Os cidadãos são convidados a falar sobre os idiomas e culturas da sua comunidade/cidade, aprender sobre várias atividades educacionais, familiarizar-se com a educação informal, pensar, emocionar-se com narrativas, mitos e contos de fadas e partilhar os idiomas, novas ideias para planos de projetos e práticas multilíngues eficazes dentro da comunidade e nas práticas educacionais.

2. Modelos de aprendizagem para sociedades interculturais

“Ética não pode ser ensinada com lições morais. Deveria formar-se na mente a partir da consciência de que o ser humano deve ser ao mesmo tempo um indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Cada um de nós carrega essa realidade tripla.

Da mesma forma, todo o desenvolvimento humano deve conter o desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, a participação da comunidade e a conscientização de pertencer à espécie humana. ”

In Edgar Morin, 2002

Um formador de educação intercultural deve estar cercado de alguns modelos de aprendizagem em coerência com os princípios, missão e valores que os festivais interculturais devem expressar. Desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento são processos sociais e a cooperação é indispensável à sua construção.

Cooperar, no entanto, não deriva automaticamente da proximidade física. Implica igualdade e diferença. Só pode haver cooperação quando curiosos, confiantes, informados, motivados, capazes de refletir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências reconhecidas como competentes em sua individualidade (pessoal, social e cultural).)

Quando, dadas as oportunidades e em pé de igualdade, existe um conflito 'positivo' entre elas que provoca desestabilização necessária para a evolução cognitiva. Em breve, a cooperação também é condição sine qua non para a construção de uma sociedade democrática e plural.

2.1 Educação não formal e informal e estratégias de aprendizagem

"Minha avó queria que eu tivesse uma educação, então ela me manteve fora da escola."

Margaret Mead

Embora esta observação da famosa antropóloga americana Margaret Mead possa parecer um pouco exagerada aos nossos ouvidos, ela atinge o alvo do que podemos discutir sobre as formas atuais de educação e aprendizagem, especialmente quando se trata de jovens migrantes e refugiados. Onde e o que é que aprendemos?, que realmente preocupa as nossas vidas, possui capacidades transformadoras duradouras e nos ajuda a construir e "defender" nossas vidas e identidades? E de que maneira essa questão é especialmente relevante para os jovens migrantes e refugiados?

Para se estar em sintonia, pode ser útil definir muito brevemente o que entendemos como educação/aprendizagem formal, não formal e informal.

1) Com a educação formal, nos referimos a uma "educação institucionalizada, intencional e planeada por meio de organizações públicas e órgãos privados reconhecidos - conjuntamente - constitui o sistema de educação formal de um país" (Glossário UNESCO, 2011 80).

2) Com educação não formal, entendemos uma educação institucionalizada e intencional, organizada por quem providencia educação, mas que não faz parte das instituições formais (Torres del Castillo, sf; Glossário UNESCO, 2011, p. 82) . Normalmente, isso pode ser uma escola de idiomas, um centro de jovens, um centro cívico ou similar.

3) Depois, podemos considerar a educação ou a aprendizagem informal "formas de aprendizagem intencionais ou deliberadas, mas não institucionalizadas. Por conseguinte, é menos organizado e estruturado do que

a educação formal ou não formal. A aprendizagem informal pode incluir atividades de aprendizagem que ocorrem na família, no local de trabalho, na comunidade local e na vida quotidiana, de forma autodirigida, dirigida pela família ou socialmente "(Glossário UNESCO, 2011, p. 80) e também pode ser útil incluir formas não intencionais de aprendizagem. Isso não ocorre por intenção, mas acontece enquanto realizamos atividades, como ouvir rádio, ler jornais ou envolver-se com outras pessoas. Ou quando nós - e isso é especialmente relevante para o nosso caso - participamos em atividades culturais ou sociais, participamos num clube desportivo ou numa associação de bairro, embora essas atividades não sejam organizadas com objetivos específicos de aprendizagem, mas apenas "como um passatempo", busque uma causa comum, relaxe ou se envolva com nosso povo. Podemos até achar a distinção entre formas informais e não intencionais de aprendizagem inadequadas, geralmente é em contextos em que não devemos aprender algo específico, onde aprendemos mais, contextos em que buscamos interesses e paixões pessoais que permitem o mais altos níveis de aprendizagem devido a um alto envolvimento pessoal, se eu sou um grande fã de música punk, talvez eu consiga aprender muito sobre isso, porque a minha paixão e curiosidade me levam a isso. Este facto é especialmente relevante nos contextos juvenis.

Atualmente, temos que lidar com uma situação bastante contraditória, por um lado, o valor e a importância da educação formal. A obtenção de certificados, diplomas e educação superior aumentaram consideravelmente (ver também Cobo & Moravec, 2011). O número de estudantes, especialmente no ensino superior, está aumentando, assim como o número de carreiras, diplomas, certificados e exames, todos estão na corrida aos certificados e estão ansiosos para subir a escada do ensino superior; quanto maior, melhor. Isso está relacionado, é claro, às crescentes incursões do mercado de trabalho transformado em altos níveis de competitividade. Embora todo mundo em uma determinada sociedade tenha que suportar a pressão originada pelo desafiador

mercado de trabalho e o sistema de educação, são as crianças e os jovens os que recebem a maior pressão.

Isso significa - enquanto o sistema mantém tal como ele é - professores, educadores e trabalhadores da juventude apoiam a Juventude a trilhar o seu caminho neste sistema, facilitando e resolvendo dificuldades no percurso para obter os certificados, diplomas necessários, títulos, etc., e assim garantir melhores oportunidades no mercado de trabalho e autonomia futura. É uma tendência crescente que organizações extraescolares, voltadas para o trabalho com jovens, ofereçam apoio académico e ajudem os jovens que lutam no sistema educativo a obter melhores notas, a passar nos exames necessários, a obter acesso à educação superior, etc.. Os jovens precisam estar bem informados sobre o sistema educativo e ser capazes de lidar com as necessidades, desafios e preocupações dos jovens.

Isso pode ser ainda mais importante quando consideramos a situação das populações emigrantes e refugiados, que chegam a um país estrangeiro e a um novo sistema educativo. A maioria desses jovens não entendem nem falam a língua do país anfitrião. As barreiras linguísticas, juntamente com o meio envolvente desconhecido em que precisam de se encaixar e de se ajustar num tempo muito curto (que pode ser uma sala de aula, escola, bairro, cidade, centro de refugiados, etc.), a realização de objetivos académicos (e as certificações correspondentes) são muito mais difíceis. Isso significa que os profissionais que trabalham com estes jovens geralmente precisam de lidar com grande quantidade de stresse psicológico e frustrações vivenciadas pelos jovens que acompanham. Seria recomendável que os jovens profissionais recebessem formação nesta área, para que possam atender aos jovens adequadamente e entender melhor com o que estão lidando.

"A educação é um período durante o qual se é educado por alguém que não se conhece, sobre algo que não se quer saber." Gilbert K. Chesterton

Por outro lado, o sistema cria uma necessidade urgente de transferir processos de aprendizagem de ambientes formais para ambientes menos formais. Precisamos enfatizar os processos de aprendizagem, oferecer formas alternativas de aprendizagem e ambientes capazes de facilitar uma “nova forma de aprendizagem”. Como poderia ser essa nova forma de aprendizagem?

2.1.1 Novas formas de aprendizagem

Novas formas de aprendizagem implicam espaços, com que os jovens podem se identificar, se conectar, buscar paixões e interesses e que eles podem influenciar com ideias e perspectivas próprias. Mais importante ainda, os jovens precisam voltar para perceber - por que querem aprender e sentir interesse, motivação e curiosidade sobre as coisas. E esses interesses são por natureza diferentes para cada pessoa, dependendo da personalidade, formação sociocultural, experiências e outros elementos. Essa nova forma de aprendizagem deve aprimorar competências, capacidades e atitudes, além de um conhecimento útil e proveitoso que não é fixo. Em vez disso, deve ser considerado uma questão viva em constante desenvolvimento, durante toda a vida.

Alguns dos maiores problemas da vida dos jovens é o seu papel contraditório na sociedade: por um lado, as expectativas sobre eles são muito altas. Essas expectativas combinam-se com uma perspectiva de futuro muito incerta e em constante mudança. Por outro lado, os jovens são considerados dependentes de adultos e mantêm um “não status” entre criança e adulto, onde lhes é dito o que fazer, aprender e estudar. Nesse contexto, um processo de aprendizagem motivador, autônomo e baseado na experiência, que permite tentativas e erros, é bastante difícil.

Portanto, esses processos devem ser facilitados por meio de aprendizagens informal, não formal e não intencional, no qual o jovem é motivado e se conecta aos interesses e vidas dos jovens. Deveria haver espaço e tempo para explorar os próprios interesses e conhecer o próprio eu e os outros; onde há espaço

para tentativa e erro. Acreditamos que é significativo transformar papéis entre adultos e jovens em relações mais uniformes e horizontais. As pessoas jovens devem ter a chance de moldar o seu processo de aprendizagem e até se tornar um especialista em assuntos sobre o qual conhecem muito. Num projeto da associação de refugiados, CCAR na Catalunha, jovens refugiados, criaram diferentes oficinas artísticas (música, fotografia, pintura etc.), sendo um deles o especialista, partilhando a sua experiência e conhecimento com os outros. É importante facilitar projetos que transformam os jovens em protagonistas; dê-lhes voz e ofereça-lhes espaço onde possam, juntamente com um grupo de colegas, superar desafios.

Apenas um desses exemplos é o projeto VOZES: uma orquestra infantil e juvenil, em Barcelona, onde crianças e jovens de bairros de nível sócio económico baixo e marginalizados de Barcelona podem aprender gratuitamente um instrumento clássico da sua escolha e atuar numa orquestra profissional, junto com colegas de muitos países diferentes (esses bairros registam um grande número de residentes migrantes). O diretor Pablo González fundou o projeto com base no modelo venezuelano de orquestras juvenis, com a ideia de que “todos podem aprender um instrumento, independentemente do contexto”.

2.1.2 "Aprendizagem invisível"

Num livro muito inspirador, Cobo e Moravec (2011) sugerem um novo modelo de educação, que deve ser integral, aberto, horizontal e dar muito mais importância à “aprendizagem invisível”. Essa “aprendizagem invisível” é contrária ao que ainda é dado mais atenção e valor nos nossos sistemas de ensino formal ocidentais, o conhecimento explícito, que “é simples de codificar ou verbalizar, e até mesmo observar em livros, bancos de dados, manuais de programação, partituras musicais etc.” (Cobo & Moravec, 2011, p. 26). O conhecimento invisível é, portanto, tácito, pessoal ou experiencial e “muito

mais complexo (se não impossível, em alguns casos) de exportar, sistematizar e até verbalizar" (ibid.).

É em parte devido a uma crescente interconexão global e contato entre pessoas e lugares que nós, do mundo ocidental, aprendemos mais sobre os diferentes tipos, ambientes e estratégias de aprendizagem. Frequentemente, essas diferenças diferem das formas ocidentais de aprendizagem, por exemplo, poderiam ser muito mais baseadas na experiência, em grupo ou família, oral ou ao longo da vida. Por exemplo, muitos jovens africanos que chegam a Barcelona, como refugiados ou migrantes, possuem diversas competências manuais e conhecimentos práticos, como consertos de carros ou tecidos, mas não dispõem de diploma e certificados correspondentes. Eles não receberam educação formal, mas aprenderam através de muitos anos de prática e com outros. E eles crescem em ambientes de aprendizagem onde a oralidade tem um papel importante, não a alfabetização. Estes diferentes estilos e estratégias de aprendizagem oferecem um enorme enriquecimento às percepções ocidentais clássicas da aprendizagem.

Além dos factores socioculturais, temos que levar em consideração diferentes tipos de alunos, que usam estratégias diferentes de aprendizagem. Poderíamos definir estratégias de aprendizagem como "ações, comportamentos, etapas ou técnicas específicas - como procurar parceiros de conversação ou incentivar-se a enfrentar uma tarefa difícil da linguagem - usada pelos alunos para aprimorar a sua própria aprendizagem" (Scarcella & Oxford, 1992, pág. 63). E eles dependem não apenas de contextos socioculturais (como "aprendemos a aprender"), mas também de traços e preferências de personalidade e, portanto, de "estilos de aprendizagem": poderíamos ser mais visuais ou cenestésicos, um aprendiz introvertido ou extrovertido ou preferir pensar sobre o sentimento e assim por diante (Oxford, 2003).

Estes estilos e preferências de aprendizagem levam a diferentes estratégias sobre como alcançar um objetivo de aprendizagem: poderíamos usar

estratégias cognitivas, metacognitivas, compensatórias ou relacionadas com a memória, mas até estratégias sociais e afetivas (Oxford, 2003). Nos processos de aprendizagem com jovens migrantes e refugiados, temos que levar em consideração a personalidade de cada aluno e permitir que eles usem estratégias de aprendizagem de acordo com as necessidades e preferências de cada um. Descobrir o que funciona para quem pode ser visto como um passo básico no início de um programa voltado para jovens. É até recomendável oferecer aos jovens exercícios pelos quais possam explorar as suas preferências e necessidades.

Com relação a todas essas considerações, gostaríamos de salientar um facto crucial, temos que ter muito cuidado para não colocar todos os jovens na mesma caixa, deixando que estereótipos e preconceitos determinem a nossa compreensão dos jovens. Em relação aos migrantes e refugiados, é aconselhável que nós diferenciemos esses dois grupos e as diferentes experiências e necessidades que esses jovens provavelmente terão. Essas diferenças dependem, por exemplo, da idade da migração, se os jovens vêm de países com conflitos consideráveis, guerras e catástrofes humanitárias, se são acompanhados ou não pela família, pelas características de seus países de origem, formação socioeconómica, educação. etc. Os jovens refugiados podem ter passado por eventos traumáticos antes e durante a migração e viveram durante algum tempo num centro de refugiados. Eles dispõem de um estatuto legal e cívico incerto durante alguns anos, com a (provável) possibilidade de lhes ser negada proteção internacional em algum momento. Esses jovens refugiados têm necessidades e preferências específicas e podem processar-se de maneira diferente nos processos de aprendizagem em relação aos jovens migrantes, que já vivem alguns anos no país anfitrião.

Isso não significa que não devemos pensar em programas, eventos ou atividades que sejam inclusivos e nos quais migrantes e refugiados, mas também outras grupos da população, sejam convidados a participar. Pelo

contrário: quanto menos “gueto”, melhor e mais inclusivo, intercultural, multilinguístico, “entre classes sociais” e intergeracionais, melhor.

Projetos intergeracionais baseados na comunidade, com jovens e idosos, mostraram excelentes resultados em muitas partes do mundo. Em Barcelona, a organização de crianças e jovens “*Casal dels Infants*” organiza reuniões regulares entre jovens de famílias migrantes de um bairro marginalizado de Barcelona, o “*Raval*” e idosos de um lar de idosos local. Nessas reuniões, conversam sobre experiências interessantes para os jovens participantes. e os idosos estão ansiosos para conversar. Serve ao intercâmbio intergeracional e intercultural e os jovens são capazes de determinar os tópicos do grupo de conversação. Em outra organização do mesmo bairro, a “*AEI Raval*”, voluntários mais velhos, muitos deles aposentados e com tempo livre, dão apoio acadêmico a jovens estudantes com desafios nessa área. Muitos dos jovens participantes são de famílias migrantes (muitos deles de famílias paquistanesas), vivem apenas alguns anos em Barcelona e têm barreiras linguísticas para passar nos exames e no sistema formal de avaliação. É interessante que os jovens trabalhadores da AEI acreditam que esse apoio acadêmico seja muito útil, mas objetem que esses jovens precisem de mais atividades de lazer, a fim de aliviar sua situação e fortalecer recursos como autoconfiança, confiança, relações sociais e brincadeiras.

Resumindo, o futuro de novos processos de aprendizagem deve capacitar os jovens a construir vidas autónomas e em confiança. Podemos encontrá-los na combinação de aprendizagem formal, não formal, informal e não intencional: “é necessário expandir as dimensões da aprendizagem formal e informal, a fim de construir conexões que nos permitam fortalecer o relacionamento entre os dois conceitos.” (Cobo e Moravec, 2011, p. 26). E adaptar os programas orientados para a juventude às necessidades, particularidades e situação de cada rapaz ou moça.

3. Modelos de aprendizagem para formadores interculturais

3.1 Educação Intercultural

A questão da diversidade cultural passou, em pouco mais de uma década, de uma realidade oculta para um tema onipresente. Não é o multiculturalismo que nas sociedades são um novo fator, é essa multiculturalidade que é nova; comércio e coexistência entre pessoas de origens diferentes no mesmo espaço geográfico foram uma constante ao longo dos séculos, mas a escala e o ritmo da mobilidade cresceu exponencialmente. Uma sociedade multicultural é, portanto, uma realidade, um processo obviamente irreversível que sempre esteve presente no desenvolvimento das sociedades. Uma análise de diferentes culturas e sociedades ao longo dos séculos mostra como a abertura e a permeabilidade são condições indispensáveis para a evolução, assim como a biodiversidade é indispensável para a continuidade da vida.

O que a consciência intercultural de hoje pode nos trazer é a capacidade de aprender com os erros do passado e, em vez de transformar o multiculturalismo em um problema, reconhecer sua enorme vantagem. Em outras palavras, transformar uma sociedade multicultural em intercultural. Essa sociedade, em vez de uma soma ou justaposição de confronto ou 'tolerância' no mesmo espaço, vive o cruzamento de culturas numa sociedade de direitos reais e efetivos - dos direitos cívicos e políticos aos económicos, sociais e culturais.

Uma sociedade em que a identidade pessoal e social não passa pela lealdade cega a um grupo de pertença, geralmente definido como oposto a alguém ou algo, mas por um processo de construção permanente, que aceita as diversas influências e se baseia nas semelhanças, diferenças, nas vontades combinadas de construir um mundo mais justo e de pertencer à humanidade. Todos nós habitamos um espaço comum, do qual dependemos, onde ninguém tem mais direitos por ter chegado 'antes'.

O conceito de educação intercultural refere-se a toda a formação sistemática, que visa desenvolver, tanto nos grupos majoritários quanto nos minoritários:

- uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- maior capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes grupos sociais;
- atitudes melhor adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão de mecanismos psicossociais e factores de grupos sociopolíticos capazes de produzir racismo;
- maior capacidade de participar na interação social e criativa de identidades e de um senso comum de pertencer à humanidade.

Uma concepção de educação intercultural que não se aplica apenas à educação formal, nem a lugares onde a heterogeneidade cultural parece ser mais aparente. Na escola, na família, no trabalho, no desporto, em qualquer território, a educação intercultural implica questionar e aprofundar o conhecimento, abandonar o ego/etnocentrismo e adoptar um novo paradigma. Segundo Fernand Ouellet (2002), a educação intercultural articula-se necessariamente com a educação para a cidadania e também pode ser definida como cumulativamente seguindo cinco princípios / preocupações:

- Abertura à diversidade cultural;
- Igualdade de oportunidades e igualdade de coesão social;
- participação crítica na vida da deliberação democrática;
- Respeito pela vida no planeta.

Uma sociedade que impede os seus membros - crianças e adultos - capazes de desenvolver as suas competências ao máximo em virtude dos seus meios ou cultura de origem, ou que lhes negue plenos direitos de cidadania em razão do seu local de nascimento, não é uma sociedade viável .

3.1.1. Educação Intercultural - Competências

No âmbito da educação não formal e informal, realidades diferentes podem acontecer e, ao mesmo tempo, novas podem aparecer por processos sociais próprios que se vão transformando com novas intervenções educacionais. Os espaços educacionais, como espaços de encontro, são o lugar para criar valores e trocar valores entre pessoas, também onde construímos parte da nossa identidade.

A diversidade é visível no espaço educacional e tornou-se cada vez mais forte e por ser onde nos comunicamos permite-nos ser iguais mas ao mesmo tempo permite que nos diferenciem dos outros. A abordagem intercultural tem como objetivo romper com os deficits e os significados que estão na base das diversidades, e tenta mostrar que a diversidade não é como “as diferenças” entre nós baseadas nas deficiências (Gil Jaurena, 2007). Portanto, a proposta metodológica é quebrar esses mecanismos e criar uma nova estrutura para pensar as diversidades.

Os jovens e as suas redes tornam-se agentes ativos, promotores e receptores de conceitos nos quais a participação no espaço educacional os constitui e os posiciona diante de outros. Uma abordagem intercultural é um espaço onde a diversidade é reconhecida e fortalecida, promovendo um diálogo entre pessoas diferentes. Significa criar uma proposta que faça uma análise da realidade e que permita gerar propostas de mudança no futuro. Como Aguado argumentou, (2009): "abordagem intercultural como abordagem teórica que funciona como uma metáfora, na medida em que nos permite pensar sobre a diversidade humana e formular formas alternativas de ação e pensamento na educação" (p.14).

As metáforas devem ser delimitadoras de ações e discursos existentes, permitindo compreender a complexidade das situações sociais e educacionais. Esse modo de pensar organiza-nos e coloca-nos num espaço de diálogo. Ao mesmo tempo, mostra como o espaço educacional constrói a exclusão, enquanto o consolida, não promovendo esse espaço de reflexão e intercâmbio.

Saber reconhecer diversidade versus diferença, como dois mecanismos opostos que geram diálogo, por um lado, e exclusão, por outro, torna-se transcendental. A metáfora constitui e, portanto, é o eixo que nos dá valor e nos permite promover a diversidade e romper essa confrontação entre diversidade e diferença, que na prática se torna exclusão. A diferença implica uma apreciação moral (Abdallah-Preteuille, 2006) e, portanto, em si mesma é um julgamento moral.

Quando falamos de diversidade, falamos de diálogo e de uma maneira de ver a realidade, o que por si só implica reconhecer o outro. Como Aguado argumentou, (2006), é o olhar que cria o objeto e, a partir daqui, nomeamos um sujeito que atua. Em outras palavras, estamos falando sobre comunicação e, acima de tudo, uma nova maneira de promover a interação entre as pessoas. É uma maneira de construir uma nova visão de mundo e uma nova realidade, o que nos aproxima da metáfora da diversidade.

A diversidade conecta-nos à cultura, promovendo, ao mesmo tempo, a produção e a construção de características culturais e seus mecanismos de comunicação. Se a abordagem ou proposta estiver nesse esquema de diversidade, a cultura será construída de maneira diferente. Os compromissos serão diferentes e, portanto, a realidade será configurada de maneira diferente. Pontes de diálogo tornam-se o motor da construção cultural.

Diversidade é um conceito dinâmico, variável e aberto. Isso leva-nos a precisar construir novos espaços comuns, onde a diversidade se torna um espaço de contato e transformação da sociedade. E onde as diferenças culturais ajudam o enriquecimento mútuo e onde a interculturalidade é híbrida, segmentar e complexa.

Esta realidade é muito sugestiva, na medida em que não precisamos mais de descrever culturas, mas sim os processos de diálogo entre diferentes culturas. Apontando para Linton, R 1936 “as culturas são transmitidas pelos indivíduos e não podem manifestar-se por meio da sua intermediação.” Especificando no espaço educacional, a importância é a criação de espaços sociais regidos pela

negociação e criatividade. Essa proposta quebra a desigualdade e dá um espaço de equidade para conquistar.

A relação entre estereótipos e preconceitos é transformada, tornando-se a interculturalidade em um mecanismo de aprendizagem. No entanto, também existem resistências que começam por querer uma cultura ou uma ideia e fogem do olhar que fazemos para o outro.

Por esse motivo, temos que nos identificar como um todo, como um coletivo, em "um ato discursivo de comparação, seleção e significado de determinantes práticos e representações culturais como emblemas de contraste" (Giménez, C., 2000). Neste processo, nos construímos a partir de uma perspectiva universal, onde outros não existem como tal e onde a única maneira de nos preservarmos é universalizar o nosso projeto cultural e colonizar o restante das realidades culturais. Mas para o nosso modelo ser válido e reconhecido, temos que mostrá-lo como o melhor e reconhecê-lo universalmente, nesse mecanismo enfraquecemos o mais vulnerável, paramos de ouvir e impomos diretrizes operacionais que beneficiam a nossa realidade cultural particular.

Tudo isso nos força a redefinir os nossos projetos, a distinguir entre diferenças e diversidades, questionando a intervenção, rotinas, relacionamentos e diálogos. Isso ocorre, sempre numa estrutura educacional que promove o caminho oposto. Temos que fazer uma revisão das nossas "crenças" e nos reconstruirmos.

O multiculturalismo, às vezes, está presente no inconsciente coletivo, mas o interculturalismo vai muito além e é mais difícil de usar. É importante saber que existem desigualdades e diferenças que colocam barreiras para não reconhecermos as diversidades.

O conflito é o local relacional e visível para mostrar essas dificuldades de comunicação e interação, às vezes essa é a única opção para muitas pessoas. Portanto, as pessoas usam a imagem pública como a única maneira de se

categorizar. Às vezes, a imagem pública é a única opção para evitar discriminação e exclusão.

3.2.1 Fundamentos da Educação Intercultural

No campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, a abordagem da educação intercultural baseia-se na concepção construtivista que reconhece a herança devida a autores e pesquisadores como Vygotsky, Piaget e Bruner, entre outros. A aprendizagem é entendida como um processo situado na participação social, a aprendizagem insere-se no contexto social, no contexto cultural e político.

Os cinco princípios da aprendizagem sintetizados por Sonia Nieto (1999) ilustram claramente o conceito de aprendizagem subjacente ao diálogo intercultural. Esses princípios são:

- A aprendizagem é construído ativamente,
- Emerge da experiência e parte dela,
- É socialmente mediada,
- Influenciada por fatores culturais, e
- Pelo contexto em que ocorre.

Os alunos não são um recipiente mais ou menos vazio que se enche de Conhecimento, como se consumisse uma colher do saber que vai ser ensinado.

3.2 Comunidades de Prática – CdP

Atualmente, existem meios para criar e sustentar comunidades de práticas - redes (CdP), organizadas informalmente (ou organizadas de maneira diferente!), baseadas num acervo comum de Conhecimento. Surgem da vontade de participar, da necessidade sentida de partilhar conhecimento e caminham juntamente para a optimização da prática.

As comunidades de prática podem juntar um número pequeno ou grande de pessoas que partilham o mesmo local de trabalho ou, pelo contrário, se espalham pelas mais diversas localizações geográficas. Pessoas conectadas à mesma escola (professores e não apenas) ou, pelo contrário, a diferentes escolas no país ou em países diferentes. Eles discutem problemas comuns e formas de resolvê-los, encontram estratégias, projetos e planos de intervenção e / ou adaptados a diferentes contextos.

Eles são frequentemente virtuais ou presenciais, este último que fortalece a taxa de proximidade e propósito comum, produzir mais conhecimento e aumentar o nível de confiança na intervenção do dia a dia, uma vez que as dúvidas causadas pelo isolamento e ao mesmo tempo, livres dos impostos por procedimentos burocráticos.

São comunidades informais, ou pelo menos não institucionais, e 'com horror' à burocracia, mas não crescem aleatoriamente. É importante 'lidar com eles', mantê-los vivos, principalmente através da existência de coordenação / facilitação que garanta a continuação da atividade e a direção da comunidade. A coordenação garante que o planeamento, a organização e o cronograma dos contactos e iniciativas sejam sensíveis às melhores e mais efetivas formas de registo do conhecimento construído, que passam, por exemplo, pela construção de bancos de dados partilhados ou pelas atas de uma reunião. Coordenação também é sinónimo de liderança partilhada, nomeadamente através da assunção, por pessoas diferentes, dos vários papéis que compõem a mesma liderança. As comunidades de prática dependem da cooperação e da partilha de conhecimentos.

3.2.3 Construindo Comunidades de Prática

Hoje em dia existem os meios para criar e sustentar as unidades comuns de prática - redes CdP, informalmente organizadas (ou organizadas de forma diferente), que residem na existência de um stock de Conhecimento comum.

Elas surgem da vontade de participar, da necessidade sentida de partilhar o conhecimento e estão caminhando para a optimização da sua prática.

As comunidades de prática podem juntar-se a um pequeno ou grande número de pessoas que partilham o mesmo local de trabalho ou, pelo contrário, estão espalhadas pelas mais diversas localizações geográficas. Pessoas ligadas a uma mesma escola (professores e não só) ou, pelo contrário, de diferentes escolas do país ou de países diferentes. Discutem problemas comuns e formas de os resolver, encontram estratégias, projectos e planos de intervenção e/ou adaptam-se a diferentes contextos.

São frequentemente informais (virtuais ou presenciais) e reforçam o sentimento comum de proximidade e propósito; produzem mais conhecimento e aumentam o nível de confiança na intervenção do dia-a-dia, uma vez que as dúvidas causadas pelo isolamento se dissipam e ao mesmo tempo libertam-se das armadilhas impostas pelos procedimentos burocráticos.

Então, por que não promover as comunidades de líderes interculturais locais, a nível de seus locais de trabalho, procurando implementar o trabalho cooperativo em todos os níveis da organização das comunidades? Deixando o Conhecimento acumulado sobre aprendizagem e cooperação, dando visibilidade aos sucessos e discutindo as razões dos fracassos de suas práticas, aumentando o Conhecimento através do registo e troca de experiências, buscando apoio de especialistas, cooperação e aprendizagem, no caminho, para conhecer o outro.

Aprender através da vida, e aprender com a vida, são slogans que traduzem, nos dias de hoje, mais do que uma necessidade, é uma evidência. O conceito de alfabetização significa não só a existência do conhecimento, mas também as competências para aprender e quem não revela esse apetite por aprender e por um permanente acompanhamento dos tempos.

Esta relação com o conhecimento implica não só a consciência da 'incerteza' e da 'temporalidade' do que é conhecido, como a consciência do que não é conhecido e a capacidade de estabelecer e regular caminhos de aprendizagem.

Estes caminhos, como vimos, não são sequer entendimentos fora da dimensão relacional da aprendizagem e sem os grupos de aprendizagem activa (Carneiro, 2001b), assim como, o contexto e as competências de cooperação são fundamentais para o crescimento das pessoas e das organizações.

Hoje, em dias de globalização, há formas de derrubar muros das fronteiras organizacionais e criar ligações entre os vários membros da sociedade estabelecendo pontes, trocando experiências a nível nacional ou transnacional.

Pessoas ligadas à mesma pátria ou, pelo contrário, de países diferentes, jovens de origens diferentes com as mesmas condições, como os NEETs, discutem problemas comuns e formas de resolvê-los, encontram estratégias, projetos e/ou planos de intervenção adaptados a contextos diferentes.

O surgimento de comunidades de prática no campo aprendizagem cooperativa, ou no campo mais amplo da educação intercultural, na área da educação formal, não formal e informal ou em qualquer outra área profissional é a uma contribuição informada e activa para responder positivamente aos desafios do "Interculturalismo".

3.3 Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é considerada como uma das aprendizagens mais importantes no combate à discriminação social e um factor de motivação para a aprendizagem e para melhorar a produção de conhecimento entre os grupos sociais. Portanto, uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação. Pode também funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e da coesão social, já que a heterogeneidade e o trabalho entre pares são formas privilegiadas de reduzir estereótipos e preconceitos, proporcionando o

conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um curso e na construção de um propósito comum.

Uma extensa pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa tem demonstrado, em grande parte, as vantagens da aprendizagem cooperativa: Melhores resultados de aprendizagem; Uma maior compreensão dos conteúdos; competências sociais mais desenvolvidas; Menos estereótipos e preconceitos relativamente à diferença: Estes são algumas das dimensões em que a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada de forma consistente.

A aprendizagem cooperativa representa, do ponto de vista cognitivo, uma oportunidade de sucesso porque proporciona (Díaz-Aguado 1996: 136):

- Competências cognitivas e sociais a partir do contacto com colegas;
- O conflito sociocognitivo que estimula a interação entre iguais e maior motivação;
- O aumento da dedicação ativa à atividade em grupo, o que implica um maior nível de ativação e elaboração;
- Extensão das fontes de informação e rapidez do feedback sobre os próprios resultados;
- Atenção individual, já que o trabalho com um colega exige mais concentração;
- Oportunidade de ensinar/aprender com os colegas.

O sucesso da aprendizagem cooperativa tem levado muitos educadores a pensar a aprendizagem cooperativa como sinónimo de educação intercultural. Mas, é preciso advertir; se é verdade que a aprendizagem cooperativa é uma forma mais justa, eficaz e motivadora de capacitação para a intervenção social e a cidadania democrática. Se o educador se limitar a um conjunto de técnicas, mais ou menos mecanizadas e aplicadas sem reflexão sobre o conteúdo e os contextos educativos, a aprendizagem cooperativa se tornará "mais rotineira, eficaz, mas desprovida de seu propósito fundamental". A aprendizagem

cooperativa só faz sentido se for acompanhada por um acompanhamento constante, por um acompanhamento dos resultados contra o apoio de um ambiente de cooperação e solidariedade. Em suma, se for enquadrada pelos princípios da educação intercultural.

3.3.1 Os princípios da Aprendizagem Cooperativa

Esta seção fornece uma breve visão geral de algumas das principais teorias da aprendizagem que estão na base da importância da aprendizagem cooperativa.

Primeiro, há duas abordagens: uma de natureza filosófica (baseada em Dewey, Freire) e outra de natureza psicológica (baseada em Vygotsky, Bandura e Rogers). As diferentes abordagens complementam-se, e é nessa complementaridade e nas formas de relacionamento que elas devem ser pensadas e tornarem-se úteis para o Educador.

A necessidade de estabelecer a “cooperação” como uma chave não é uma inovação em educação. Já em 1899 John Dewey, mostrou como a aprendizagem deve ser organizada tendo em conta o desenvolvimento de um espírito de unidade social e comum. "A escola seria um espaço onde a criança aprenderia por experiência direta, num ambiente propício à aprendizagem: um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de sucesso ou fracasso passados e presentes" hoje consideramos os ambientes Não-Formais como um espaço de aprendizagem também.

Paulo Freire critica o que ele chama de 'sistema bancário' da educação em que tanto o professor quanto o aluno estão reduzidos à dimensão de um objeto. A educação bancária minimiza ou anula a criatividade e a curiosidade transformando o aluno num mero consumidor: o professor ensina, e os alunos são ensinados, o professor sabe tudo, os alunos não sabem nada, os alunos agem de acordo com o que o professor exige, adaptam-se aos programas e à disciplina imposta pelo professor. Para Paulo Freire (1997), a educação nada tem a ver com a transmissão do conhecimento, implica criar condições para o exercício da curiosidade do aprendiz e permitir-lhe assumir também ele um

papel de produtor do conhecimento, especialmente porque homens e mulheres são seres culturais, capazes de tomar suas próprias decisões, programados para aprender e ensinar, e então dotados de uma curiosidade infinita que deve ser desenvolvida. Qualquer tentativa de suprimir essa curiosidade ou inibir a capacidade de escolha é uma forma de violência. Em alternativa, Freire propõe a educação dialógica, o diálogo, como instrumento pedagógico.

O diálogo não é apenas uma tática de envolvimento dos alunos numa determinada tarefa, é uma componente indispensável no processo de aprendizagem e de saber, porque o saber tem carácter social e não apenas individual, excede a dimensão psicológica, uma vez que a experiência e a identidade não estão dissociadas do poder e problematização da ação. Hoje Freire, tornou-se uma referência chave para novos modelos de aprendizagem baseados nessa práxis de interação mútua como motivo de produção de conhecimento e conscientização da ação política dos grupos sociais, elevando um alto nível de participação cidadã.

No campo da abordagem da psicologia do desenvolvimento à Aprendizagem Cooperativa, retomam-se as propostas de Vygotsky (1896-1934), a interação social tem um papel fundamental na cognição: todas as funções cognitivas resultam da relação entre os indivíduos, social e culturalmente mediadas. Por outras palavras, haverá um período de tempo em que o potencial para o desenvolvimento cognitivo só será plenamente realizado se a interação social apropriada ocorrer.

Outra abordagem Psicológica da Aprendizagem Cooperativa tem sido representada pela teoria da cognição social e da aprendizagem social de Bandura (1986). Segundo este autor, a atividade humana é vista como o produto da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Por exemplo, a forma como uma pessoa interpreta os efeitos do seu próprio comportamento tem impacto sobre os factores ambientais e pessoais que, por sua vez, influenciam e alteram o comportamento subsequente. Para Bandura, o indivíduo é visto como uma entidade proactiva e

reflexiva capaz de se auto-organizar e autorregular e não como um mero resultado de estímulos externos ou, pelo contrário, de impulsos internos inconscientes ou incontroláveis. O indivíduo é produto e produtor dos sistemas sociais e ambientais que o envolvem, ou seja, é influenciado pelo ambiente, mas capaz de agir sobre ele e modificá-lo, de fazer as coisas acontecerem.

Outra perspectiva da abordagem psicológica da Aprendizagem Cooperativa que poderá ser muito útil aos Educadores que trabalham com grupos vulneráveis é designada por Rogers quando disse que a Aprendizagem precisa de "um ambiente propício à aprendizagem onde haja um equilíbrio entre os componentes emocionais e intelectuais da aprendizagem e uma participação ativa do sujeito na sua própria aprendizagem: os formandos participam do processo educacional e têm algum controle sobre sua natureza e direção". A aprendizagem desenvolve-se através do confronto direto com problemas práticos, sociais e pessoais e a autoavaliação é o principal modo de regulação do processo. Esta autoavaliação implica processos de meta-cognição e, simultaneamente, a partilha de pensamentos e sentimentos, ou seja, competências cognitivas e aspectos sociais.

3.3.2 Modalidades de Aprendizagem Cooperativa

Em conclusão, alguns aspectos que estão no centro da aprendizagem cooperativa são os seguintes:

- A necessidade de desenvolver sistematicamente estratégias para o desenvolvimento de competências sociais;
- O estabelecimento de um clima de cooperação (em oposição ao individualismo ou à competição);
- O carácter sistemático e nunca episódico da sua utilização (sem envolver a exclusão de outras atividades ou formas de trabalho);

- Características básicas do grupo cooperativo: heterogeneidade; responsabilidade de interação individual e grupal; interdependência positiva da interação; participação igualitária; Rotação dos papéis;
- Identificação de múltiplas competências;
- Papel desempenhado pelo formador: atividades propostas; acompanhamento do funcionamento do grupo; delegação de poderes;

Processo de avaliação/regulação baseado na capacidade de autoavaliação; avaliação do produto, tendo em conta o grupo e o indivíduo (a avaliação do grupo resulta da soma dos resultados de cada um dos seus membros).

3.4 O Currículo oculto do Modelo de Formação Evolutivo

A educação intercultural dentro do modelo de formação não formal e informal de educadores, animadores, trabalhadores de rua, cidadãos não se limita à ideia de "tolerância" e aceitação do outro. Os princípios do modelo de formação são: o despertar e fortalecimento do pensamento crítico nos indivíduos; o interesse coletivo das comunidades em implementar inovações educacionais e pedagógicas; a capacidade de fazê-lo de forma holística através de eventos que promovam a organização de baixo para cima “dos comuns”; e, finalmente, o desenvolvimento de uma concepção mais global e uma administração mais eficiente da complexidade subjacente à vida social e humana.

A iniciativa do SLYMS, de criar um guia para o envolvimento dos jovens e da juventude em sociedades com mobilidade, como Educadores de rua em perspectiva, está baseada na eficácia observada do modelo Evolutivo. Os eventos culturais dos festivais de Multilinguismo construídos sobre o modelo evolutivo de investigação-formação-reflexão-acção parecem reunir as línguas e as culturas presentes numa sociedade constituída por numerosas comunidades distintas, tornando o capital humano numa fonte de competências sócio-emocionais e de comunicação. Os jovens destas sociedades adquirem competências sócio-emocionais e comunicacionais inestimáveis, identificadas no âmbito do Quadro de Referência Europeu de Formação a Longo Prazo.

Vale a pena mencionar algumas das competências adquiridas, que incluem mas não se limitam à capacidade de um indivíduo comunicar não só na sua língua materna, mas também em línguas que não falam activamente. Além disso, estas competências incluem a capacidade de motivar os outros e de ser motivado pela diversidade que funciona como uma fonte de enriquecimento, bem como a capacidade de se adaptar em comunidades multilingues e multiculturais. As aptidões e competências sociais e meta-cognitivas relacionadas com a noção de cidadania, a capacidade de tomar iniciativas e de liderar, a consciência cultural e a expressão de um indivíduo através da autobiografia linguística e cultural são outras competências adquiridas (Documento de Trabalho da Comissão Europeia, 2018).

3.4.1 A formação do Modelo Evolutivo em Eventos Sociais

As ferramentas identificadas através dos Festivais do Multilinguismo, como a inovação pedagógica do “Despertar das Línguas” e os “Cafés do Multilinguismo”, constituem uma inovação educativa da Unidade Comunitária plural de Salónica. Estas ferramentas ajudam professores, voluntários e cidadãos que trabalham em ambientes formais e não formais de formação a tomar consciência das suas próprias concepções de diversidade linguística, multilinguismo e sua prática social, e acabarão por renegociá-las.

Os Festivais do Multilinguismo são baseados na formação a longo prazo da comunidade e os seus agentes sociais no inovador “Despertar Linguístico e Cultural” e no modelo Evolutivo de 2Investigação-Formação-Ação”.

O modelo proposto leva em consideração:

- As ferramentas metodológicas da investigação de ação;
- A dinâmica das representações em formação (Sallaberry, Charlier);
- A abordagem centrada na pessoa (Rogers);
- O modelo psicodinâmico (Bion);
- O modelo do praticante-reflexivo (Schön);

- O modelo cognitivo (Maturana-Varela);
- O modelo de cognição do professor (Borg);
- O ciclo de aprendizagem (Kolb);
- As competências pedagógicas identificadas pelo Kartz, Le Boterf, Perrenoud.

O modelo Evolutivo “Investigação-Formação-Ação”, poderia ser definido como uma cultura, que evolui cada vez que o ego pessoal se liga ao eu coletivo do grupo engajando-se em diferentes perspectivas.

O modelo Evolutivo segue um movimento em espiral em direção a duas direções: A horizontal e a vertical e em torno de três polos: o ontológico (o ser), o funcional (fazer) e o genético (o devir).

Por outras palavras, ao receber a formação, o voluntário parece pronto para se desenvolver, para se abrir, para se modificar, para enriquecer as suas competências, as suas concepções, as suas ideias, a sua compreensão, as suas atitudes, as suas competências reflexivas, a sua empatia. O voluntário parece ter evoluído simultaneamente no eixo profissional, pessoal e relacional.

Do ponto de vista analítico, poderíamos imaginar que o eixo horizontal corresponde à extensão do indivíduo ao tríptico profissional “do fazer, conhecer e ser”, enquanto que o eixo vertical evoca o aprofundamento do indivíduo, que inclui o processo de focalização, refinação e conceptualização de si próprio em relação aos outros, bem como em relação ao papel do indivíduo dentro da sociedade.

No modelo Evolutivo Ação-Formação, temos sido capazes de identificar três tipos de modificadores aliados:

A. Limiares de ativação cognitiva, tais como:

- O discurso do formador;
- O conteúdo teórico da formação;

- visualização do DVD;
- Materiais Didáticos;
- Oficinas experimentais;
- Leituras;
- Experimentação em sala de aula;
- As contribuições de outros através da comunicação.

B. Limiares afetivos, tais como:

- Surpresa, emoção e alegria, prazer da experimentação;
- Estados psicológicos que dão uma reflexão crítica;
- Reduzir as preocupações, objeções e dúvidas sobre a eficácia da inovação;
- Incentivar e motivar os professores;
- Fortalecer as relações entre o grupo.

C. A temporalidade que cria condições para:

- Reflexão;
- Auto - análise;
- Interação;
- Continuidade;
- Conceptualização da inovação;
- Construção de relações intra-grupo;
- Tempo para o desenvolvimento de uma autobiografia onde Conhecimento, experiências e atitudes podem emergir

3.4.2 O Modelo Evolutivo como Procedimento Dinâmico

A nossa ação-formação situa-se nas celebrações do Multilinguismo, visando a organização e a adesão a um procedimento integrador da diversidade no ser, no fazer e no processamento dos participantes. Isto corresponde ao desenvolvimento das suas atitudes, práticas e ações quando a sua realidade é considerada.

Globalmente, as nossas ferramentas como a inovação educacional “Despertar para as Línguas” e o “Café do Multilinguismo”, trajetórias de formação de jovens e educadores de rua, competências de resiliência e interculturais, permitiram-nos focar na complexidade dinâmica do trabalho num grupo sócio-cultural diverso.

O processo formativo revelou-nos sete pontos dinâmicos que constituem os pilares da formação: a pessoa, a palavra, o intercâmbio cultural, a reflexão, as relações, a inversão e a experiência.

Diríamos que as relações intragrupais, à luz do modelo teórico de Bion, desempenharam um papel eminente. Segundo Kelly (1999) Kalmanson e Seligman (1992), "O sucesso de todas as intervenções dependerá da qualidade das relações mesmo quando a relação não for o foco da intervenção".

Além disso, de acordo com Abraham (1998), Copp (1998) e Grandey (2000), o apoio dos implicados constitui uma espécie de intermediário para a carga sentimental.

De acordo com a teoria da Neurobiologia Interpessoal (Siegel, 2007, em Mudar através das relações interpessoais) a relação, a conversa, a discussão entre membros dum grupo, muda as vias neuronais e reforça as sinapses, especialmente se essa conversa for importante e ocorrer dentro de um quadro de vigilância sentimental, coordenação, seguro e fortes relações.

Além disso, segundo abordagens contemporâneas, o importante não é apenas o coordenador do grupo, mas também as relações; o sentimento de pertencer ao grupo, ainda mais quando o objetivo é aprender e evoluir. O grupo coerente

facilita a gestão de conflitos que podem surgir em qualquer relação sincera e significativa.

Relacionamentos sem clima emocional, sem apoio emocional, não podem funcionar. A harmonia entre descoberta e conexão está sempre a ser encontrada. O clima afetivo do grupo facilitou o nosso trabalho de encontrar a direção apropriada para uma melhor gestão dos conflitos e das diferenças. Em teoria, falamos da ideia de Born sobre o papel do grupo no conflito intra-individual, entre colaboração e liberdade individual.

Tentamos resolver este conflito também através do respeito pela ideia do indivíduo como Pessoa que consideramos de condição psicológica importante. É um ponto dinâmico na nossa formação. É também o papel do coordenador que está presente para destacar o respeito ao indivíduo como Pessoa.

Ao longo da nossa formação, a expressão pessoal mais sincera dos participantes foi feita quando as pessoas sentiram o valor da diversidade que representavam e puderam validar as suas próprias experiências em prol do grupo. Além disso, procuramos gerir aquilo que Kurt Lewin reconhece como medo da perda da autonomia do indivíduo no grupo com a ideia de ser uma Pessoa. Flores (Flores, 2010 em Gournas) menciona que na sua evolução os humanos num novo ambiente experimentam o sentimento de medo. Um indivíduo sente o medo de perder a sua entidade psicossocial que tem a ver com sentimentos de suficiência, aceitação, rejeição e desaprovação.

Na formação, existem condições psicodinâmicas como calor, familiaridade, que enquadram o desenvolvimento de um plexo nos relacionamentos. A atitude também do formador no seu papel quádruplo (investigador, formador, pessoa de referência e amigo) criou condições positivas para o estabelecimento deste plexo relacional.

O Currículo Escondido da Formação Evolutiva

A experiência tem nos mostrado que existe um currículo oculto que ajuda os formadores a serem mais eficientes. A importância deste currículo é:

- O pensamento crítico
- O desenvolvimento da empatia
- A capacidade de aprender a aprofundar na inovação

O pensamento crítico está diretamente relacionado com a empatia. Trabalhamos sobre ele de forma biforme: como uma experiência de dissociação e como uma experiência de auto-mobilização tentando chegar no lugar do outro. Através de atividades em línguas não familiares, os Formadores experimentam o que os participantes experimentam; vivem o choque do desconhecido. Estas experiências foram baseadas na empatia para se imaginar como um outro.

Resumindo, as ferramentas mais importantes do nosso modelo de formação são as longas discussões reflexivas, a longa duração da formação, a relação da inovação “Despertar para as Línguas e Culturas” com perspectivas éticas, psicológicas e sociais, o carácter experiencial do modelo, os momentos felizes e a improvisação.

3.5 Pedagogia Crítica

“A educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazer e refazer-se porque mulheres e homens são capazes de assumir responsabilidade por si mesmos como seres capazes de saber - de saber que sabem e saber que não sabem”. Paulo Freire, Pedagogia da Indignação”.

3.5.1 O que é a Pedagogia Crítica?

De acordo com Henry Giroux, a pedagogia crítica tenta:

- Criar novas formas de Conhecimento através da sua ênfase na criação do Conhecimento interdisciplinar em detrimento do conhecimento compartimentado das disciplinas;

- Levantar questões sobre as relações entre as margens e os centros de poder e preocupa-se em como proporcionar uma forma de ler a história como parte de um projeto maior de recuperação do poder e da identidade, particularmente porque estes são moldados em torno das categorias de raça, gênero, classe e etnia;
- Rejeitar a distinção entre cultura alta e popular, de modo a tornar o currículo do Conhecimento receptivo ao Conhecimento cotidiano que constitui as histórias vividas pelas pessoas de forma diferente;
- Iluminar o primado da ética na definição da linguagem que os Formadores e outros usam para produzir práticas culturais particulares".

A Pedagogia Crítica é uma abordagem preocupada em transformar as relações de poder que levam à opressão das pessoas. Ela tenta humanizar e capacitar os Formadores. A pedagogia crítica está associado ao educador e ativista brasileiro Paulo Freire. A teoria crítica está preocupada com a ideia de uma sociedade justa na qual as pessoas tenham controle político, económico e cultural nas suas vidas. O objetivo da pedagogia crítica é a emancipação da opressão através do despertar da consciência crítica.

Os pensadores da Pedagogia Crítica acreditam que esses objetivos são satisfeitos apenas através da emancipação das pessoas oprimidas, o que as capacita a transformar as suas condições de vida. Na verdade, os pontos de partida são a conscientização e a rejeição da violação e da discriminação das pessoas.

Freire, defende que a Pedagogia Crítica tenta transformar as pessoas oprimidas e salvá-las de serem objetos de educação para se tornarem sujeitos de sua própria autonomia e emancipação. O formador deve agir de forma a capacitar os seus formandos e estes a transformar as suas sociedades, alcançável através da educação emancipatória.

Através do questionamento das questões problemáticas para as suas próprias vidas. O formando aprende a pensar criticamente e a desenvolver uma consciência crítica, que o ajuda a melhorar as suas condições de vida e a tomar as medidas necessárias para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, pode-se dizer que a Pedagogia Crítica desafia qualquer forma de dominação, opressão e subordinação com o objetivo de emancipação de pessoas oprimidas ou marginalizadas, tornando-se uma resposta educativa às desigualdades e à opressão.

3.5.2 Pedagogia Crítica e Marginalização

A marginalização é banida na Pedagogia Crítica, seu objetivo, segundo Freire (1970), é devolver aos grupos marginalizados as suas vozes e identidades perdidas. Quando as pessoas ganham as suas vozes perdidas e resistem à “reprodução” injusta, elas tornam-se agentes ativos de mudança social. Freire também aponta que os formadores marginalizados devem ser capazes de refletir sobre as suas situações concretas para descobrir porque as coisas são como são. Eles devem estar conscientes dos fatores que contribuíram para a sua posição na sociedade.

Freire (1973) distinguiu três fases ou níveis de consciência: intransitivo, semi transitivo e consciência crítica.

- No nível mais baixo ou intransitivo, os indivíduos aceitam as suas vidas como elas são e a mudança que pode acontecer nas suas vidas parece ser o resultado de magia ou milagres. Eles não fazem nenhuma tentativa de mudar as suas condições de vida e as injustiças que lhes são feitas;
- Na fase de consciência semi transitiva, as pessoas com este tipo de consciência estão conscientes dos seus problemas e podem aprender a mudar uma coisa de cada vez. Elas não podem fazer nenhuma conexão com o mundo exterior e consideram os seus problemas como algo

normal ou acidental. As ações que são tomadas com este tipo de consciência são frequentemente de vistas curtas;

- O terceiro nível é a consciência crítica ou transitividade crítica, que é o nível mais alto de consciência. As pessoas com este tipo de consciência veem os seus problemas como problemas estruturais. Elas podem fazer conexões entre os seus problemas e o contexto social no qual esses problemas estão embutidos. As pessoas com esta consciência podem interpretar os problemas e analisar a realidade.

3.5.3 Multilinguismo versus Pedagogia Crítica e Dialogismo

O modelo SLYMS é baseado na experiência do Festival de Multilinguismo, que visa um diálogo entre pessoas provenientes de diferentes línguas maternas e/ou territoriais promovendo o diálogo. A Pedagogia Crítica é um marco no uso do diálogo, pois envolve tanto a leitura do mundo como a leitura da palavra. Para Degener (2001), a língua é importante de duas maneiras: primeiro, as necessidades linguísticas e o currículo devem ser fundamentados na língua das pessoas para envolvê-las ativamente na aprendizagem e segundo, para poder ler o mundo e transformá-lo, as pessoas precisam de uma forma de discurso. A língua é uma prática que constrói e é construída pela forma como compreendem o seu meio social, as suas histórias e as suas possibilidades para o futuro.

A linguagem de cada indivíduo é parte da sua identidade, portanto, se o objetivo é fortalecer e respeitar as vozes das pessoas, deve haver respeito por quem elas são e que valores elas representam. É por isso que para os grupos marginalizados a linguagem é um refúgio importante (Baynham, 2006). Para Freire (1998), o diálogo é a base da educação crítica, na medida em que é um meio de envolver ativamente as pessoas na sua própria educação. O diálogo envolve todos os membros da sociedade ou do grupo social numa relação em que um sujeito conhecido é encontrado com outro sujeito conhecido. Em um

diálogo, ambos devem ouvir os outros e aprender sobre os seus problemas, o que é importante dentro de suas comunidades e fazer perguntas que levantem outras, compreender esses problemas a partir de uma perspectiva social e, em seguida, encontrar maneiras de tomar ações políticas para resolvê-los.

Este ambiente de diálogo deve ser um ambiente de igualdade para que o diálogo seja libertador. Numa verdadeira relação dialógica há oportunidades iguais para todos os membros falarem, todos respeitam o direito dos outros a falar e todas as ideias são toleradas. Por outras palavras, no diálogo apoiado pela Pedagogia Crítica, há inter-subjetividade igual, aberta e crítica entre os pares e seu mundo e entre aqueles que vêm de diferentes origens. Tudo isso fortalece a relação de impulso entre os membros do grupo social. Esta ênfase nas relações dialógicas como centro de qualquer experiência educativa é também reconhecida no facto de que é através da comunicação que o sentido da vida humana é partilhado.

4. Trabalhadores de Juventude e Educação Intercultural

Na busca de educar e capacitar os jovens, o trabalho com jovens parece ser a profissão mais antiga estabelecida dentro de um novo serviço integrado de apoio à juventude (Mckee, Oldfield, & Poultney, 2010). Apesar dos vastos tipos de investigações feitas no campo da juventude, às vezes há uma confusão sobre o que significa exatamente o trabalho juvenil. De acordo com Mckee et al. (2010, p.6) "o trabalho com jovens não é um ensino não formal de assistência social. É uma intervenção que combina elementos de ambos no contexto da criação de oportunidades de aprendizagem e de apoio aos jovens". Considerando os tempos livres e a diversão são algumas das principais características do bom trabalho com jovens. Capacitar os jovens enquanto realizam atividades práticas e associações voluntárias é crucial para lhes proporcionar diferentes ferramentas, de modo a envolverem-se no pensamento crítico e na ação.

Diferentes atividades fazem parte do planejamento da intervenção do trabalho com Jovens. Todas elas estão sempre inter-relacionadas com os contextos pessoais e interpessoais. Por exemplo, no estudo de Hansen, Larson, & Dworkin (2003, p.27-28), atividades de serviço, religiosas, comunitárias e vocacionais foram frequentemente associadas a contextos de experiências relacionadas à identidade, normas pro sociais e vínculos com adultos; enquanto o desporto foi um contexto frequente para vincular trabalho e desenvolvimento emocional. Neste estudo, os autores identificaram seis domínios básicos de experiências de aprendizagem, divididos em duas áreas principais de desenvolvimento: 1. Desenvolvimento pessoal: trabalho de identidade, desenvolvimento da iniciativa e desenvolvimento das competências básicas emocionais, cognitivas e físicas; e 2. Desenvolvimento interpessoal: desenvolvimento do trabalho em equipa e das competências sociais, promoção de relações interpessoais e alargamento das redes de pares, e ligações a adultos e aquisição de capital social (Hansen et al., 2003, pp. 27-28). Neste sentido, um "bom trabalho com Jovens desenvolve a capacidade dos jovens de pensar por si próprios e de agir pelos outros (...) ajuda os jovens a aprenderem sobre si próprios, os outros e a sociedade, através de atividades educativas não formais que combinam o prazer, o desafio e a aprendizagem" (Mckee et al., 2010, p. 8).

De acordo com o estudo de Madjar & Cohen-Malayev (2013, p. 172), o contexto não-formal é geralmente percebido como "mais solidário e explica uma porção maior da variância na formação da identidade". Os autores argumentam que os contextos educacionais de apoio são elementos significativos na busca da formação da identidade. O estudo detalha que "adolescentes que perceberam o seu contexto educativo como promovendo processos exploratórios reflexivos e auto-focados, bem como processos seguros, autónomos e estruturados, relataram um desenvolvimento de identidade mais adequado à idade" (p.172).

Neste sentido, como Mckee et al. (2010) têm argumentado, o trabalho dos jovens poderia ter lugar em diversos contextos, que incluem centros juvenis, bem como clubes, escolas, bibliotecas, parques, ruas, entre outros. Em suma,

"onde quer que os jovens estejam (...), estes lugares podem ser descritos como a 'base' da prestação de trabalho juvenil" (Mckee et al., 2010, p. 9). O estudo também considera sete fatores que precisam estar em vigor para melhorar os resultados para os jovens (p.12):

- Oferecer oportunidades para que os jovens adquiram habilidades que construam seu bem estar;
- Desenvolver a eficácia pessoal dos jovens através da construção da sua capacidade de chegar às suas próprias escolhas e soluções para os problemas;
- Estabelecer ligações entre diferentes aspectos da vida dos jovens;
- Estabelecer e demonstrar padrões de comportamento adequados;
- Manter os jovens a salvo de danos físicos e mentais;
- A supervisão adequada, através de adultos, proporciona regras e expectativas claras, adequadas e consistentes;
- Sustentar o envolvimento dos jovens ao longo do tempo

"O trabalho com jovens incorpora estes factores e posiciona de forma crucial os jovens para moldar e orientar o seu próprio futuro" (Mckee et al., 2010, p. 12)

No entanto, Young (1999, p.1) argumenta que "o trabalho com jovens tem de ser 'baseado no currículo', e deve produzir resultados registados e acreditados". Nas suas próprias palavras, "houve um tempo em que falar do trabalho com Jovens era conduzido por uma forma de referências vagas a relacionamentos e processos; um tempo em que o trabalho estava disfarçado numa espécie de véu precioso. Isso não é mais possível". Se nós - uma prática diferenciada do trabalho com Jovens, este estudo sugere sete características que definem o compromisso com: participação voluntária; equilíbrio de poder em favor dos participantes; resposta às expectativas de relaxamento e diversão, assim como aquelas relacionadas a novas experiências e atividades desafiadoras; ver e responder a eles como simples jovens (sem rótulos pré-

definidos); trabalhar a partir e sobre seu "território" (incluindo suas atividades e preocupações); e respeitar e trabalhar através de suas redes de pares (Davies, 2005, p. 22).

Na medida em que as instituições educativas começaram a responder de forma inadequada às necessidades e exigências sociais e individuais, particularmente as dos jovens, os jovens organizaram-se (e as suas próprias agendas de aprendizagem) dentro de contextos não formais ou informais. Precisamente, é esta realidade que deve ser tomada como uma oportunidade para a Unidade se tornar mais competitiva, investindo na aprendizagem intrínseca e garantindo (pelo menos) segurança económica mínima aos jovens e a liberdade de que necessitam para organizar uma vida de aprendizagem e de trabalho autodeterminadas (du Bois-Reymond, 2004).

5. O Formador Intercultural – Competências

Diante dos desafios da sociedade multicultural e da heterogeneidade que caracteriza a polis, o formador sem consciência intercultural tende a negar essa heterogeneidade e a tentar homogeneizar. Isso implica, do lado do formador, disponibilidade para:

Ao nível dos conceitos fundamentais:

- Aprofundar o conhecimento sobre cultura, etnia e identidade no contexto da modernidade e da 'pós-modernidade';
- Explorar a génese e evolução do conceito de cidadania democrática;
- Identificar os obstáculos às relações interculturais: preconceito, discriminação, racismo;
- Compreender as dinâmicas de inclusão social e marginalização, a culpabilização - vitimização e a descoberta de obstáculos à igualdade de oportunidades e à equidade.

Ao nível da comunicação/empatia:

- Aprender a conhecer-se a si mesmo, tomar consciência do seu próprio estilo e reconhecer de novo os obstáculos à comunicação intercultural;
- Certifique-se de que há comunicação com o outro, reconhecendo que falar a mesma língua não é, por si só, suficiente;
- Ter consciência de como o outro pode perceber o nosso comportamento;
- Prestar atenção e compreender os efeitos da comunicação não verbal;
- Desenvolver um bom comunicador. Aptidões - escolher a mensagem de acordo com o receptor, apresentar a mensagem estruturada e organizada, aprender a usar a voz e a entoação, estar atento ao impacto de uma mensagem.

Ao nível da relação pedagógica:

- Dar tempo para a comunicação; respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem do outro;
- Demonstrar e desenvolver nos formandos aptidões sociais através da prática quotidiana: saber ouvir, saber participar, resolver conflitos e outros tópicos;
- Fomentar o sentimento de autoeficácia.

Em termos de práticas pedagógicas:

- Aumentar o nível de autonomia dos formandos utilizando Ferramentas Educativas Não-Formais, como “Roleplaying”, Dinâmica de grupos, Jogos, “Brainstorming”, “Icebreaker”;
- Promover a iniciativa e a responsabilidade, a capacidade de refletir e organizar a sua própria aprendizagem;
- Estabelecer relações de confiança;
- Incentivar a participação dos formandos;

- Melhorar a autodiagnóstico das suas ações e autoavaliação.

Não há formação perfeita, pois não há formadores perfeitos. Existem apenas Formadores dispostos a refletir e investigar, simultaneamente insatisfeitos e confiantes, capazes de motivar e de se auto-motivarem.

Em suma, a educação intercultural não consiste em incluir "outras culturas" nos temas dos programas, nem em celebrar festas e as datas dos "outros"; não se trata de fazer campanhas para slogans de direitos humanos, quantas vezes baseados ou reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é uma forma de resolver o problema das diferentes origens culturais, muito menos uma forma de os levar, sem fricção, a comportarem-se como "nós", a falarem como "nós"! A educação não é "dar voz" às minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito à medida que elas "aprendem" a integrar-se. A educação intercultural não é considerar a diferença como um 'fracasso' que ela mesma deve ter todo o interesse em proporcionar ... Falar em educação intercultural é, seja qual for o contexto, aprender e aprender a complexidade dos diferentes pontos de ver em presença, transformando-se e transformando-se com eles. Falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade baseada na diversidade.

Falar sobre as diferenças que nos unem e não sobre as diferenças que nos separam. É anunciar, com Sócrates: Eu não sou ateniense nem grego; sou um cidadão do mundo.

5.1 O Formador Intercultural - Tarefas

O projeto SLYMS propõe-te como Formador Intercultural, estares consciente destas tarefas que se seguem, por favor, reflecte em cada uma delas e prepara-te com ferramentas educativas não formais para as cumprires:

- i. Motivar e orientar - Este é um dos grandes desafios da actividade dos Formadores: promover a curiosidade dos jovens ou adultos, alargar o seu campo de interesses, despertar o seu potencial para criar e manter

um clima de aprendizagem. Manter um elevado grau de motivação e empenho nas tarefas que ainda não procuram substituir os formadores, fazendo perguntas ou dando respostas acabadas, Deixe-os fazer perguntas e atreva-se a ouvir as suas respostas.

- ii. Organizar - As propostas de ferramentas de Educação não-formal são essencialmente da responsabilidade do formador, independentemente do maior ou menor grau de participação do formando - Um objectivo do formador é alcançar com o formando "altos níveis de participação do formando", impelindo-o para a autonomia. Da mesma forma, o Formador será responsável pelos grupos e pela distribuição de funções, ou seja, nomear quem, num trabalho, será o facilitador, o relator, etc., e manter o princípio da rotatividade. Será muito importante estar atento aos detalhes organizacionais e realistas nas propostas de administração das actividades. Se as tarefas forem repetidamente irrealistas, é de esperar o desrespeito geral de qualquer prazo;
- iii. Observar - Através da observação do grupo, o formador assegura que os "O formadores" devem desempenhar eficazmente os diferentes papéis, que dizem respeito à actividade em si, quer aqueles que dizem respeito ao funcionamento do grupo. É de importância vital que o formador seja consistente na forma como se dirige a cada membro do grupo. Se houver demasiada tensão no grupo chama a atenção para o mediador, se quiser saber se todos entendem a descrição ou porque é que o grupo está a falar em vez de trabalhar, vá até ao relator/gestor de tempo se os prazos não forem cumpridos. Desta forma, o formador dá relevância aos diferentes papéis e mostra que está atento ao desenrolar das actividades;
- iv. Fornecer feedback assertivo - A formação intercultural enfatiza a avaliação regulamentar que acompanha o progresso do formando e dá-lhe oportunidades e ferramentas para auto-avaliação. A

preocupação do formador é, na medida do possível, fornecer feedback e, de forma atempada, dar indicações sobre o que cada formando pode fazer para melhorar, ajudá-lo a reconhecer os seus pontos fortes e fracos. Feedback baseado na descrição objetiva do que foi observado e tenta equilibrar aspectos positivos e dificuldades sem deixar a oportunidades para melhorar o engajamento e os sucessos. Evitando sempre valorizar os julgamentos sobre a pessoa que, mesmo quando positiva, condiciona e causa motivação externa e dependente. ;

- v. Pesquisar e reflectir criticamente - O formador permanece não só cientificamente mas também demasiado actualizado e capaz de ganhar cada vez mais proficiência no uso dos seus conhecimentos. Só então poderá construir propostas eficazes para as suas actividades educativas, para ser sensível às dificuldades experimentadas pelos formandos. Por outro lado, é o formador que reflete criticamente sobre como comunicar qual é o impacto das metodologias utilizadas ou propostas por ele, sobre a satisfação e as expectativas dos formandos. E, finalmente, envolver os formandos no processo criativo para partilhar Ferramentas Educativas da sua bagagem cultural partilhando conhecimento mais profundo entre si.

5.2 Potenciais Formadores

Este Guia é dirigido diretamente aos potenciais Formadores de Festivais Interculturais, a fim de impulsionar o diálogo intercultural entre seus voluntários, profissionais e espectadores, sendo este diálogo o marco do evento. Os Formadores podem ser todos os profissionais que estão implicados na preparação ou organização do evento em estreita parceria com os organizadores do evento. Podem ser Professores, Formadores de Escolas Profissionais, Trabalhadores de Juventude e outros profissionais que usem a educação não-formal inclusive vindos dos diferentes grupos sociais.

Estes Formadores estão conscientes de que os objectivos, as actividades de formação e os conteúdos a aplicar devem ser reflectidos e construídos de baixo para cima, ou seja, com a participação dos participantes da Formação Intercultural. Reunir sugestões de conteúdos e actividades dos participantes na Formação, tanto sejam voluntários como profissionais ou espectadores dos festivais são a principal tarefa para o planeamento das sessões de formação.

Este módulo terá cumprido os seus objectivos se conseguir contribuir de alguma forma para a vontade do leitor de ir em direcção a uma sociedade mais inclusiva.

5.3 Formação Intercultural – Plano de Sessão

Antes da formação é importante desenhar o Plano de sessões de uma formação intercultural. Esta tarefa recomenda-se que se faça com a população alvo da formação, num modelo participativo.

O Plano das sessões de formação, num ambiente de aprendizagem participativa, é um roteiro muito útil, mas não é um obstáculo à abertura do formador às mudanças provenientes das expectativas e necessidades dos formandos. Além disso, este guia propõe que as actividades educativas devem ser ferramentas educativas não formais, o que significa ferramentas activas e participativas como a dinâmica de grupos, jogos, trabalho em pequenos grupos, entre outros.

Destacamos por etapas as diferentes fases do plano da sessão de formação: (Organização da Formação). Este plano está dividido em 5 partes diferentes:

- 1) Recolher informação - Este passo é baseado na resposta a estas questões:
 - a) Qual é o contexto do Formação Intercultural? - Informações sobre o Festival, qual é a sua Finalidade, programa, actividades, população alvo e organizações envolvidas no evento;

- b) .Porquê? Quais são as expectativas dos organizadores? - Isso significa ter uma ideia clara que é esperado pelos organizadores para nos ajudar a definir os objectivos da Formação;
 - c) Para quem? - Definir a população-alvo da Formação de modo a ter um programa mais adequado nunca esquecendo a adaptabilidade no contexto da formação;
 - d) Quais são os talentos e necessidades da população alvo? - Essa resposta pode ser construída por uma avaliação prévia respeitando o modelo participativo;
- 2) Desenho de Metas Específicas, Conteúdos e Avaliação - Esta etapa, que constitui o 'coração' do processo de planeamento, é crucial para a formação. Construir com relativa autonomia, adaptada às expectativas, talentos, interesses e ritmos dos Formandos. Este passo é baseado na resposta a estas questões:
- a) Para quê? - A resposta poderia nos dar os objetivos específicos para da formação;
 - b) Que conteúdos? - A definição dos conteúdos é uma ferramenta importante tanto para o formador como para os formandos. Para os formandos, porque na formação de Educação Intercultural o foco é produzir Conhecimento, ou seja, a discussão dos conteúdos resulta da interação entre os diferentes Conhecimentos entre os participantes. Para os Formadores, porque eles devem ser facilitadores para levantar questões, evitando dar respostas ou transmitir Conhecimento, sabendo que devemos ter-nos preparado para participar da discussão, pois o Conhecimento é construído durante a formação;
 - c) Como Avaliar? - Não há educação intercultural sem avaliação. Mas esta atividade poderia ter os mesmos resultados se fosse feita de forma participativa. Todos os actores e planos de formação devem

ser auto-avaliados hetero-avaliados. No caso do SLYMS espera-se que no final da avaliação o formando possa receber créditos ECVET.

3. Programa de formação - Esta etapa é baseada na resposta a estas perguntas:
 - a. Aonde? - O local da formação, em ambientes de educação não-formal, é muito importante, a adaptação é sempre possível, mas ter uma ideia clara sobre o local dá ao formador a possibilidade de escolher atividades adequadas;
 - b. Quando? - O cronograma dá também uma ajuda importante para escolher as nossas actividades pedagógicas;
 - c. Cronograma - Definimos todos os itens mostrados anteriormente a tempo de divulgar o conteúdo no cronograma. O programa poderá ser revisto no final da próxima etapa;
4. Ferramentas Pedagógicas - Este passo é baseado na resposta a essas perguntas:
 - a. Como? - De acordo com a definição dos conteúdos, o formador deve definir agora a estratégia para escolher as ferramentas pedagógicas. O formador pode propor algumas delas, mas o formador pode definir algumas durante as sessões de formação. Ambas as ferramentas pedagógicas devem estar relacionadas com os princípios da Educação Intercultural, ou seja, actividades activas e participativas, ou seja, a base das ferramentas educativas não formais;
 - b. Como dar início à formação - Após a parte de boas vindas, é recomendado começar com uma apresentação seguida de uma atividade para recolher as expectativas dos formandos sobre a formação. Depois de o formador apresentar o

programa de formação, o formador poderá usar este momento para abrir o programa às mudanças vindas dos formandos;

- c. Vá mais fundo no conteúdo - Siga para uma atividade genérica, a fim de tentar em pequenos grupos alcançar um entendimento comum. O formador como facilitador lança as actividades relacionadas com os conteúdos programados. Cada tópico deve ter uma ou duas actividades em um pequeno grupo.
- d. Debriefing - Após a apresentação dos resultados do trabalho em pequeno grupo é o momento de debriefing. Este momento requer uma boa comunicação aptidões para o formador como facilitador da discussão. Levantar questões é o papel dos participantes, incluindo o formador. Finalmente, isso pode ter um momento para destacar as sugestões e recomendações feitas durante o debriefing.

5 Avaliação - O primeiro aspecto a ser esclarecido quando se fala de avaliação na educação não formal é necessariamente um processo contínuo de avaliação e auto-avaliação. O foco certamente não está na classificação, mas no aumento do Conhecimento e desenvolvimento de competências - a ponte entre o Conhecimento e a ação. É, no entanto, crucial reconhecer que para o projecto SLYMS a avaliação tem uma consequência determinante e directa sobre a aprendizagem, é importante ter uma estratégia de avaliação para Avaliar e Auto-avaliar se os formandos alcançaram os resultados da aprendizagem que permitem emitir os certificados nos padrões ECVET para acreditação em créditos ECVET e posteriormente em créditos ECTS, de acordo com os padrões definidos pela UE. A escolha de ferramentas de auto-avaliação em ambientes de ensino não formal é uma das

tarefas do formador. As actividades de avaliação são mais eficazes e dão mais espaço aos inputs de auto-avaliação.

Processos de Aprendizagem da Aprendizagem Sociocultural

1. Descobrimo o contexto oculto da Aprendizagem Sociocultural

Eventos multiculturais, como Festivais e “Cafés Educativos multilíngues”, onde os jovens costumam-se envolver, atuam como espaços de aprendizagem não planeados, proporcionando oportunidades para iniciar conversas, cultivar o pensamento crítico e de competências transversais necessárias para uma vida sustentável. Estes espaços físicos servem como um contexto poderoso e catalisador de aprendizagem profunda.

Embora a aprendizagem envolva mudanças de comportamento individuais, é no ambiente social que envolve essas pessoas que essas mudanças ocorrem. Todos os aspectos da aprendizagem devem ser ter em conta este aspecto. Assim como um paradigma de aprendizagem se concentra na importância da aprendizagem, nós defendemos um paradigma de “unidade comum” que enfatiza o papel das interações sociais e do seu desempenho como facilitador da aprendizagem, melhorando o engajamento dos alunos. Através de uma “unidade comum”, a aprendizagem pode crescer.

Neste contexto, é significativo o contributo dos próprios formandos para a sua aprendizagem através da tomada de iniciativas e do seu envolvimento ativo. Os jovens precisam de se encarregar da sua aprendizagem para aumentar a sua autonomia como alunos e membros do grupo social. Os formandos precisam de

ter um facilitador para desenvolver uma orientação reflexiva básica, trabalhando nas suas experiências.

Experiências, comunicação, cultura e Processos de Aprendizagem pessoais são essenciais para o desenvolvimento de Aptidões sociais - mas elas precisam ser processadas conscientemente para que a aprendizagem ocorra. A aprendizagem requer uma consciência e compreensão explícita do que é que precisa de ser aprendido, e porque é que tal aprendizagem é necessária. A aprendizagem é o processo de criação de novos conhecimentos e compreensões através da transformação da experiência. A reflexão desempenha um papel importante neste processo, proporcionando uma ponte entre a experiência prática e a conceptualização teórica. A aprendizagem experiencial é uma orientação educacional com um papel na integração de elementos teóricos e práticos de aprendizagem para uma abordagem de toda uma pessoa, enfatizando o significado da experiência para a aprendizagem. A abordagem é bem conhecida em vários contextos de aprendizagem formal, tais como estágios em empresas e organizações de serviços, trabalhos e estudos, experiência clínica, intercâmbio internacional e programas de voluntariado, etc. No entanto, os princípios e práticas podem ser usados tanto em contextos de aprendizagem formal (institucional) como na aprendizagem Não-formal. As técnicas de aprendizagem experimental incluem uma rica variedade de práticas interativas através das quais os participantes têm a oportunidade de aprender com as suas próprias experiências e as dos outros, estando ativa e pessoalmente envolvidos no processo. Ensaios pessoais reflexivos e perguntas de pensamento (por exemplo, dramatizações, atividades dramáticas, jogos e simulações, histórias pessoais e estudos de caso), modelos, analogias e construção teórica (como empatia, contar histórias), partilha com outros (como discussões e reflexão em grupos cooperativos), contêm um elemento comum de aprendizagem a partir da experiência imediata, envolvendo os formandos no processo como pessoas intelectual e emocionalmente habilitadas.

De acordo com Wolfe, a aprendizagem experimental consiste nos quatro componentes seguintes:

1. O aprendente está consciente dos processos que estão a decorrer, e que estão a permitir que a aprendizagem ocorra;
2. O aprendente está envolvido numa experiência reflexiva que lhe permite relacionar a aprendizagem atual como parte do presente e do futuro, mesmo que estas relações sejam sentidas e não pensadas.
3. A experiência e o conteúdo são pessoalmente significativos: o que está a ser aprendido e como está a ser aprendido têm uma importância especial para a pessoa;
4. Há um envolvimento de todo o eu: corpo, pensamentos, sentimentos e ações, não apenas da mente. Por outras palavras, o formando está engajado como uma pessoa inteira.

2. O papel do Trabalhador de Juventude como facilitador

Na aprendizagem sociocultural, a experiência pessoal imediata é o ponto focal da aprendizagem. Tal como foi salientado por David Kolb, a experiência pessoal dá a "vida, textura e significado pessoal subjetivo a conceitos abstractos". Ao mesmo tempo, ela também fornece "um ponto de referência concreto e compartilhado publicamente para testar as implicações e a validade das ideias criadas durante o processo de aprendizagem". A experiência por si só não é, no entanto, condição suficiente para a aprendizagem. As experiências também precisam ser processadas de forma consciente, refletindo sobre elas. Como Leo van Lier assinala, aprender algo requer que se note em primeiro lugar: "Esta notoriedade é uma consciência da sua existência, obtida e realçada ao prestar-lhe atenção. Prestar atenção é focalizar a consciência ou apontar os seus poderes perceptivos na direção certa e tornar a 'energia' mental disponível para processamento". Para aprender algo, a pessoa tem que

perceber e ser motivada a fazer algo sobre isso através de um esforço consciente.

A aprendizagem, por ser um membro de um grupo que organiza um evento social, existe sem um professor e relaciona-se apenas com o processo de criação de sentido da experiência direta do indivíduo. A aquisição de aptidões é um processo inerente que ocorre naturalmente, uma verdadeira experiência de aprendizagem ocorre, devido ao envolvimento ativo do aprendente na experiência. Para obter um conhecimento genuíno de uma experiência, são necessárias certas competências:

- O aprendente deve ser capaz de refletir sobre a experiência;
- O aprendente deve utilizar aptidões analíticas para conceptualizar a experiência;
- O aprendente deve desenvolver aptidões de tomada de decisão e resolução de problemas, de modo a utilizar as novas ideias obtidas a partir da experiência.

A fim de assegurar a realização de competências sociais através da organização de eventos sociais, o aprendente deve dispor de uma estratégia para refletir sobre a experiência e utilizar aptidões analíticas para conceptualizar a experiência. O princípio subjacente a tais atividades, portanto, deve ser o uso da reflexão para focalizar o processo de aprendizagem, permitindo que a experiência seja generalizada a outras situações. Para ajudar a estruturar as experiências, os jovens trabalhadores devem "incorporar o padrão de investigação para que o aprendente esteja pensando e resolvendo problemas", enquanto ainda envolvido nas experiências. Para ajudar os aprendentes a dar sentido à sua experiência, é crucial que a aprendizagem seja focalizada por atividades como sessões de briefing e/ou folhetos, oportunidades de reflexão. Para ajudar a esclarecer o que ela quer dizer com a importância de ajudar os alunos a compreender como a sua experiência particular se aplica ao mundo como um todo. O papel do trabalhador jovem como facilitador na

aprendizagem através da organização do evento social é baseado no apoio a vários níveis. Como os alunos devem assumir o controle de sua própria aprendizagem, o trabalhador de Juventude deve trabalhar tanto para renunciar à sua influência autoritária quanto para tornar-se, ao invés disso, "um membro integral do grupo em evolução".

Como parte do grupo de aprendizagem, o trabalhador de Juventude deve ter uma visão clara:

- sobre o trabalho e as práticas no local de trabalho,
- como funcionam as organizações,
- sobre comunicação e sobre o trabalho com pessoas,
- sobre padrões pessoais de comportamento no trabalho,
- sobre o planejamento e a conclusão de projetos,
- sobre aprender com a experiência,
- sobre autogestão,
- para usar a reflexão e a prática reflexiva,
- sobre competências sociais "e como alguém poderá ganhá-las",
- sobre a autoconfiança inspiradora e a disposição dos alunos para tomarem iniciativas
- Como a aprendizagem ocorre fora de um determinado contexto estruturado, muitas vezes forçando os aprendentes a sair de sua zona de conforto, o trabalhador de Juventude deve ajudar a construir confiança no processo. Os aprendentes muitas vezes "precisam de alguém que lhes indique que suas lutas são uma parte importante do crescimento rumo ao sucesso". O trabalhador jovem deve reenquadrar conflitos e dificuldades de uma forma positiva, mostrar fé nos estudantes e exalar entusiasmo pelo processo.

Durante o processo de aprendizagem, o trabalhador de Juventude deve criar, apoiar e modelar um ambiente seguro onde os aprendentes se sintam valorizados, confiáveis e respeitados. Lembrar verbalmente aos jovens que eles estão no controle de suas experiências de aprendizagem, dar-lhes o poder de fazer escolhas significativas e modelar cada comportamento de diversas maneiras para garantir que os conceitos sejam totalmente compreendidos e absorvidos.

Validação do Modelo de Aprendizagem Sociocultural

1. Introdução

A aprendizagem hoje acontece em todo o lado, não apenas na sala de aula. É verdade que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem ao longo do tempo em múltiplos ambientes, tanto dentro como fora da escola. Atividades de aprendizagem que ocorrem através de processos não estruturados ou patrocinados por uma escola e muitas vezes passam despercebidas, e muitas vezes é difícil obter reconhecimento pelos aptidões e realizações.

Durante a organização e gestão de eventos sociais, explore a criação e manipulação de um evento, a experiência e ganhe experiência prática na vida real. Através do seu envolvimento neste processo, os artistas foram capazes de adquirir aptidões e Conhecimento que os ajudou a experimentar todo o ciclo de planeamento de um evento no planeamento, implementação e avaliação de um evento.

O processo de reconhecimento da aprendizagem consiste em tornar visível e valorizar o Conhecimento, aptidões e competências que ainda são em grande parte invisíveis. No contexto da aprendizagem não formal e informal, o termo reconhecimento tem vários significados diferentes. Pode significar o processo de dar estatuto oficial às competências (ou Resultados da aprendizagem). Pode também referir-se ao reconhecimento social em termos do reconhecimento do valor das aptidões e competências. Refere-se à aceitação do princípio do

reconhecimento da aprendizagem não-formal e informal por parte dos intervenientes nacionais na educação, formação e emprego. Por fim, sublinha o reconhecimento de que a aprendizagem é uma actividade social e depende, pelo seu valor, do seu enraizamento num quadro social.

O processo de reconhecimento de resultados da aprendizagem não formal e informal contém quatro etapas (CEDEFOP, 2015):

- I. Identificação de Resultados da aprendizagem não-formal e informal. É realizado com o objectivo de avaliar esses resultados e pode envolver auto-avaliação ou avaliação por terceiros;
- II. Produção de evidência de Resultados da aprendizagem não-formal e informal com base em documentos de referência. O padrão pré-definido deve ser introduzido assim os participantes podem ter o quadro de referência necessário para documentar os seus resultados corretamente ou para analisá-los de modo que o processo de validação/certificação possa ser genuinamente de construção de Conhecimento, aptidões e competências através da compreensão desses resultados;
- III. Validação de Resultados da aprendizagem não formais e informais. Esta é uma etapa essencial para verificar se os documentos produzidos ou qualquer outra forma de avaliação (simulação, situação real, testes escritos, etc.) têm valor em relação a um determinado padrão.
- IV. Certificação de Resultados da aprendizagem não formais e informais, sob a forma de qualificação, ou de créditos conducentes a uma qualificação, ou de outra forma, conforme a veracidade, validade e autenticidade destes resultados.

2. Identificação

A validação começa necessariamente com o apoio dos parceiros sociais para identificar aptidões, em particular, aptidões sociais, e competências adquiridas através da sua participação em eventos sociais. Esta etapa é crucial, pois o processo de aprendizagem difere de pessoa para pessoa e as aptidões terão sido adquiridos num contextos não estruturados que não permitiram identificar facilmente as competências adquiridas. O resultado mais importante e valioso deste processo é encontrar formas de encorajar os formandos a reflectir na sua própria aprendizagem. Isso baseia-se na descoberta e conscientização de cada uma das capacidades. A principal questão para os jovens trabalhadores é a compreensão das aptidões sociais e como elas estão relacionados com as realizações pessoais e os Resultados da aprendizagem.

Para realizar a fase de identificação, é necessário que o façamos:

- adaptar os procedimentos e ferramentas relevantes para apoiar a identificação;
- desenvolver um esquema misto e equilibrado de identificação padronizado e baseado no diálogo;

3. Documentação

A documentação envolve o fornecimento de provas dos Resultados da aprendizagem e Aptidões adquiridas. Especialmente em situações de aprendizagem através do envolvimento e participação em eventos sociais deve-se ser capaz de mostrar como projetos inteiros e organizações de apoio aprenderam a fazer melhor ou não. Os tipos de documentação e dados de valor para a melhoria do nível organizacional não se limitam àqueles que documentam a aprendizagem individual. Mesmo a aprendizagem individual não é simplesmente uma questão de conhecimento específico de um domínio.

Como um aspecto do desenvolvimento humano a nível individual, grupal ou organizacional - a aprendizagem que importa é a aprendizagem que é utilizada. Atividades de valor prático geralmente requerem interação e colaboração com outras pessoas. O "saber quem" é tão importante quanto o "Saber-Como" para fazer as coisas. O trabalho em rede e a compreensão de quem é bom em quê, e como um grupo de pessoas específicas pode trabalhar em conjunto de forma eficaz, é um resultado essencial da aprendizagem.

A documentação pode ser realizada através da 'construção' de um portfólio que tende a incluir um histórico das realizações de um indivíduo durante processos de aprendizagem específicos, com amostras apropriadas que atestam os seus resultados de aprendizagem. Ela precisa estar aberta a vários tipos de evidências, desde documentos escritos até amostras de trabalho e demonstrações de práticas. Estas evidências devem fornecer uma visão suficiente dos Resultados da aprendizagem adquirida: a simples listagem de cargos ou posições não será suficiente. A portabilidade da evidência é crucial, pois se cada fornecedor de validação operando com diferentes formatos de documentação inevitavelmente tornará difícil para o cidadão individual apresentar e obter aceitação para as suas aptidões e competências adquiridas.

A mudança gradual para Resultados da aprendizagem actualmente em curso em toda a Europa pode apoiar a transparência e comparabilidade globais, uma vez que promove uma forma comum de expressar o Conhecimento, Aptidões e Competências em diferentes sectores económicos e qualificações de educação e formação.

Para realizar a fase de documentação, necessitamos de

- estabelecer um quadro de critérios usado para a admissão de provas no processo.
- Adaptar um material portátil e compatível com o já estabelecido para a documentação da aprendizagem não formal e informal

4. Validação

A validação está focada naquilo que alguém aprendeu e é sobre a captura de diversas experiências individuais de aprendizagem. As ferramentas de avaliação precisam ser projetadas para capturar e avaliar a aprendizagem específica para todos, e o contexto no qual essa aprendizagem ocorreu. A concepção da avaliação deve fornecer um sistema de actividades e práticas ao longo do tempo; estas incluem as acções de aprendentes individuais, bem como os papéis de outros participantes, tais como ferramentas de mediação, meios semióticos e condições locais directamente relevantes e que apoiam (ou obstruem) as actividades de aprendizagem. Da mesma forma, os modelos de avaliação muitas vezes se concentram apenas nos resultados para alunos individuais e negligenciam a aprendizagem em nível de grupo e a aprendizagem em nível de projeto ou de organização. A avaliação a nível de indivíduos, grupos e projectos inteiros são necessariamente interdependentes, e a concepção da avaliação deve incluir os três e as suas relações uns com os outros.

A avaliação das actividades de aprendizagem informal deve ser específica para os objectivos de cada projecto e actividade e ter em conta a história do projecto, as suas organizações de apoio e a comunidade envolvente. Deve ter como objectivo dar uma visão de como e porque várias características dos projectos e actividades têm ou não apoiado Resultados da aprendizagem e aprendizagem em curso para indivíduos, grupos e projectos ou organizações inteiras. Devido à natureza da aprendizagem informal, é necessário utilizar uma ampla gama de estratégias de avaliação. Algumas destas estratégias envolvem um foco nos resultados da aprendizagem, enquanto outras focalizam a evidência da aprendizagem no processo. Algumas focalizam-se no aprendente individual, outras no sucesso da actividade no seu ambiente comum (a julgar pela frequência e níveis de entusiasmo do aprendente), e outras no grau de apoio e participação das instituições cooperantes.

A concepção centrada na evidência, um quadro conceptual para criar procedimentos de avaliação da aprendizagem, torna formal e explícito tanto o processo de desassinatura dos procedimentos de avaliação, como os próprios procedimentos. O processo de desenvolvimento destas avaliações envolve a análise do domínio de aprendizagem alvo, a fim de estabelecer representações de domínio, categorias e características relevantes para abordar os objectivos de avaliação. Isto estabelece o chamado modelo de competência para uma avaliação específica e responde à pergunta: Que conjunto de Conhecimento e Aptidões deve ser avaliado? As estruturas de argumentação englobam, entre outras coisas, a alegação (inferências) que se pretende fazer, os observáveis (dados de desempenho) que dão suporte a essas alegações, as situações de desempenho de tarefas que suscitam os observáveis, e os Racionais para os ligar a todos.

Para realizar a fase de validação, precisamos de o fazer:

- desenvolver padrões que serão utilizados para avaliar a adequação dos resultados avaliados para captar a variação individual que caracteriza a aprendizagem não formal e informal.
- definir claramente as condições de avaliação e comunicá-las em termos de procedimentos, ferramentas e padrões de avaliação/avaliação: aos candidatos e a empregadores e instituições de ensino

5. Certificação

A certificação proporciona reconhecimento e acreditação à aprendizagem, aptidões e realizações. Isto pode ser realizado através do fornecimento de um documento reconhecido (carteira de competências, passaporte de competências, crachás). Esta actividade faz com que os indivíduos envolvidos num processo de reconhecimento dos seus Resultados da aprendizagem não formal e informal devam receber um documento que tenha valor social e seja

amplamente reconhecido para que possam beneficiar dele, agora ou mais tarde na vida, quando regressarem ao sistema formal de aprendizagem ao longo da vida ou ao mercado de trabalho.

O papel da certificação não é apenas diferenciá-lo contra a concorrência, mas também envolve-lo socialmente em novas acções sociais, dá-lhe pessoalmente confiança no seu Conhecimento e Aptidões e finalmente motiva-o como uma aprendizagem contínua.

Os tipos mais comuns de certificação em aprendizagem não formal e informal são o "Youthpass" e os " Open Badges".

O "Youthpass" é uma ferramenta para documentar e reconhecer os Resultados da aprendizagem do trabalho de Juventude e das actividades de solidariedade. Está disponível para projectos financiados por Erasmus+: O anterior Programa Juventude em Acção ao criar o seu certificado Youthpass em conjunto com um facilitador os participantes do projecto têm a possibilidade de descrever o que fizeram no seu projecto e que competências adquiriram. Assim, este apoia a reflexão sobre o processo de aprendizagem pessoal não formal e sobre os resultados. Os certificados são criados online via www.youthpass.eu. Eles são armazenados numa base de dados central por razões de segurança e para ajudar a criar um Youthpass substituto.

Os "Open Badges" são uma forma de acreditação de aprendizagem, Aptidões e realizações. Podem ser usados para reconhecer muitas coisas diferentes como afiliações, participação e contribuição para um evento, aquisição de competências e muito mais.

Uma das grandes vantagens de um "Open Badge" é a sua simplicidade: é uma imagem na qual estão incorporados um conjunto de (meta)dados, em particular:

- quem é o destinatário desse Badge
- quem é o emissor desse Badge

- quais são os critérios para ganhar esse distintivo
- quais são as provas de apoio que correspondem aos critérios
- quem são os endossadores do Badge (o endosso é um meio para aumentar a reputação de alguém).

A combinação desses metadados constitui uma reivindicação verificável, ou seja, algo que pode ser reivindicado pelo destinatário de um Badge e a sua autenticidade/integridade verificada por todos aqueles que visualizam esse Badge:

Para realizar a fase de certificação, precisamos de o fazer:

- parametrizar o “Youthpass”, ligando as competências adquiridas com os processos especificados
- “Open Badge” de design aberto

O projecto SLYMS pretende que a formação por ele inspirada seja uma formação de acreditação. Em conformidade, o SLYMS propõe um desenho de formação baseado no Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissional (ECVET). Este sistema é um instrumento europeu de apoio à aprendizagem ao longo da vida, à mobilidade dos alunos europeus e à flexibilidade dos percursos de aprendizagem para alcançar qualificações. Além disso, permite que os prestadores de formação profissional reconheçam as qualificações adquiridas dando créditos ECVET que podem ser convertidos em créditos ECTS pelas Universidades.

O Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissional (ECVET) é um sistema europeu de acumulação (capitalização) e transferência de créditos para o ensino e formação profissional na Europa. É utilizado para certificar e registar os Resultados da aprendizagem de um indivíduo empenhado num percurso de aprendizagem, para uma qualificação, diploma profissional ou certificado. Permite a documentação, validação e reconhecimento dos Resultados da aprendizagem obtidos no estrangeiro, em escolas de formação

profissional formal ou em contextos não formais. Focaliza-se no indivíduo, com base na validação e acumulação dos seus Resultados da aprendizagem, definidos em termos do Conhecimento, Aptidões e Competências necessárias para a obtenção de uma qualificação.

O Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissional (ECVET) tem como objectivo facilitar a transferência, reconhecimento e capitalização dos Resultados da aprendizagem sujeitos a uma avaliação das pessoas que pretendam obter a certificação.

5.1. O Modelo ECVET

O sistema ECVET é baseado em conceitos muito concretos que devem ser designados e claramente aplicados durante todas as etapas de um processo de formação. Para ter uma formação que se enquadre no sistema ECVET, por favor leve em conta estes tópicos:

1. A formação é baseada em Resultados da aprendizagem que o formando deve alcançar. Os Resultados da aprendizagem são declarações do que o formando sabe, compreende e é capaz de fazer ao concluir um processo de aprendizagem (ver a Recomendação de 2008 sobre o Quadro Europeu de Qualificações - QEQ4). Estes Resultados da aprendizagem podem ser adquiridos através de uma variedade de percursos de aprendizagem, de modos de prestação em diferentes contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal) ou contextos (isto é, país, sistema de educação e formação).
2. Os Resultados da aprendizagem são descritos usando a terminologia de Conhecimento, Aptidões e Competências como denominador comum que se enquadra na diversidade de abordagens existentes para descrever os Resultados da aprendizagem. É essencial na implementação do ECVET assegurar que os Resultados da aprendizagem para qualificações e Unidades sejam claramente

identificados e descritos para permitir a compreensão mútua das qualificações.

- Conhecimento - Fatos, teorias e conceitos, sensações ou experiências são conhecidos por uma pessoa ou grupo.
 - Aptidões - O Conhecimento adquirido através da experiência necessária para a realização de uma tarefa ou trabalho.
 - Competências inclui: As competências cognitivas envolvidas no uso de teorias e conceitos, bem como os conhecimentos tácitos e informais adquiridos através da experiência; As competências funcionais (know-how), ou seja, o que uma pessoa deve ser capaz de alcançar quando envolvida num determinado trabalho, aprendizagem ou espaço social; As competências pessoais para saber comportar-se numa situação específica; e As competências éticas que conferem um determinado valor pessoal e profissional.
3. Para implementar o ECVET é necessário que as qualificações sejam descritas utilizando Resultados da aprendizagem. Os Resultados da aprendizagem avaliados constituem crédito. O crédito é a base para permitir a transferência entre contextos de aprendizagem e para a acumulação de Resultados da aprendizagem. No ECVET, os Resultados da aprendizagem são utilizados como base para a transferência e acumulação de créditos. Os Resultados da aprendizagem não dependem do processo de aprendizagem, do conteúdo do ensino ou do contexto de aprendizagem em que foram alcançados e, portanto, é possível utilizá-los para identificar se o que o aprendiz alcançou num ambiente ou contexto de aprendizagem é comparável ao que se espera que o formando tenha alcançado noutro ambiente ou contexto.
 4. Os resultados da aprendizagem são agrupados para criar Unidades. Uma Unidade é uma componente de uma qualificação, constituída por um conjunto coerente de Conhecimento, Aptidões e Competências que

podem ser avaliadas e validadas. Na conclusão de uma Unidade avaliada (conjunto de Resultados da aprendizagem), o formando mostra que adquiriu uma qualificação.

5. As qualificações ECVET podem conter Resultados da aprendizagem que estão claramente ligados à capacidade de uma pessoa para realizar uma atividade específica no local de trabalho, mas muitas vezes também contêm Resultados da aprendizagem referentes à chave Competências.
6. O ECVET facilita o desenvolvimento de percursos flexíveis e individualizados e também o reconhecimento dos Resultados da aprendizagem, que são adquiridos através da aprendizagem não formal e informal. Para a aplicação do ECVET aos Resultados da aprendizagem alcançados num contexto de aprendizagem não formal e informal, a instituição competente que está habilitada a atribuir qualificações ou Unidades ou a dar crédito deve estabelecer procedimentos e mecanismos para a identificação, validação e reconhecimento destes Resultados da aprendizagem através da atribuição das Unidades correspondentes e dos pontos ECVET associados.

SLYMS – Módulos de Formação

1. A ética, a lógica e a pedagogia dos bens comuns

Este Modulo tem três unidades:

Unidade 1 – O Mercado dos bens comuns

Unidade 2 – Seis chapéus dos cidadãos

Unidade 3 – Recursos comuns – Modelo “Walt Disney “

Nesta secção, os formadores estarão praticamente envolvidos em atividades inovadoras, que visam realizar os valores e a ética geral dos bens comuns. Em particular, essas atividades (Unidades) fazem parte da pedagogia dos bens comuns, que colocam em prática as principais características da ética e da lógica dos bens comuns. Em outras palavras, o objetivo deste módulo é aprofundar a estrutura teórica e o sistema de valores dos bens comuns descritos na primeira secção (consulte Condições de aprendizagem sociocultural).

Unidade 1 - O Mercado dos bens comuns

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Saber jogos de <i>Role Playing</i> (JRP)	O formando é capaz de executar jogos de JRP, aumentando o pensamento criativo e a fantasia	O formando coopera e trabalha bem com outros membros da equipe, alcançando objetivos comuns.
Aprender sobre o processo reflexivo quando há pressão do tempo	O formando aprende a lidar com o processo reflexivo através da partilha e colaboração com as outras pessoas	O formando é capaz de ajustar o seu próprio comportamento para alcançar os objetivos da equipe
Aprender sobre como recuar para deixar espaço para os participantes criarem	O formando é capaz de promover a participação da população-alvo.	O formando aprimora as competências interpessoais entre os membros da comunidade com respeito por eles

O Mercado dos bens comuns

Objecto(s): Artes e educação cívica, social e política

Duração: 90-120 minutos.

Participantes: 10-40 participantes

Finalidade

Aptidões e atitudes: Competência interpessoal, partilha, Exercício de Pensamento criativo e fantasia, Colaboração

O material:

Todo o participante deve trazer duas - três roupas ou acessórios para o workshop. Também são necessários papéis e canetas.

Métodos - Técnicas Promovidas

Construção da equipa, em grupo

Descrição da atividade

Degraus:

- a) Os participantes reúnem-se num grande espaço (externo ou interno) e ficam ao redor de uma mesa.
- b) Os participantes já foram convidados a trazer de 1 a 3 peças de roupas ou acessórios e colocam-os num banco no centro da sala - dando uma sensação de mercado público ou balcão de loja. Um pedaço de papel e uma caneta são entregues a cada participante. Vale ressaltar a importância de partilhar. O material desta atividade organizado principalmente pelos participantes. **DICA:** verifique se cada item pode ser visto e se não há roupas / acessórios em cima um do outro.
- c) Todos podem andar pelo balcão e observar os itens. Os participantes podem caminhar ou tocar em alguns itens, se assim o desejarem;

- d) No pedaço de papel, cada um escreve uma palavra (sentimento, pensamento, origem, adoração, etc.) sobre as roupas ou um pedaço de pano que ele ou ela notou. As pessoas andam pela sala e tentam encontrar outra pessoa que tenha algo em comum com a sua palavra. Dessa forma, eles se dividem em grupos de (4-6 cada grupo). O objetivo dos grupos é discutir brevemente e coletivamente as palavras nos papéis.
- e) Nesta etapa, os grupos tentam encontrar uma forte abordagem conceptual, como uma declaração ou uma mensagem social. A declaração / mensagem social é apropriada para ser composta pelas palavras dos participantes. Vale pena ressaltar que uma palavra pode ter vários significados. Por exemplo, a palavra "maçã" pode ter um significado metafórico ou metonímico mais amplo, como "natureza", "Adão e Eva", "cor vermelha" etc. O valor da partilha é igualmente importante nesta parte do workshop, porque os participantes sejam treinados sobre como partilhar os seus pensamentos (e compor as suas palavras escritas) e também como aceitar as "palavras" dos outros. Quando chegarem a uma visão comum em particular, os participantes devem encontrar uma maneira de apresentar criativamente as suas ideias. As formas de apresentação são ilimitadas (teatro, performance, vídeo, fotografia, poema, quadros estáticos etc.). Eles podem usar quantas roupas quiserem - daquelas que já possuem - para apresentar suas ideias.
- f) Todo o grupo apresenta o seu resultado / projeto aos outros.
- g) Discussão geral / reflexão

Unidade 2 – “Seis chapéus dos cidadãos”

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Aprender sobre a importância das questões locais para a comunidade	O formando é capaz de avaliar os problemas locais da comunidade	O formando mostra disponibilidade e vontade de ir além sempre que possível
Aprender sobre o pensamento lateral como uma ferramenta para a compreensão cultural e a resolução de problemas.	O formando é capaz de ajudar um grupo a resolver problemas através da estratégia de pensamento lateral.	O formando aumenta a participação da sociedade civil e da comunidade local no processo de resolução dos seus problemas
Para aprender ferramentas de tomada de decisão, pensamento crítico.	O formando é capaz de usar ferramentas de tomada de decisão e pensamento crítico.	O formando aceita e fornece feedback construtivo sobre as decisões e preocupações que estão chegando dos grupos-alvo.

Seis chapéus dos cidadãos

Objecto(s): Educação cívica, social e política e educação ambiental

Duração: 60-120 minutos

Participantes: 6 ou mais em cada grupo. Um chapéu para cada participante. Se o grupo de jovens tiver de 7 a 11 participantes, poderá levar um segundo chapéu de cada cor.

Descrição

Um "chapéu pensante" é uma metáfora para uma certa maneira de pensar. Ao enfraquecer mentalmente diferentes chapéus de pensamento, as pessoas são forçadas a olhar para um problema de diferentes perspectivas *. Assim, uma maneira unilateral de pensar é excluída e novas visões são criadas. É um processo de dramatização ou uma simulação. Todo o participante que usa chapéu significa que ele ou ela desempenha um certo papel. Existem seis cores diferentes, azul, branco, preto, amarelo, verde e vermelho. Cada um deles simboliza uma maneira diferente de pensar. Os participantes precisam de resolver um problema através do desempenho das funções que foram designadas.

Do ponto de vista da "teoria dos bens comuns", este jogo específico fornece uma maneira apropriada de partilhar e colaborar com os outros. Especialmente, crucial é o tipo de problema que precisa ser resolvido. A ideia é fornecer um problema relacionado a um suposto problema local. Por exemplo: água contaminada, queda de uma ponte importante, escassez de peixes no lago local, ajuda às famílias em situação de pobreza etc. Os jovens poderiam desempenhar o papel de pessoas de uma comunidade local (rural, urbana, suburbana) e eles devem lidar coletivamente com o problema.

Finalidade:

Aquisição do Conhecimento: conhecer a importância das questões locais para a comunidade.

Aptidões e atitudes: Tomada de decisão, Aptidões, colaboração, pensamento lateral,

Aumentar a participação na sociedade / comunidade local, compreensão e implicações culturais, pensamento crítico e raciocínio.

O material

Papéis coloridos, canetas

Métodos

Dialogo, *Role play*, Resolução de Problemas

Fonte: [http://www.debonogroup.com/six thinking hats.php](http://www.debonogroup.com/six_thinking_hats.php)

Conversação sugerida:

Mulder (2011) sugere uma forma organizada de discussão entre os participantes. Especificamente, ele aponta a ordem de quem está falando. É crucial para o Chapéu azul, iniciar e encerrar a discussão. Para torná-lo mais compreensível, o plano de discussão a seguir pode ser usado, detalhando quem seria útil falar ao mesmo tempo. Para esclarecer as etapas abaixo - em detalhes - são apresentadas as cores de cada chapéu que fala sempre. Certamente, essa discussão pode ser mais aberta do que este plano abaixo. Este plano é apenas uma indicação e uma sugestão muito geral de como ele pode funcionar.

Ideias Iniciais - Azul, Branco, Verde, Azul

Escolhendo entre alternativas - Azul, Branco, (Verde), Amarelo, Preto, Vermelho, Azul

Identificação de soluções - azul, branco, preto, verde e azul

Feedback Rápido - Azul, Preto, Verde, Azul

Planeamento Estratégico - Azul, Amarelo, Preto, Branco, Azul, Verde, Azul

Melhoria de processos - azul, branco, branco (vista de outras pessoas), amarelo, preto, verde, vermelho, azul

Resolução de Problemas - Azul, Branco, Verde, Vermelho, Amarelo, Preto, Verde, Azul

Análise de Desempenho - Azul, Vermelho, Branco, Amarelo, Preto, Verde Vermelho, Azul*Referencia sugerida:

Mulder, P. (2011). Six Thinking Hats. Retrieved [2011] from Tools Hero: <https://www.toolshero.com/decision-making/six-thinking-hats-de-bono/>

Outra Fonte Sugerida:

Aithal, P. S., & Kumar, P. M. (2016). Using Six Thinking Hats as a Tool for Lateral Thinking in Organizational Problem Solving. International Journal of Engineering Research and Modern Education (IJERME). DOI: 10.5281/ZENODO.198724

https://www.mindtools.com/pages/article/newTED_07.htm

http://www.debonogroup.com/six_thinking_hats.php

Unidade 3 – Recursos comuns – Modelo “Walt Disney “

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer o papel das coletividades nas transformações locais.	O formando é capaz de perceber o papel das coletividades na transformação local.	O formando demonstra criatividade e iniciativa para sugerir melhorias através das ações das coletividades.
Saber como criar inovação em ambientes não inovadores.	O formando é capaz de aumentar a inovação apesar das condições não-inovadoras.	O formando encoraja resultados positivos em processos inovadores.
Conhecer as implicações da tomada de decisões.	O formando lida com as implicações da tomada de decisões	O formando é capaz de ajustar o seu próprio comportamento para alcançar os objectivos da equipa.

Recursos comuns – Modelo “Walt Disney “

Objecto(s): Educação Cívica, Social e Política e Educação Ambiental

Duração: 90-120 minutos

Participantes: 3-6 em cada grupo.

Finalidade:

Aptidões e atitudes: Criatividade e inovação, Aptidões decisórias, colaboração, pensamento lateral, compreensão e implicações culturais, pensamento crítico e raciocínio.

O Material:

Folhas (A1 ou A2), marcadores, canetas

Método:

Diálogo, “Role play”, Problema-solução

Descrição

O Modelo “Walt Disney” é uma técnica de resolução de problemas, assim como é uma forma adequada para os jovens agirem colectivamente. Neste método existem 3 fases. A fase de "o sonhador", "o realista" e "o crítico". Os participantes começam com a etapa do "sonhador" e terminam com a etapa do "crítico". É interessante nesta atividade como uma ideia impossível pode ser filtrada através das outras etapas.

Em primeiro lugar, os participantes se reúnem-se em grupos de 3-6 pessoas e tentam resolver um problema ou encontrar uma ideia inovadora sobre um problema social. No conceito de recursos comuns, várias questões podem ser discutidas, tais como como promover a autonomia, auto-confiança, partilha e equidade, etc., num determinado local. Por exemplo, como promover o cuidado e a empatia dentro de uma organização ou numa aldeia de 300 habitantes. As

mesmas questões como "Seis Pensamentos de Comuns" também podem ser aplicadas aqui.

"O sonhador".

Normalmente, qualquer ideia criativa começa com um sonho cheio de paixão e entusiasmo. Nas reuniões ordinárias, este estilo de sonho é interrompido pela realidade e não tem espaço para ir mais longe. Discutido em detalhe. Nesta Estratégia Criativa Disney, a primeira etapa permite que a equipe compartilhe seu sonho sem restrições ou críticas. Isto ajuda a construir um conjunto de ideias criativas. Algumas destas ideias são viáveis e outras não. A determinação dos conceitos criativos viáveis vem depois como resultado do segundo e terceiro estilos de pensamento.

O sonhador fez perguntas que ajudam a descrever ideia e, no entanto, como as seguintes:

- O que é que nós queremos?
- Qual é a solução?
- Como imaginamos a solução?
- Quais são os benefícios de aplicar esta solução?

"O realista".

Agora, subsequentemente, segue o estilo realista. A equipe muda o lugar e o modo para pensar num estilo de planeamento mais lógico. Com base na primeira etapa, os participantes fingem que o sonho é possível e começam a colocar planos para alcançá-lo. O plano Finalidade para transformar as ideias imaginárias em um plano de ação administrável. Durante esta etapa, todos os pensamentos devem ser construtivos e ter como objetivo transformar a ideia num plano real. Esta etapa inclui perguntas como as seguintes:

- Como podemos aplicar esta ideia na realidade?

- Qual é o plano de ação para aplicar a ideia?
- Qual é o cronograma para aplicar esta ideia?
- Como avaliar a ideia?

"O Crítico"

Depois de ter um plano de ação para transformar a ideia em realidade, o crítico que pensa e tende a descobrir as barreiras da aplicação da ideia e de como superá-la. Nesta sessão, a equipa faz uma crítica construtiva da ideia para encontrar os pontos fracos e resolvê-la na solução final. Nesta etapa, a equipe faz as seguintes perguntas:

- O que poderia estar errado com a ideia?
- O que está faltando?
- Por que não podemos aplicá-la?
- Quais são os pontos fracos do plano?

Fonte Principal:

<https://www.designorate.com/disneys-creative-strategy/>

Fontes sugeridas:

<https://www.destination-innovation.com/how-to-use-the-disney-method/>

<https://nlp-now.co.uk/use-disney>

[strategy/?doing_wp_cron=1549978352.2816359996795654296875](https://nlp-now.co.uk/use-disney-strategy/?doing_wp_cron=1549978352.2816359996795654296875)

Mulder, P. (2012). Walt Disney Método. Retrieved [insert date] from

ToolsHero: <https://www.toolshero.com/creativity/walt-disney-method/>

2. Trabalho Educativo de Rua – Educação Intercultural em contextos informais

Este modulo tem 3 Unidades:

Unidade 1 – A rua como cenário da Educação Não Formal;

Unidade 2 – Metodologias de ação coletiva em contextos não formais

Unidade 3 – Estratégias de Educação Intercultural;

A rua não pode ser aprendida. Ela é descoberta e constitui em si um lugar de aprendizagem, um cenário de educação não formal e informal compartilhada, um conjunto de Conhecimentos, e uma combinação de Conhecimentos. O desafio para o formador é, durante o módulo, destacar a tensão entre os três eixos e iniciar a discussão. Quem tiver que intervir ali deve necessariamente saber combinar certeza e incerteza. Certeza que aprendemos e transmitimos, mas também incertezas: não dominamos todas as facetas da realidade.

O olho nunca vê as pálpebras, os cílios e as sobrancelhas, que são as mais próximas do seu campo. Para explorar este campo, nós temos e precisaremos necessariamente de um reflexo/espelho. Assim, vamos ver e observar e depois procurar compreender. Este meio que é o reflexo/espelho não tira do olho o seu significado, o seu papel e muito menos a sua função. Com este olho, pode-se observar, olhar, apreciar e, se necessário, fazer escolhas de orientação. A moldura da rua é constituída por pálpebras e reflexos/espelhos. Nada é estático, é uma transação/interação permanente que ali acontece.

Unidade 1 – A rua como cenário da Educação Não Formal

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer as representações sociais sobre a "rua" - e quais são as suas características;	O formando compreende e realiza a diversidade e características do espaço rua	O formando é capaz de desenvolver uma compreensão sobre as diversidades do espaço rua quando interage com o outro
Conhecer os conceitos de estigma, discriminação (inclusão/exclusão, adaptação social, segregação,);	O formando compreende as questões relacionadas com a condição para aqueles que estão em diferentes situações sociais	O formando é capaz de fazer parte de soluções para promover a inclusão social com os membros de diferentes grupos sociais
Conhecer os diferentes eixos educativos Educação Formal, Não Formal e Informal	O formando está preparado para facilitar as ações de educação não formal com grupos	O formando reconhece e está aberto a discutir com os outros respeitando os contextos não formais e as regras de diálogo

Como é a nossa rua?

Visão geral

É um role-play acerca : Diferentes maneiras de mostrar a "Rua" que ele aborda:
As representações sociais da "Rua".

Objectivos

- Desenvolver Conhecimento e compreensão acerca das representações sociais da rua
- Praticar Aptidões para apresentar argumentos e fazer julgamentos;
- Promover a solidariedade com as pessoas que povoam a nossa rua.

Materiais

- Flipchart • marcadores • giz, esferográficas e papel para tomar notas

Preparação

Conjunto de adereços para as cenas de role-play. Por exemplo desenhe no chão uma linha para representar a rua.

Descrição

- I. Dividir o grupo em pequenos grupos iguais;
- II. Explique que cada grupo que tem 20' para criar uma dramatização de 1 minuto sem palavras, sobre "Como é a sua rua?" onde todos os membros devem participar;
- III. Convide todos os grupos a apresentar a encenação aos outros participantes.

- IV. Depois, explique que cada grupo que tem 20' para criar uma encenação de 1 minuto sem palavras, sobre "Como é que gostaria que ela fosse?" onde todos os membros devem participar;
- V. Convide todos os grupos para apresentar a encenação aos outros participantes.
- VI. Finalmente, explique que cada grupo que tem 20' para criar uma encenação de 1 minuto sem palavras, sobre "O que você é capaz de fazer para que a rua se torne naquilo que quer que ela seja" onde todos os membros devem participar;
- VII. Convide todos os grupos a apresentar a encenação aos outros participantes.

Discussão e Avaliação

Comece pedindo a todos os membros do grupo que deem o feedback geral sobre a encenação. Depois, obtenha comentários dos participantes sobre como se sentiram, e depois passe a uma discussão geral sobre as questões e o que os participantes aprenderam.

- Como são realmente as diferentes representações da rua?
- Que tipos de problemas enfrentamos uma vez nas ruas?
- O que deve ser feito para resolver alguns dos problemas que enfrentamos nas ruas?

Dicas para o Facilitador

Use o "brainstorming" para perceber o quanto as pessoas já sabem sobre o porquê de haver uma imagem negativa sobre a rua, o que faz com que as pessoas pensem assim? de onde vêm essas ideias e qual é a variação segundo

os países? Isso o ajudará a decidir como orientar o Discussão e Avaliação , e que informações adicionais pode precisar fornecer nessa fase.

Globo da Inclusão?

Visão geral

Esta é uma dinâmica de grupo para comunicar conceitos através do desenho que ela aborda: Conceitos sobre Inclusão, Integração, segregação e exclusão.

Objectivos

- Desenvolver Conhecimento e compreensão sobre Inclusão, Integração, segregação e exclusão;
- Praticar aptidões para apresentar argumentos e opiniões;
- Promover a solidariedade com pessoas em diferentes situações sociais.

Materiais

- Flipchart • marcadores • esferográficas e papel para notas

Descrição

1. Divida o grupo em pequenos grupos iguais e dê-lhes uma folha de flipchart dividida em 4 partes iguais;
2. Explique que cada grupo tem 40' para discutir o significado dos conceitos: Inclusão, integração, segregação e exclusão;
3. Desenhar 4 grandes globos e criar através do desenho uma visualização dos conceitos;
4. Convidar todos os grupos a apresentar os seus globos a outros participantes e explicar o processo de desenho.

Discussão e Avaliação

Comece pedindo a todos os membros do grupo que deem feedback geral sobre a discussão em pequenos grupos. Depois obtenha comentários sobre como se sentiram, e depois passe a uma discussão geral sobre as questões e o que os participantes aprenderam.

- Como esses conceitos estão realmente a ser vividos no nosso dia-a-dia?
- Que tipo de problemas enfrentamos uma vez nessas situações?
- O que deve ser feito para resolver algumas das questões relacionadas com os conceitos?

Dicas para o Facilitador

Esteja atento às histórias que pode ouvir dos participantes e assegure-se de que há um ambiente seguro para aqueles partilham essas histórias.

Unidade 2- Metodologias de ação coletiva em contextos não formais

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer metodologias de ações coletivas, ativas e participativas - Quebra-gelos, Grupos Dinâmicos, role-play entre outros	O formando é preparado metodologias de ações coletivas quando facilitadas em ambientes não formais	O formando utiliza as Metodologias Coletivas como ferramenta para uma sociedade mais inclusiva
Conhecer os princípios, o papel e as responsabilidades dos facilitadores não formais	O formando está preparado para facilitar uma atividade de Educação Não Formal	O formando utiliza os princípios, o papel e as responsabilidades como uma ferramenta para promover uma sociedade intercultural
Conhecer planejar e criar ferramentas educativas não formais	O formando é capaz de planejar e criar Ferramentas Educativas para facilitar as ferramentas educativas não formais	O formando interage com os participantes em ações coletivas a fim de compartilhar e criar Ferramentas Educativas

Muda o Jogo

Visão geral

Esta é uma Dinâmica de Grupo que promove a troca de experiências dirigida a criar um conjunto de ferramentas e Materiais educativos não formais baseados na experiência cultural;

Objectivos

- Desenvolver conhecimento e compreensão sobre materiais de educação não-formal ;
- Praticar Aptidões interculturais;
- Promover o intercâmbio de ferramentas e jogos culturais.

Materiais

- Flipchart • marcadores • esferográficas e papel para notas

Descrição primeira parte

1. Divida o grupo em pequenos grupos iguais e dê-lhes uma folha de flipchart;
2. Explique que cada grupo que tenha 30' para reunir pelo menos um jogo ou ferramenta educativa de cada membro;
3. Cada grupo pequeno é convidado a jogar o jogo facilitado pelo membro que o propõe;
4. Convidar todos os grupos a jogar os seus Jogos com outros participantes.

Primeira Discussão e Avaliação

Comece pedindo a todos os membros do grupo que deem feedback geral sobre o debate em pequenos grupos. Depois obtenha comentários sobre como se sentiram, e depois passe à discussão geral sobre as questões e o que os participantes aprenderam.

Descrição segunda parte

1. Convide todos os participantes a voltar ao seu pequeno grupo e fazerem 20 minutos de "Brainstorming" sobre quais os tópicos que poderiam animar com os jogos e ferramentas reunidas.
2. Cada pequeno grupo coloca numa folha de flipchart uma grelha com uma coluna para o Nome do Jogo e uma coluna para os Tópicos que poderiam animar relacionados com o jogo.

Segunda Discussão e Avaliação

Comece perguntando se os outros grupos poderiam adicionar mais tópicos aos Jogos apresentados por outros grupos. E levante a questão

- Por que é que os jogos são uma importante ferramenta de aprendizagem em ambientes não formais e informais?
- O que deve ser feito para partilhar esses jogos na rua ou em outros ambientes não formais envolvendo pessoas?

Dicas para o Facilitador

Esteja atento às barreiras culturais quando estão a jogar os jogos.

“Retrato Robot”

Visão geral

Esta é uma Dinâmica de Grupo sobre Papéis e Responsabilidades para Formadores em cenário Não-Formal: abordada para discutir, Aptidões, Papéis e Responsabilidades;

Objectivos

- Desenvolver conhecimento e compreensão sobre Aptidões, os papéis e responsabilidades;
- Promover a discussão e a escuta cativa.

Materiais

- Flipchart • marcadores • esferográficas e papel para notas

Descrição

1. Divida o grupo em pequenos grupos iguais e dê-lhes uma folha de flipchart;
2. Convide os membros a fazer um 40' de “Brainstorming” sobre quais são os papéis e responsabilidades e quais as aptidões que um formador não-formal deverá melhorar;
3. Explique que cada grupo deve desenhar um grande Retrato Robô do formador não-formal em folha de flipchart apontando os papéis responsabilidades e aptidões;
4. Cada grupo pequeno é convidado a rodear o retrato com as aptidões no que diz respeito às suas tarefas seguidas por papéis e responsabilidades;

5. Convidar, de seguida, todos os grupos a apresentarem os retratos Robô aos outros participantes explicando o processo de desenho.

Discussão e Avaliação

Comece pedindo a todos os membros do grupo que deem feedback geral sobre a discussão em pequenos grupos. Depois obtenha comentários sobre como se sentiram, e seguida passe a uma discussão geral sobre as questões e o que os participantes aprenderam.

- Por que é importante discutir papéis, responsabilidades e aptidões dos formandos?
- O que deve ser feito para partilhar esses papéis, responsabilidades e aptidões dos formandos não formais e informais?

Dicas para o Facilitador

Esteja atento para promover um ambiente seguro para uma participação efetiva dos participantes.

Unidade 3- Estratégias de Educação Intercultural

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer os princípios e valores da Educação Intercultural	O formando é capaz de realizar atividades que respeitam os princípios e valores da Educação Intercultural	O formando utiliza os princípios e valores da Educação Intercultural para reforçar os talentos e levantar necessidades e soluções dos participantes nas atividades de Educação Não Formal
Para conhecer a Educação Intercultural Visão, Missão e objetivos	O formando é capaz de programar e desenhar atividades de Educação Intercultural	O formando convida participantes em ambientes não formais para decidir a Visão, Missão e objetivos dos seus programas de Educação Intercultural
Para saber quais os Aptidões ao vivo relacionados com um formador intercultural	O formando está consciente de quais os Aptidões ao vivo necessários para realizar uma atividade intercultural	O formando desenvolve utilizando as aptidões para melhorar o nível de desempenho intercultural no grupo de participantes

Storytelling de Migrantes

Visão geral

Esta é uma simulação das dificuldades que os migrantes enfrentam quando chegam a outro país. As questões levantadas incluem:

- As frustrações e factores emocionais que os migrantes têm de enfrentar;
- Ultrapassar a barreira linguística

Objectivos

- Conscientizar sobre as dificuldades que os migrantes enfrentam quando chegam a outro país;
- Desenvolver a comunicação intercultural Aptidões;
- Promover a empatia com os Migrantes.

Materiais

Câmaras digitais, laptop e data show e tela ou com todos, Flipchart

Preparação

Arranje a sala para que possas ter uma parede branca;

Descrição

1. Dividir os participantes em grupos de três e distribuir uma câmara digital e convidá-los a sair;

2. Diga-lhes que têm uma hora para tirar fotografias que ilustrem os aspectos interculturais do bairro. Todos os participantes já tiraram fotografias;
3. Quando voltarem, peça a cada grupo que faça uma narração sobre as sociedades interculturais usando suas fotos, incluindo pelo menos uma de cada membro.
4. Recolha todas as histórias contadas pelos pequenos grupos e mostre-as a todos os participantes.
5. No final das apresentações convide todos os participantes a regressar aos seus pequenos grupos.
6. Com base na experiência vivida no processo de narração da história, dar-lhes as perguntas a serem discutidas e respondidas: - Qual é o papel dos migrantes e viajantes na construção de uma Sociedade Intercultural? Uma Sociedade Intercultural é uma soma de culturas ou resultado de interações entre pessoas de diferentes origens? As diferentes línguas são uma barreira ou uma riqueza de formas de expressão?

Discussão e Avaliação

Comece perguntando aos participantes como elas se sentiram durante a atividade e depois passe a discutir o que aconteceu, o que aprenderam e as ligações com a sociedade intercultural. Feedback sobre as respostas às perguntas discutidas e respondidas em pequenos grupos.

- Quais os valores e princípios para uma sociedade intercultural?
- É possível uma Educação Intercultural? Para quê?
- Qual é a missão da Educação Intercultural?

- Como é que a Educação Intercultural pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva?

“Não aprender nada da história”.

Visão geral

Nesta atividade os participantes planeiam e realizam um projeto de ação de sensibilização para a discriminação com base na identidade cultural.

Objectivos

- Ter conhecimento de casos de vítimas de discriminação com base na sua identidade cultural;
- Praticar aptidões para seleccionar, planear e levar a cabo uma ação pública;
- Desenvolver um sentido de dignidade humana e um sentido de justiça

Materiais

Flipchart • marcadores • esferográficas e papel para notas • Cópias de artigos de imprensa relacionados com a discriminação baseada na identidade cultural (discurso do ódio, vítimas de radicalização, ações, segregação, exploração baseada na identidade cultural e outros) - Para a Parte 2: Seleção e planeamento de uma ação, pode ser útil ter acesso à Internet ou a materiais de referência impressos .

Descrição

Parte 1: Preparando o grupo (90 minutos)

1. Peça aos participantes que formem pequenos grupos de 2 a 3 pessoas que partilhem o mesmo sentido de identidade ou de fundo cultural. Isto pode estar relacionado com a sua etnia ou nacionalidade, mas também pode estar ligado a diferentes agrupamentos sociais ou religiosos. Dê-lhes alguns minutos para partilharem os seus sentimentos sobre esta identidade dentro dos seus pequenos grupos.

2. Ou dê os artigos de imprensa selecionados sobre factos de discriminação com base na identidade cultural, mas não lhes diga ainda o nome do grupo que foi visado.
3. Discuta brevemente as suas reações, depois, ainda nos seus pequenos grupos, dê-lhes 15 minutos para abordarem as seguintes questões:
 - O que você sentiria se "seu" povo tivesse sido alvo deste tipo de tratamento em algum momento da história recente? (Peça aos participantes para se concentrarem no grupo que eles selecionaram no ponto 1);
 - Quais seriam os aspectos mais difíceis para uma comunidade que tenha vivido isto, e o que seria útil, ou necessário - por exemplo, atos de apoio de membros de outras comunidades - locais, nacionais ou internacionais?
4. Agora peça aos pequenos grupos que formem pares para partilharem suas respostas entre si. Dê a esses grupos mais 15 minutos, encorajando-os a criar uma lista de sugestões específicas, o que ajudaria os membros de uma unidade comum que tivesse experimentado esse tipo de tratamento.
5. Reúna o grupo e recolha todas as sugestões num flipchart. Explique que a parte 2 da atividade envolverá a seleção de uma das sugestões para que o grupo como um todo trabalhe. No entanto, antes de continuar, pergunte:
 - Pode adivinhar de que pessoas tratavam os artigos de imprensa?
 - Que outros grupos foram alvo de discriminação?
 - O que aconteceu a estes grupos no seu país? Eles também são alvos?

6. Pergunte aos participantes o que eles sabem sobre a situação da discriminação hoje.
7. Sugira ao grupo que projete uma campanha que eles gostariam de realizar um projeto de ação para apoiar estas vítimas.

Parte 2: Seleção e planeamento de um projeto de ação

Esta parte da atividade é baseada na parte 3. Formação Intercultural - Sessão de planeamento deste guia.

1. Explique que o projeto de ação que eles organizam não pode ter como objetivo resolver completamente as questões identificadas na sessão anterior, mas que deve tentar alcançar um resultado concreto e mensurável, o que será de algum benefício para a comunidade visada.
2. Peça aos participantes para identificarem quaisquer sugestões no flipchart que eles considerem que possam ser alcançáveis pelo grupo. Eles podem querer anular algumas das sugestões ou acrescentar outras.
3. Discuta as sugestões e chegue a uma decisão consensual sobre uma ação para o grupo como um todo. Use o fluxograma do projeto de ação que:
 - A ação que eles identificaram contribuirá para a solução do problema;
 - A ação é realista, dados os recursos do grupo e dados os obstáculos que podem surgir;
 - A "solução" é suficientemente concreta para que eles saibam se a alcançaram ou não.
1. Elaborar uma Ficha de Decisão, para que todos saibam o que estão a fazer, e quando.

2. Ao trabalho!

Parte 3: Realizar o projeto de ação

Discussão e Avaliação

Perguntas sobre a ação:

- Sente-se satisfeito com a ação como um todo? Porquê? Por que não?
- Sente-se bem com a sua própria contribuição, e sobre o trabalho do grupo?
- Quais acha que foram as principais realizações da ação? Estes encaixam com os objectivos que estabeleceu inicialmente?
- acha que poderia ter feito algo diferente, para que a ação fosse mais eficaz?
- Por favor, explique sua opinião.
- Cometeu algum erro?
- Quais seriam os principais "pontos de aprendizagem" se você fosse a organizar outra ação (sobre qualquer tema)?

Perguntas sobre o processo de aprendizagem:

- Quais foram os resultados mais importantes para você pessoalmente? Sente que suas opiniões ou atitudes mudaram de alguma forma? Por favor, explique sua opinião.
- O que achou mais difícil em toda a atividade, desde a primeira sessão até à ação em si?
- O que foi mais satisfatório?
- Como acha que seria possível construir a partir do que fez uma outra ação? Sente-se motivado para fazer isso?

3. Abordagens pluralistas de línguas e culturas

Este módulo tem por finalidade facilitar aos educadores o acesso a Materiais educativos relevantes para as abordagens pluralistas das línguas e culturas. Eles serão capazes de ajudar os alunos a apropriarem-se do Conhecimento, das atitudes e das Aptidões descritas na estrutura para abordagens pluralistas das línguas e culturas.

As abordagens pluralistas consideram as línguas não como universos separados e independentes uns dos outros, mas como componentes interdependentes de uma competência linguística global, permitindo ao indivíduo participar e ser integrado num ambiente multilingue e multicultural. O papel dessas atividades é apresentar suas ferramentas para a educação plurilíngue e intercultural. Baseia-se no Quadro de Referência para Abordagens Pluridisciplinares de Línguas e Culturas produzido pelo Conselho da Europa e relativo às atitudes, ao Conhecimento e aos Aptidões ligados a situações, a tarefas complexas, socialmente relevantes.

Este modulo tem 3 Unidades:

Unidade 1 – Café

Unidade 2 – Tu és sexista?

Unidade 3 – Nossos Futuros

Para mais informações sobre as abordagens pluralistas das línguas e culturas, consulte aqui:

<https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx> e

<https://carap.ecml.at/CARAPinEurope/tabid/3045/language/en-GB/tabid/3732/language/en-GB/Default.aspx>

Unidade 1 - Café

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer o papel da cultura nas relações interculturais e na comunicação	O formando é capaz de analisar fenómenos sociais específicos como sendo a consequência de diferenças culturais	Conhecer as culturas / como funcionam Sensibilidade para a sua própria língua/cultura e outras línguas/culturas
Conhecer o papel da cultura nas relações interculturais e na comunicação	O formando é capaz de estabelecer semelhanças e diferenças entre línguas/culturas a partir da observação/análise/identificação/reconhecimento de algumas das suas componentes	Estar consciente da diversidade dos universos linguísticos {sons, gráficos, organizações sintáticas, etc.} / universos culturais

Visão geral

O objetivo desta atividade é comparar diferentes hábitos e formas de preparar café em várias culturas, pesquisar as palavras 'leite' e 'café' em diferentes línguas e assim aprender a usar um dispositivo de tradução electrónica.

A pré-atividade requer acesso à Internet, uma vez que os alunos são solicitados a pesquisar diferentes métodos de preparação de café em várias culturas.

Posteriormente, os alunos discutem hábitos relativos ao café em diferentes culturas, centrando-se em diferentes opiniões sobre os adolescentes e crianças que bebem café.

Além disso, os alunos familiarizam-se com as ferramentas linguísticas da Internet e com a forma de lidar com dicionários online, como o tradutor do Google.

Temas

Contactos com linguagens, no dia-a-dia e diversidade cultural

Língua de trabalho

Inglês

Objectivos/Finalidade

- Aprender e comparar diferentes formas de preparar o café em diferentes culturas e famílias
- Explorar diferentes pontos de vista sobre a questão de permitir que as crianças o bebam, e comparar estes com os efeitos reais que a cafeína pode ter.
- Pesquisar e analisar traduções das palavras "café e leite" em diferentes línguas

- Aprender a usar um dispositivo de tradução electrónica.

Competências chave

Comunicação na(s) língua(s)

Comunicar em Língua Estrangeira (s):

- Os alunos colaboram em pares usando inglês/ou qualquer outra língua.
- Os aprendizes trabalham com recursos autênticos em inglês/ou em qualquer outra língua.
- Os alunos apresentam e comparam factos e conclusões.

Aprender a aprender

- Os alunos desenvolvem aptidões de alfabetização com base em filmes, imagens e textos escritos.
- Os alunos preparam materiais para apresentação no grupo.

Competências digitais

- Os alunos utilizam a Internet para pesquisas linguísticas.
- Os aprendizes exploram o potencial e as limitações dos softwares de tradução.

Competências sociais e cívicas

- Os alunos colaboram no trabalho em pares e em grupo
- Os alunos aprendem sobre um produto que é popularmente bebido em todo o mundo.
- A conscientização dos alunos sobre o vocabulário partilhado tanto global quanto regionalmente é aumentada.

Materiais

Acesso à Internet

Duração: 180 min.

Discussão e Avaliação

Fontes

<http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnidades/Coffee/tabid/2679/language/en-GB/Default.aspx>

Fonte sugerida:

<https://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/language/en-GB/Default.aspx>

Unidade 2 – Tu és sexista?

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer alguns dos princípios de funcionamento da comunicação	O formando é capaz de observar/analisar elementos linguísticos/fenómenos culturais em línguas/culturas que são mais ou menos familiares	Considerando/apreendendo fenómenos linguísticos/culturais como objecto de observação/reflexão
Saber o que são e como funcionam as culturas Sensibilidade para a sua própria língua/cultura e outras línguas/culturas	O formando é capaz de identificar [reconhecer] elementos linguísticos / fenómenos culturais em línguas/culturas que são mais ou menos familiares	Saber o que são e como funcionam as culturas Sensibilidade para a sua própria língua/cultura e outras línguas/culturas

Ferramentas Educativas

Visão geral

O principal objectivo desta atividade é sensibilizar os aprendentes para a linguagem sexista, muitas vezes utilizadas em relação às mulheres. Deste modo, descobrem o sexismo em diferentes línguas e culturas e aprendem a encontrar a sua própria forma de evitar comportamentos sexistas.

A atividade está dividida em três partes:

1. A primeira parte chama-se: "Somos sexistas? Uma folha de trabalho é usada para descobrir sobre o estado do sexismo no grupo.
2. A segunda parte intitula-se 'O que é sexismo?'. Os alunos recebem uma Folha de Trabalho mostrando diferentes definições de sexismo e outra Folha de Trabalho, com exemplos de sexismo em inglês e outras línguas.
3. A última parte da atividade trata do tópico 'Como evitar o sexismo'. O professor distribui uma Folha de Trabalho, que inclui um texto sobre o porquê das frases sexistas deverem ser evitadas. A folha de trabalho também nomeia algumas frases não sexistas até agora. Os alunos também recebem outra Folha de Trabalho com sugestões sobre palavras menos sexistas. No final, a turma é convidada a encontrar mais exemplos nas suas língua e outras línguas.

Temas

Discriminação, documentos icónicos, valores e direitos sociais

Duração: 1x40 min, 2x40 min, 3x40 min para cada parte

Finalidade

- O objectivo principal é tomar consciência e promover o conhecimento sobre o sexismo e, em particular, sobre o sexismo nas línguas: o problema de ofender as pessoas, principalmente as mulheres, diminuindo o seu papel, usando palavras e frases inapropriadas e antiquadas na linguagem; ajudar os alunos a alcançar os seus próprios caminhos para evitar o sexismo no futuro.

Finalidades específicas:

- Aprender sobre o sexismo em diferentes línguas
- Identificar as causas sociais para tal linguagem
- Explorar as diferentes línguas e culturas para mais exemplo
- Aprender a evitar o sexismo na língua
- Criar as suas próprias formas de combater o sexismo em línguas.

Competências chave

Comunicação na(s) língua(s)

- Aumentar a consciência dos alunos sobre frases e atitudes sexistas em sua própria língua;
- Melhorar a sua capacidade de leitura e compreensão através da pesquisa de textos considerados sexistas em diferentes línguas;
- Aprender vocabulário inglês / francês / espanhol, etc. de uma forma muito ampla, pesquisando através de ditados, provérbios, afirmações, artigos, etc.

- Aprender a língua como um espelho da sociedade, tomando consciência de que o sexismo na língua é um reflexo do sexismo na mente das pessoas.

Aprender a aprender

- Procure informações específicas através da Internet, enciclopédias, livros, etc. e aprenda a usá-la criticamente numa língua diferente.
- Aprenda a extrair o mais importante de determinados textos sobre um determinado tópico.

Competências digitais

- Procure informações na Internet e veja como resolvê-las.

Competências sociais e cívicas

- Conscientes de uma questão de grande atualidade - o sexismo, expresso em diferentes línguas e, respectivamente, elevar o seu entendimento sobre as desigualdades na sua ou noutras sociedades,
- Trabalhar em equipas de raparigas e rapazes para ver os pontos de vista de uns e dos outros e construir qualidades de colaboração.

Materiais

- Folhas e fotocópias para cada estudante
- Internet (se possível também em casa)
- Recursos dos estudantes

Fonte

http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnidades/Areyousexist/tabid/2699/language/en-GB/Default.aspx#Key_Competerências

Unidade3: Nossos Futuros

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Promover a curiosidade e a crença de que o futuro está nas mãos de cada jovem e que o que eles fazem é importante.	Praticar Aptidões para discutir abertamente, trabalhar em equipe e ter uma visão	Desenvolver uma compreensão da vida comunitária, direitos e responsabilidades

Visão geral

Nesta atividade os participantes desenham, contemplam e discutem as suas esperanças e preocupações para o futuro da sua geração. Entre as questões abordadas estão:

- Questões ambientais que afetam as gerações futuras,
- Como o desenvolvimento local satisfaz ou não as necessidades da população local,
- As forças que impulsionam o desenvolvimento

Direitos conexos

- O direito a uma opinião e ao acesso à informação,
- O direito a ser ouvido em todos os assuntos relativos ao interesse superior da criança,
- O direito a um nível de vida decente

Materiais

- Papel Kraft
- Grandes folhas de papel para o desenho final
- Tintas, pincéis, lápis, canetas e marcadores
- Materiais para colagem, por exemplo, papel colorido, revistas, galhos, arroz, feijão, folhas mortas, conchas, palhinhas para beber
- Tesoura
- Cola e fita adesiva
- Fotos ou Mapas de como era o bairro/localidade há dez ou vinte anos. (Opcional)

Instruções

1. Introduzir o conceito de mudança ao longo do tempo. Peça aos participantes para pensarem em quando eram mais jovens, como eram as suas casas e as ruas locais, e como mudaram. Algumas das salas da escola ou centro onde se encontram foi redecorado, ou há algum móvel novo? Há edifícios novos no bairro, por exemplo, centros comerciais, bairros residenciais, estradas, parques infantis ou ciclo vias?
2. Pergunte às pessoas porque estas coisas mudaram e quem tomou as decisões sobre o que deve ser renovado e como deve ser feito. Por exemplo, será que um determinado esquema habitacional proporcionou habitação muito necessária e de baixo custo para a população local ou foram apartamentos de luxo ou casas de férias construídas como um investimento por uma empresa financeira?
3. Discuta brevemente um ou dois exemplos: quem beneficiou dos empreendimentos e como? O que teriam feito se tivessem estado no controle?
4. Agora estabeleça as ligações com a tomada de decisões que afetam outras pessoas e os direitos humanos. As pessoas pensam que os direitos humanos constituem um quadro útil para a tomada de decisões? Será que os direitos humanos serão mais ou menos importantes para os tomadores de decisões no futuro? Por quê?
5. Diga ao grupo que a oportunidades é agora! Este é o momento para que comecem a pensar - e a influenciar - o futuro que possam vir a habitar.
6. Peça às pessoas para se juntarem em grupos de três a quatro.
7. Distribua o papel e as canetas e peça-lhes para desenhar ou esboçar ideias para o seu bairro/localidade ideal do futuro. Eles têm a mão livre. Os limites são as suas próprias imaginações.

8. Quando cada grupo tiver acordado um plano de rascunho, devem transferi-lo para uma grande folha de papel e completá-lo com tinta e materiais de colagem.
9. Quando o trabalho estiver concluído, peça a cada grupo que, por sua vez, apresente o seu plano e diga de onde tiraram as suas ideias e como as desenvolveram. Dê tempo para perguntas e respostas curtas após cada apresentação, mas deixe a discussão geral para o de briefing.

Discussão e Avaliação

Comece com uma revisão de como as pessoas trabalharam juntas nos seus grupos. Em seguida, continue a falar sobre como os planos tiveram em conta ou não as necessidades das pessoas de forma a terem um ambiente de vida saudável.

- Será que todos se sentiram capazes de participar e contribuir para o trabalho? Como é que os diferentes grupos fizeram o melhor uso dos talentos individuais de seus membros?
- Qual foi a sensação de receber o feedback sobre os seus planos?
- Qual foi a sensação de dar feedback sobre os seus planos?
- Estariam eles preparados para comprometer alguns das suas ideias se agora tivessem que elaborar um plano único de classe ou grupo que atendesse às necessidades e aspirações de todos os seus membros?
- Os planos levavam em conta a proteção ambiental, por exemplo, a necessidade de reduzir as emissões de dióxido de carbono, de usar recursos renováveis e sustentáveis e de reciclar?
- As pessoas gostaram da sensação de serem "arquitetos" do seu futuro? Acreditam que estas ideias alguma vez se poderão tornar realidade? Porquê? Por que não?

- Será que acreditam que os adultos estariam prontos para discutir os seus planos? Porquê? Por que não?
- Qual foi a maior surpresa em qualquer um dos planos?
- Quais serão os seus direitos como cidadãos no futuro?
- Quais serão os seus deveres como cidadãos no futuro?
- Os jovens da sua escola (clube ou comunidade) têm uma palavra a dizer sobre o que os afecta diretamente ou sobre o que os afeta em geral? Que direitos poderiam reivindicar de forma a terem o direito de participar nos processos de tomada de decisão?
- Que oportunidades os jovens, em geral, têm para influenciar os processos democráticos que moldam suas vidas no seu futuro?
- Que tipos de comodidades locais são necessárias para garantir os direitos de todos à saúde, ao descanso e ao lazer e à vida cultural?

Dicas para o Facilitador

O título desta atividade é "Os nossos futuros". A intenção de usar o plural é enfatizar que o futuro não é pré-determinado, mas que é o que nós fazemos dele. Portanto, há muitos futuros possíveis e o desafio para os jovens é construir um futuro que reflita os seus ideais e aspirações.

Para reforçar o conceito de mudança, os formandos podem gostar de mostrar imagens antigas de como era a área local há dez ou vinte anos, também pode pedir a eles que pensem em mudanças globais. Por exemplo, eles devem pensar no facto de que há trinta anos a internet era coisa de ficção científica, mas que dentro de alguns anos haverá conexões com a Web em todas as escolas e bibliotecas do mundo.

Se os participantes não tiverem a certeza de como será a futura cidade, o facilitador pode perguntar:

- Quem vai viver aqui? Pessoas nascidas aqui, ou recém-chegados? Quais serão as idades? Viverão em famílias?
- Como será a sua vida diária? Onde irão fazer as compras para comer? Como vão viajar?
- De que tipo de serviços sociais, tais como hospitais, dentistas, etc., eles vão precisar?
- Como serão as suas escolas?
- Como serão as casas?
- Como serão as suas vidas sociais? O que farão no seu tempo de lazer?
- Terão animais de estimação?
- Que trabalho as pessoas vão fazer?
- Que novos desenvolvimentos tecnológicos poderão existir?
- Quanto ao meio ambiente? E os Ecossistemas?

4. Processos de Aprendizagem

As aptidões em geral são um dos três pilares de cada competência. As competências podem ser definidas como um conjunto de características pessoais inatas ou adquiridas, atitudes, Conhecimento e Aptidões que conduzem a um desempenho de alta qualidade.

O dicionário Oxford (Press 1989) identifica as 'soft skills' (Competências de vida) como "atributos pessoais que permitem a alguém interagir de forma eficaz e harmoniosa com outras pessoas". As Competências de vida são uma combinação de aptidões pessoais, aptidões sociais, e aptidões metodológicas. Este módulo tem 3 Unidades:

Unidade 1 Workshop de competências sociais

Unidade 2 Workshop de competências pessoais

Unidade 3 Workshop de competências metodológicas

Unidade 1 - Workshop de competências sociais

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Aprender técnicas para lidar melhor com conflitos e construir confiança	O formando é capaz de lidar melhor com conflitos e construir confiança	O formando usa estilos de gestão de conflitos através da comunicação e do trabalho em equipe
Saber como construir relações de participação e cooperação	O formando é capaz de construir relações de participação e cooperação	O formando pode identificar situações em que a construção de relações de participação e cooperação estão presentes em catividades de aprendizagem sociocultural
Aprender a transmitir ideias e ser receptivo à proposta dos outros	O formando é capaz de transmitir ideias e ser receptivo à proposta dos outros	O formando pode identificar situações em que os processos de transmissão de ideias e receptividade às propostas dos outros aparecem nas catividades de aprendizagem sociocultural

Racional

Competências Sociais (interpessoais) são realizadas através da:

- Capacidade de comunicação, de transmitir ideias, informações e opiniões de forma clara e convincente, tanto verbalmente como por escrito, enquanto se escuta e se está receptivo às propostas dos outros.
- Capacidade de trabalho em equipa, para construir relações de participação e cooperação com outras pessoas. Envolve a partilha de recursos e conhecimentos, harmonizando interesses e contribuindo ativamente para alcançar os objectivos da organização.
- Capacidade de gestão de conflitos, o que significa estimular, regular ou resolver conflitos entre duas ou mais partes.

A Finalidade deste workshop está prestes a ser concluída:

- Aprofundar a compreensão dos participantes sobre o que constitui os aptidões sociais:
- Aumentar a sua consciência sobre diferentes estilos de gestão de conflitos através da comunicação e do trabalho em equipa.

Objectivos

- Compreender a nossa percepção do conflito e considerar uma perspectiva diferente sobre o conflito;
- Aprender técnicas para lidar melhor com conflitos e construir confiança;
- Para construir relações de participação e cooperação;
- Transmitir ideias e ser receptivo à proposta de outros

População alvo

Trabalhadores de Juventude, Formadores, Líderes Juvenis

Conhecimento necessário para participar

Conhecimento da transferência das competências de vida

Descrição

Tem de se registar na Formação de Formadores em slyms.uth.gr para poder realizar a formação.

Duração

480 minutos

Unidade 2 - Workshop de competências pessoais

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Aprender como posso ficar mais motivado e como se motiva alguém.	O formando está preparado para criar atividades que motivem os outros.	O formando usa a motivação como ferramenta para uma aprendizagem mais inclusiva.
Aprender técnicas para melhorar a autoavaliação.	O formando é capaz de reconhecer situações onde as catividades de autoavaliação são elementos importantes do ambiente de aprendizagem sociocultural	O formando interage com os participantes e orienta-os para uma autoavaliação significativa.
Aprender técnicas para melhorar a adaptabilidade e flexibilidade O formando interage com os participantes apresentando adaptabilidade e flexibilidade.	O formando é capaz de reconhecer situações em que a adaptabilidade e flexibilidade são realizadas num ambiente de aprendizagem sociocultural.	O formando interage com os participantes apresentando adaptabilidade e flexibilidade.

Racional

Competências Sociais (interpessoais) são realizadas através da:

- Liderança, capacidade de motivar e orientar os outros para que contribuam de forma eficaz e adequada para a realização dos objectivos mas também influenciando o seu pensamento (auto-liderança), sentimentos e comportamentos para atingir os seus objectivos.
- Autoavaliação, capacidade de olhar para o próprio progresso, desenvolvimento e aprendizagem para determinar os seus pontos fortes e quais as áreas que precisam de ser melhoradas.
- Adaptabilidade e Flexibilidade, capacidade de redireccionar o curso de ação para atingir os objetivos de uma nova situação ou a capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações e/ou de mudar ou ser mudado de acordo com situações ou circunstâncias.

Objectivos

- Aprender como posso ficar mais motivado e como posso motivar alguém.
- Entender o que é autoavaliação e como se avalia a si mesmo.
- Entender a diferença entre adaptabilidade e flexibilidade;
- Aprender técnicas para melhorar a adaptabilidade e a flexibilidade.

População alvo

Trabalhadores de Juventude, Formadores, Líderes Juvenis.

Conhecimentos preliminares necessários para a participação

Conhecimento da transferência das competências de vida.

Descrição

Tem de se registar na Formação de Formadores em slyms.uth.gr para poder realizar a formação.

Duração

480 minutos

Unidade 3 - Workshop de competências metodológicas

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Saber como as Aptidões metodológicas são realizados.	O formando é capaz de identificar Aptidões metodológicas úteis, importantes e relevantes em cada atividade de aprendizagem.	O formando compreende como os Aptidões metodológicos podem ser desenvolvidos num ambiente de aprendizagem sociocultural..
Saber como os aptidões são realizados na aprendizagem sociocultural.	O formando é capaz de desenvolver Aptidões de resolução de problemas.	O formando pode identificar o uso de Aptidões de resolução de problemas em situações de aprendizagem sociocultural

Racional

As aptidões metodológicas são realizadas através de:

- Aprender a aprender, capacidade de autoavaliação das necessidades do que é importante para aprender e tomar medidas para adquirir e implementar este Conhecimento, mantendo uma atitude flexível e aberta à aprendizagem ao longo da vida profissional.
- Aptidões analíticas, capacidade de tirar conclusões e previsões para o futuro, obtendo informação de diferentes fontes e estabelecendo relações de causa e efeito.
- Criatividade e inovação, capacidade de contribuir com novas ideias e de desenvolver melhorias nas atividades realizadas nos eventos.
- Resolução de problemas, capacidade de trabalhar uma solução através dos detalhes de um problema o que pode ser um indicador do pensamento crítico de um indivíduo.

Objectivos

- Identificar critérios úteis, importantes e relevantes de sucesso.
- Planear etapas de aprendizagem apropriadas e dar e receber feedback.
- Estabelecer relações de causa e efeito;
- Desenvolver Aptidões de resolução de problemas

População alvo

Trabalhadores de Juventude, Formadores, Líderes Juvenis.

Conhecimentos preliminares necessários para a participação

Conhecimento da transferência das competências de vida.

Descrição

Tem de se registar na Formação de Formadores em slyms.uth.gr para poder realizar a formação.

Duração

480 minutos

5. Validação da aprendizagem não formal e informal

Este módulo está orientado para a validação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal através de catividades de formação. Estas catividades foram descritas nas seguintes Unidades:

Unidade 1 Como identificar e documentar Competências Sociais

Unidade2: O uso de ePortfólios e Webfólios

Unidade3: O uso de crachás abertos em ambientes não formais e informais

A identificação e documentação das aptidões transversais adquiridas através do envolvimento e participação na organização dos festivais precisa de ser cuidadosamente concebida. Isto ajudará os jovens trabalhadores e participantes a monitorizar o progresso da aprendizagem e avaliar a sua eficácia global.

Os portfólios podem ser montados para atender às necessidades do aluno, ou às necessidades das organizações dentro das quais o aluno trabalha.

Competências de vida, como comunicação, trabalho em equipa, criatividade e empreendedorismo são cada vez mais solicitadas no mercado de trabalho atual. Os “Open Badges” são uma forma de acreditação da aprendizagem, aptidões e realizações - tanto grandes como pequenas. Eles também permitem que o credenciar seja concedido fora das vias institucionais tradicionais. Praticamente qualquer organização ou indivíduo pode emitir um badge, sobre praticamente tudo.

Unidade1 - Como identificar e documentar Competências Sociais

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Saber o que são as aptidões	O formando é capaz de identificar catividades que cultivam aptidões	O formando utiliza princípios e valores da aprendizagem sociocultural para recolher necessidades e soluções dos participantes nas catividades de aprendizagem não-formal.
Conhecer diferentes formas de documentar as aptidões adquiridos através da participação.	O formando é capaz de aplicar formas eficazes de documentar competências de vida em catividades não formais ou informais.	O formando convida os participantes em contextos não formais e informais a decidir a Visão, Missão e objectivos com as suas catividades de aprendizagem sociocultural
Saber quais as competências de vida que estão relacionadas com a aprendizagem sociocultural	O formando está consciente de quais as competências de vida são necessárias para realizar uma atividade de aprendizagem sociocultural	O formando desenvolve o perfil das equipas utilizando as competências de vida para melhorar a aprendizagem sociocultural.

Racional

O plano revelando os requisitos da formação para cada indivíduo também identificará que formação pode ser alcançado em grupos (ou seja, workshops, conferências), coaching individual ou pela formação de equipes. Como qualquer bom plano, ele deve vir completo com metas “SMART” (específicas, mensuráveis, aceitáveis, realistas para alcançar, e com limite de tempo).

A análise situacional é importante para colocar o foco nos pontos fortes, fracos, oportunidades, ameaças, e lacunas na sua equipa considerando quais as competências necessárias, não necessárias ou que precisem de melhorar para que sua equipa atinja o nível desejado de desempenho. A seguinte avaliação permite a autorreflexão pelo membro da equipa e a avaliação por seus facilitadores e pares.

O perfil comportamental proporcionará aos jovens trabalhadores uma maior compreensão da equipa, como eles trabalham atualmente juntos, como eles podem trabalhar mais efetivamente juntos e o que mais se pode precisar na equipa. Isto proporcionará mais ajuda na identificação das competências sociais que faltam e são necessários tanto num indivíduo como na equipa.

Com uma avaliação objectiva da equipa e a compreensão das necessidades de competências transversais da organização para o futuro, pode-se agora traçar um caminho de aprendizagem com cada membro individual da equipa e também com cada equipa.

Objectivos

Identificação de competências sociais:

1. Compreender como usar as competências sociais para comunicar, resolver problemas e resolver conflitos;
2. Realizar uma análise situacional, uma avaliação integral;
3. Traçar um perfil comportamental da sua equipa;
4. Estabelecer um caminho de formação para cada participante embalado nas suas competências sociais, usando um diário de reflexão para registar as suas próprias experiências

População Alvo

Trabalhadores de Juventude e Voluntários do Festival Multilinguismo

Conhecimentos preliminares necessários para a participação

Conhecimento de competências sociais

Descrição

Tem de se registar na Formação de Formadores em slyms.uth.gr para poder realizar a formação.

Duração

360 minutos

Unidade 2. O uso de ePortfólios e Webfólios

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer os princípios dos portfólios.	O formando é capaz de implementar novos elementos emergentes nos portfólios.	O formando utiliza portfólios para os ambientes de aprendizagem sociocultural e para documentar catividades de aprendizagem não formal e informal.
Conhecer a representação digital das portfólios. O formando tem uma profunda capacidade de compreender o que um eportfolio pode fazer.	O formando está familiarizado com o uso de ferramentas digitais de colaboração e avaliação de criação de conteúdos.	O formando tem uma profunda capacidade de compreender e fazer o um eportfolio.

Racional

Um portfólio de apresentações é um conjunto de trabalhos criados e/ou referenciados pelo aluno que ajudam a demonstrar o que uma pessoa aprendeu, e como o aprendeu. Os portfólios podem servir para muitos fins, dependendo do público alvo a quem se destina o portfólio e o motivo pelo qual o portfólio foi criado.

Por exemplo, uma coleção de artefactos dentro de um portfólio pode ser usado para mostrar áreas onde um aprendente precisa de melhorar as suas competências. A segunda coleção de artefactos pode destacar trabalhos que o aprendente acredita exemplificarem o seu crescimento intelectual. Estes dois portfólios podem conter alguns dos mesmos artefactos.

A nossa preferência é que estes portfólios tenham o controle total do aprendiz, mas dentro de um sistema de portfólios bem projetado, não há nenhuma razão técnica convincente pela qual as necessidades da organização devam abafar as necessidades dos aprendizes dentro da organização. Com demasiada frequência, vemos sistemas de portfólios concebidos para satisfazer um conjunto restrito de requisitos impulsionados unicamente pelas necessidades de avaliação. Isto não é necessário, ou útil, para entender o que os portfólios podem fazer.

Tanto a literatura como a prática do portfólio revelam que ainda existem demasiadas instituições e indivíduos que utilizam o portfólio sem uma visão profunda deste fenómeno ou sem qualquer medida do seu desempenho. Por isso, esta abordagem levanta algumas questões essenciais que precisam de ser abordadas no processo de utilização do portfólio a partir da perspectiva individual e institucional. No início definimos as três questões que se seguem:

1. Qual é o estado da arte da utilização do portfólio?
2. Quais são as questões e tendências mais importantes no estado atual e desenvolvimento futuro do ePortfolio?

3. Quais são os elementos inovadores promissores que surgem nos ambientes do ePortfolio?

Na fase seguinte, os participantes estarão envolvidos em atividades de grupo e serão capazes de experimentar a criação e estruturação de portfólios Web.

Objectivo

Os participantes familiarizar-se-ão com os eportfólios e Webfólios usando ferramentas digitais para colaboração e avaliação da criação de conteúdo.

População Alvo

Trabalhadores de Juventude e voluntários do Festival de Multilinguismo

Conhecimentos preliminares necessários para a participação

Os Participantes devem ter uma experiência básica em tarefas (Abrir, editar, salvar, fechar ficheiros) e ser proficiente na utilização de um navegador de Internet.

Descrição

Tem de se registar na Formação de Formadores em slyms.uth.gr para poder realizar a formação.

Duração

240 minutos

Número de Participantes

ilimitado.

Unidade3 - O uso de distintivo abertos em ambientes não formais e informais

Resultados da aprendizagem

Conhecimento	Aptidões	Competências
Conhecer os princípios de ebadges.	O formando é capaz de estabelecer critérios de aprendizagem, a fim de ganhar um Badge	O formando compreende como os “Open Badges” feitos à medida podem servir para promover a aquisição e demonstração de aptidões sociais.
Saber como construir os crachás digitais.	O formando é capaz de criar badges digitais.	O formando irá familiarizar-se com o conceito de “Open Badges” e a sua relação com a representação das aptidões do século XXI.

Ferramentas Educativas

Racional

Os alunos preenchem um conjunto de critérios de aprendizagem, estabelecidos pelo emissor do “Open Badge”, a fim de ganharem um Badge. Este Badge está então disponível para o aluno exibir no seu currículo, website, perfis de redes

sociais (Facebook, Twitter, LinkedIn), ou em qualquer outro lugar que lhe seja útil.

Os badges tecnicamente digitais são representações visuais

O objetivo deste workshop é destacar como os “Open Badges” feitos sob medida podem servir para promover a aquisição e demonstração de Aptidões sociais exigidos pelo mercado de trabalho do século 21. Após uma breve apresentação, os participantes serão envolvidos numa atividade de grupo envolvente e poderão experimentar a criação dos seus próprios “Open Badges”.

Objectivos (Aptidões e competências)

Os participantes irão familiarizar-se com o conceito de “Open Badges” e a sua relação com a representação dos Aptidões do século XXI.

População Alvo

Trabalhadores de Juventude e voluntários do Festival de Multilinguismo.

Conhecimento necessário à participação

Aptidões básicas de ICT

Descrição

Tem de se registar na Formação de Formadores em slyms.uth.gr para poder realizar a formação.

Duração

180 minutos

Número de Participantes

ilimitado.