

MIGUEL PRATA GOMES, FLORBELA SAMAGAIO,
GABRIELA TREVISAN & RUI RAMALHO

mpg@esepef.pt; fsg@esepef.pt; gpt@esepef.pt; rsr@esepef.pt

ESEPF - CIPAF/ ESEPF - CIPAF E INSTITUTO DE SOCIOLOGIA
- FLUP / ESEPF – CIPAF; CIEC - UM/ ESEPF - CIPAF

PROJETO ELISSE – E-LEARNING FOR INTERCULTURAL SKILLS IN SOCIAL EDUCATION

RESUMO

Num contexto de tensões globais, os profissionais da Educação Social são desafiados a desenvolver um conjunto muito diferenciado de competências. Neste trabalho apresentamos o projeto ELISSE (E-learning for intercultural skills in Social Education), com financiamento europeu, que tem por objetivo a preparação dos estudantes de Educação/Trabalho Social para desenvolverem atividades em contextos multiculturais. O diagnóstico permitiu identificar necessidades específicas de formação dos Educadores Sociais que tencionem desenvolver a sua atividade profissional em ambientes multiculturais: melhorar o apoio pedagógico para a mobilidade internacional em países não europeus (“países do Sul”); melhorar a formação em Educação Social em termos de educação à distância. Depois do diagnóstico construído pelos parceiros de diferentes países (Bélgica, França, Holanda, Itália, Canadá e Portugal), o projeto tem dois princípios fundamentais: uma experiência de estágio em “países do sul” em que os estudantes europeus serão “emparelhados” com estudantes do país anfitrião e de outros “países do norte”; módulos de formação, em parte à distância, com ferramentas *e-learning*, antes de partirem, durante (através de ferramentas *e-learning*) e depois do estágio (avaliação e reformulação). As ferramentas estarão disponíveis para quem deseje desenvolver competências interculturais em/através de estágios internacionais.

PALAVRAS-CHAVE

Estágio internacional; competências interculturais; supervisão; ferramentas *e-learning*

OBJETIVOS E ÂMBITO DO PROJETO

O projeto ELISSE – E-learning for intercultural skills in Social Education [*E-learning* para competências interculturais na Educação Social]

visa criar uma formação principalmente para o desenvolvimento social de estudantes de trabalho social e educação que irão trabalhar em ambientes definidos como multiculturais. Após um estudo de caráter exploratório, realizado um ano antes do lançamento do projeto, o ELISSE pretende basear-se em dois princípios fundamentais e inovadores no setor formação em trabalho social:

1. proporcionar experiências de estágio em “países do sul” em que os estudantes europeus serão emparelhados com estudantes do país anfitrião e estudantes de outros “países do norte”;
2. módulos de formação para a preparação, acompanhamento e *debriefing* em competências interculturais fornecidos parcialmente à distância através do uso de ferramentas de *e-learning*, previamente definidos a partir de um diagnóstico aprofundado pelos parceiros de projeto

As ferramentas de formação criadas pelo projeto estarão disponíveis no futuro para outros estudantes e supervisores que desejem desenvolver competências interculturais em/atraves de estágios internacionais.

O projeto ELISSE (2017-1-FR01-KA203-037496) é um projeto europeu financiado no quadro do programa Erasmus+, e tem a duração de três anos, com início no mês de setembro de 2017 na reunião de lançamento que decorreu na Bélgica. Os parceiros de “países do norte” diretamente envolvidos no projeto são: Institut de Travail Social de la Région Auvergne¹ (França) – como instituição coordenadora, Haute École Bruxelles-Brabant² (Bélgica), Avans Hogeschool³ (Holanda), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti⁴ (Portugal), Istituto Superiore Universitario di Scienze Psicopedagogiche e Sociale “Progetto Uomo”⁵ (Itália) e do Canadá participam 2 collèges d’enseignement général et professionnel: CEGEP Marie-Victorin⁶ e CEGEP Lanaudière⁷. As instituições parceiras associadas de “países do sul” são: Institut Supérieur de Travail Social⁸ (Madagáscar),

¹ Informação sobre o Institut de Travail Social de la Région Auvergne disponível em www.itsra.net

² Informação sobre o Haute École Bruxelles-Brabant disponível em www.hezb.be

³ Informação sobre o Avans Hogeschool disponível em www.avans.nl

⁴ Informação sobre a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti disponível em www.esepf.pt

⁵ Informação sobre o Istituto Superiore Universitario di Scienze Psicopedagogiche e Sociale “Progetto Uomo” disponível em www.istitutoprogettouomo.it

⁶ Informação sobre o CEGEP Marie-Victorin disponível em www.collegemv.qc.ca

⁷ Informação sobre o CEGEP Lanaudière disponível em www.cegeplanaudiere.qc.ca

⁸ Informação sobre o Institut Supérieur de Travail Social disponível em www.istsmada.com

Institut National de Formation Sociale⁹ (Costa do Marfim), Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés¹⁰ (Senegal) e Ho Chi Minh National University¹¹ (Vietnam). Ao longo do projeto haverá ainda a possibilidade de envolver outros “países (e instituições) do sul” (Brasil, Moçambique, Cuba, etc.) que pretendam estabelecer parcerias de colaboração com as estratégias desenvolvidas no ELISSE.

A pertinência do projeto, em particular da sua interpelação à relação entre países do Norte e do Sul, relaciona-se com a ideia de afirmação das desigualdades na produção e reprodução de conhecimento e práticas sociais, entre Norte e Sul (Sousa Santos & Meneses, 2009), e respetivo impacto em modos de ver o mundo homogeneizadores. Esta redução na diversidade epistemológica e cultural do mundo, como afirmam Sousa Santos e Meneses (2009, p. 10), não foi, no entanto, total, deixando espaço a algumas experiências de diversidade que, apesar de tudo, se sujeitaram às normas epistemológicas e políticas dominantes. Neste sentido, a recuperação de algum do saber genuíno, entretanto diminuído, é também um desígnio de projetos que pretendam trabalhar questões interculturais. Esta procura de uma diversidade epistemológica (Sousa Santos e Meneses, 2009) ultrapassa-o na sua noção meramente geográfica, para se referir também aos desafios epistémicos que visam a criação de um diálogo horizontal de conhecimentos. Como afirma Sousa Santos (1995, p. 508 citado em Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 9): “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e como Sul”.

NECESSIDADES IDENTIFICADAS NO DIAGNÓSTICO

O processo de exploração do ELISSE, decorreu em colaboração com estudantes, profissionais do trabalho social e educação social, *stakeholders* e instituições. Assim, o projeto nasceu de diferentes necessidades identificadas, podendo definir-se como principais:

- a necessidade de formação específica de assistentes sociais/educadores sociais que trabalhem num ambiente multicultural após os seus estudos;

⁹ Informação sobre o Institut National de Formation Sociale disponível em www.infsci.org

¹⁰ Informação sobre a Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés disponível em www.entss.gouv.sn

¹¹ Informação sobre a Ho Chi Minh National University disponível em www.hcmussh.edu.vn

- a necessidade de melhorar o apoio pedagógico à mobilidade internacional nos “países do sul” (em termos de forma e substância);
- a necessidade das escolas de formação em trabalho social/educação, melhorarem as suas competências em educação à distância.

De modo a poder alcançar os seus objetivos, o projeto ELISSE abrangerá estudantes de estudos sociais no ensino superior e dos países parceiros (França, Bélgica, Portugal, Itália, Holanda e Canadá). Durante a experiência do projeto ELISSE, eles farão seu estágio com estudantes do país anfitrião (Costa do Marfim, Senegal, Vietname ou Madagáscar) e poderão recorrer a diferentes ferramentas pedagógicas construídas especialmente para o projeto pelos parceiros do projeto. Haverá também a possibilidade de que estudantes dos “países do Norte” possam realizar algumas experiências de estágio fora dos seus países (na Europa e Canadá) em instituições que trabalhem fundamentalmente com populações originárias de “países do sul”: instituições de acolhimento a refugiados, migrantes, etc...

O projeto ELISSE mobilizará duas modalidades pedagógicas que representam verdadeiras inovações no sector do trabalho social:

- a criação de grupos de estudantes de diferentes países no mesmo local de formação, num contexto ideal de “mudança de perspetiva” em relação às suas referências culturais;
- o ensino à distância. Aqui, o objetivo é adaptar o *know-how* relacionado à educação à distância e o uso de ferramentas de *e-learning* para apoiar os alunos durante os seus estágios. Com estes objetivos procura-se corresponder fundamentalmente às necessidades de mobilidade profissional dos técnicos do trabalho socioeducativo, junto das populações vulneráveis, que se fazem sentir cada vez mais nas sociedades do século XXI.

No final do projeto ELISSE será criada uma “produção intelectual” que assumirá a forma de um programa de formação bilíngue (Francês/Inglês), incluindo um quadro de competências, o conteúdo dos módulos de formação, das ferramentas pedagógicas, etc. Este programa de formação, disponível online através de um website, será organizado em torno da experiência de estágio, e poderá ser seguido paralelamente pelos programas de formação propostos nas escolas e universidades europeias.

A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DE ESTÁGIOS EM CONTEXTO INTERNACIONAL

Diferentes autores têm vindo a estudar os benefícios para os estudantes acumularem experiências em diferentes países. Tal como sugerem Van Hoof e Verbeeten (2005), essas experiências estão frequentemente associadas a benefícios comuns, como a exposição do estudante a diferentes ambientes sociais e culturais, e o facto de viverem em diferentes contextos culturais, ajudando a mudar os estereótipos sobre pessoas de diferentes nacionalidades e a criar uma visão alternativa do mundo. Entre esses benefícios, diferentes estudos também descobriram que o aluno aprende a reconhecer até que ponto os seus próprios valores culturais diferem daqueles dos países que eles conhecem. Como Van Hoof e Verbeeten (2005, p. 43) argumentam: “a literatura destacou o papel desses programas internacionais na formação de um indivíduo culturalmente sensível, que é um dos princípios orientadores do ensino superior em todo o mundo”.

É ainda comum que os estudantes internacionais percebam que alguns dos seus valores são “incompatíveis” com os valores da cultura anfitriã, dadas as diversas culturas de onde vêm (Lieberman, 1994; Robinson-Pant, 2009 citados em Reid & Dixon, 2012, p. 31). Como resultado deste contacto com novas culturas, os estudantes internacionais passam por diferentes processos, nomeadamente de aculturação. Estes processos envolvem frequentemente mudanças comunitárias e individuais que ocorrem quando duas culturas diferentes interagem (Berry, 1997 citado em Reid & Dixon). Como resultado da aculturação, os estudantes internacionais podem enfrentar várias barreiras. Um estudo de Poyrazli e Graham (2007) revelou, por exemplo, que os estudantes internacionais experimentaram inúmeras barreiras que impedem a participação nas comunidades sociais e académicas. Mas, para lá das dificuldades mais evidentes, em particular relacionadas com a língua, a cultura e os costumes, ou mesmo os estereótipos, os estudantes internacionais reportam frequentemente sentimentos de solidão e de saudades do país de origem. Da mesma forma, referem frequentemente pouca interação social, em particular se a sua rede de suporte nos países de acolhimento não for tão forte ou presente (Reid & Dixon, 2012).

Por estas e outras razões, não se torna apenas necessário proporcionar esta experiência aos estudantes, mas garantir que, antes, durante e após o processo, encontram um esquema de apoio e de preparação que possa diminuir as barreiras e os sentimentos descritos atrás. Neste sentido, também os supervisores deste tipo de estágio deverão ser capazes de desenvolver um conjunto de competências que lhes permita um

acompanhamento presencial e à distância, capaz de ser eficaz junto dos estudantes nos países de acolhimento e nos países de origem. No entanto, esperam-se algumas dificuldades na consecução do projeto, sobretudo pela necessidade de adaptar programas de preparação para estágios internacionais que os estudantes não obtêm necessariamente no curriculum tradicional das suas instituições (Gardener, 2002). As dificuldades relacionadas com as experiências de estágio são diversas e variam desde uma discussão insuficiente dos sentimentos e atitudes dos supervisores relativamente às diferenças culturais, até a uma experiência insuficiente com os supervisores considerados culturalmente diversos, ou ainda à falta de discussão quanto às expectativas do próprio estágio internacional, por parte de alunos e de supervisores.

Assim, os supervisores desempenham um papel crítico ao ajudarem os alunos a pôr em prática as teorias e a desenvolver a sua identidade profissional (Bernard & Goodyear, 2004; Bradley & Kottler, 2001 citados em Mori, Inman & Grace, 2009). Para que isso aconteça é preciso adquirir competências em várias áreas, nomeadamente na multicultural, definida pela conscientização, conhecimento e capacidades para trabalhar com uma ampla gama de contextos culturais. Esta área tem sido considerada extremamente crítica. De forma semelhante, McClure (2005 citado em Mori et al, 2009) sugere que as normas culturais para as relações interpessoais entre os alunos internacionais podem diferir e afetar negativamente a relação de supervisão. Por exemplo, os supervisores que não têm “sensibilidade cultural” sobre essas diferenças podem perceber os estudantes internacionais como incapazes e discriminá-los (Mittal & Wieling, 2006). Por seu lado, os estagiários internacionais poderão sentir-se intimidados e refrearem-se nas abordagens a perspetivas culturalmente diferentes, sobretudo tendo em conta as dinâmicas de poder nas relações de supervisão. Isso pode prejudicar a capacidade dos *trainees* internacionais de se comprometerem com a criação de um ambiente de aprendizagem significativo e seguro (Mittal & Wieling, 2006).

Interessa, pois, promover uma supervisão formativa ou pedagógica, enquanto meio para a promoção do desenvolvimento profissional, sabendo que se está perante uma atividade que se encontra ligada à orientação da prática pedagógica e/ou profissional por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2003) e que se desafia face à existência de novas oportunidades de formação supervisionada. Embora os estudantes internacionais possam experimentar uma série de obstáculos, tal como já referimos, a pesquisa sobre supervisão exclui a discussão sobre

como essas questões culturais devem ser tratadas ao trabalhar com alunos internacionais.

Finalmente, e ainda que acontecendo em contexto internacional, os alunos deverão poder aceder a um conjunto de estratégias de supervisão semelhantes àquelas que obteriam caso realizassem os estágios no país de origem. Com vista a alcançar esses objetivos, o projeto aposta no ensino à distância, que visa adaptar o *know-how* relativo à educação à distância e o uso de ferramentas de *e-learning* para apoiar os estudantes e supervisores durante os estágios, a par com momentos presenciais, em particular antes da ida para estágio.

CONSTRUÇÃO DE QUADROS DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS, EM SUPERVISÃO PRESENCIAL E ONLINE

Partindo do amplo quadro de trabalho que a nível internacional tem vindo a ser desenvolvido, desde há algumas décadas, sobre competências interculturais (vejam-se entre outros: Bennet, 1986; Deardorff, 2006, 2011; Unesco, 2013), assim como também dos vários estudos, implementação e avaliação de experiências realizadas em contextos de intercâmbio internacional de estudantes (vejam-se entre outros: Behrnd & Porzelt, 2012; Smith & Paracka, 2018). As discussões, no interior do grupo de trabalho do projeto ELISSE centraram-se e especificaram-se num âmbito muito mais restrito. Estas discussões e a “seleção” de competências que iriam ser trabalhadas no projeto foi realizada tendo em conta, os seguintes critérios: as competências interculturais consideradas fundamentais para a construção de melhores relações entre diferentes culturas, as competências interculturais específicas que os estudantes de educação/trabalho social dos países envolvidos devem mobilizar no seu estágio e as competências interculturais e trabalho especializado que cada uma das instituições participantes já desenvolveram/implementaram em articulação com instrumentos tecnológicos.

Assim, ao longo da construção do ELISSE tornou-se necessário encontrar, entre parceiros, quadros comuns de competências interculturais já trabalhadas com os estudantes, e as diferentes ferramentas, sobretudo em regime de *e-learning* que as suportam. Ao identificá-las, foi ainda possível priorizar, de acordo com as competências interculturais consideradas centrais para o projeto.

O projeto organiza-se em três fases distintas: preparação, acompanhamento e *debriefing* dos estudantes. Identificaram-se, neste sentido, estes três períodos distintos, de acordo com as competências a desenvolver:

antes do estágio (preparação); durante o estágio (acompanhamento) e depois do estágio (*debriefing*). Ao mesmo tempo, procedeu-se à identificação de prioridades e competências interculturais consideradas relevantes para o estágio internacional e sua ligação com os instrumentos e períodos de aplicação (e indicadores para avaliação).

Foram estabelecidas quatro grandes prioridades/objetivos genéricos dentro dos quais os estudantes e a “formação” se deve integrar [veja-se as Tabelas 1, 2, 3 e 4, síntese da relação entre prioridades, competências, indicadores e instrumentos]. A prioridade nº 1 “conhecer-se a si mesmo” tem como objetivo que os estudantes conheçam/identifiquem o seu marco de referência cultural em articulação com os objetivos do estágio.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
Conhecer-se a si (Prioridade nº1) Objetivo geral: o estudante é capaz de identificar (nomear) o seu próprio quadro de referência e valores culturais bem como os seus objetivos profissionais e pessoais em relação ao estágio	Auto-conhecimento	- ser capaz de reconhecer estereótipos e preconceitos individuais/culturais
		- ser capaz de reconhecer as forças dos outros
		- ser capaz de reconhecer os limites dos outros
		- ser capaz de encontrar a sua posição no grupo atendendo às suas competências
		- ser capaz de valorizar a sua opinião sobre si mesmo
	Pensamento crítico sobre si	- ser capaz de reconhecer os seus modos de comunicação (verbal e não verbal) na sua vida quotidiana
		- ser capaz de expressar vontade de se conhecer
		- ser capaz de questionar-se e identificar o que o/a motiva para a participação num projeto internacional
	Abertura para se conhecer	- ser capaz de ter uma imagem clara sobre si baseada numa visão realista e compreensão das suas capacidades e interesses.
		- ser capaz de refletir e expressar o pensamento crítico sobre si
- ser capaz de ser crítico em diferentes eventos na linha de tempo e documentar utilizando diferentes fontes		
		- ser capaz de reconhecer os outros na sua diversidade

Tabela 1: Prioridade nº1: conhecer-se a si

A prioridade nº 2, “desenvolvimento da abertura ao outro”, focaliza-se no trabalho de abertura dos estudantes desde o seu referencial cultural perspetivando-se em relação com outros marcos/paradigmas culturais.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
Desenvolver abertura ao outro (Prioridade nº2) Objetivo geral: o estudante é capaz de relacionar o seu próprio quadro de referência e visão do mundo a outros pontos de vista (auto-conhecimento cultural)	Descentração	- Ser capaz de compreender o impacto pessoal da sua identidade sociocultural (o estudante teve em conta os valores, normas, vontades e possibilidades dos outros estudantes)
		- ter consciência da diversidade do seu ambiente
		- alargar a sua perspetiva através da exposição à diversidade
	Empatia	- ser capaz de se colocar no lugar dos outros, reconhecer e desconstruir estereótipos e generalizações abusivas sobre os outros
		- ser capaz de reconhecer o impacto da sua comunicação (verbal e não verbal) nos outros, num processo dialógico
		- ter consciência dos outros na sua diversidade
Curiosidade / Vigilância	- ser capaz de perceber o ponto de vista dos outros e reconhecer a relatividade da sua própria visão e ideias (responsividade cultural)	
	- ser capaz de produzir ideias alternativas e opiniões e considerar o valor dessas alternativas	
	- ser capaz de se expor a nova informação, e conhecimento, incluindo múltiplas perspetivas culturais	
		- ser capaz de relacionar a sua perspetiva com outros pontos de vista
		- ser capaz de ser cuidadoso em relação aos diferentes sistemas culturais e modos de pensar

Tabela 2: Prioridade nº 2 – Desenvolver abertura ao outro

A prioridade nº 3 “entender/conhecer os desafios da interculturalidade” relaciona-se com a construção de conhecimentos e habilidades para poder entender e movimentar-se no âmbito de outra(s) cultura(s) muito específica(s) onde vai desenvolver o seu estágio.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
<p>Compreender os desafios da interculturalidade (Prioridade nº3)</p> <p>Objetivo geral: o estudante é capaz de desenvolver e usar múltiplas inteligências (solicitação do seu corpo e mente no processo de aprendizagem) e uso (crítico) dos recursos para compreender os desafios da interculturalidade</p>	Usar múltiplas linguagens	- ser capaz de nomear e identificar as suas próprias emoções (raiva, alegria, medo, surpresa, tristeza, desgosto), durante a atividade de encontro intercultural
		- ser capaz de nomear, identificar e praticar os filtros envolvidos no processo de comunicação (5 sentidos, filtro cultural, filtro de motivação)
		- ser capaz de nomear, identificar e gerenciar os desafios ligados à comunicação intercultural (percepções, interpretações, atribuições erradas)
	Investigar e utilizar criticamente, recursos: conhecimento, teoria, fóruns de comunicação, etc...	- ser capaz de nomear e analisar os desafios da comunicação
		- ser capaz de usar o não julgamento
		- ser capaz de identificar, mobilizar e implementar os recursos
		- ser capaz de ouvir, aceitar a visão / experiência de outra pessoa numa situação sociocognitiva (oportunidade de reajustar sua própria percepção da palavra)
		- ser capaz de nomear, descrever, o seu próprio referencial e visão de mundo
		- ser capaz de comparar e distinguir o conteúdo de outros pontos de vista

Tabela 3: Prioridade nº 3 – Entender/compreender os desafios da interculturalidade

E por fim, a prioridade nº 4 “viver em conjunto a experiência intercultural” está vocacionada para acompanhar/avaliar na prática os mecanismos de convivência intercultural durante o estágio e posteriormente no regresso dos estudantes.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO	
<p>Viver em conjunto a experiência intercultural</p> <p>(Prioridade n° 4)</p> <p>Principal objetivo: O estudante é capaz de viver a experiência intercultural</p>	Combinando e mobilizando as suas competências	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de combinar e mobilizar as competências das prioridades n° 1, 2 e 3, desenvolvidas no contexto intercultural 	
	Ação ↔ Reflexão		<ul style="list-style-type: none"> - poder fazer e gerir o seu próprio plano de ação para melhorar a sua capacidade de intervenção
			<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de conhecer e compreender o seu próprio quadro de referência e visão de mundo e ligá-los a outro ponto de vista (autoconhecimento cultural)
			<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de lidar com as dificuldades e sentimentos negativos que podem surgir em encontros interculturais, de uma forma construtiva (resiliência cultural)
			<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de encarar as dificuldades e conflitos interculturais como oportunidades de aprendizagem e estar ciente do seu próprio estilo de gestão de conflitos;
	Ser capaz de cooperar		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de estar aberto a ideias e opiniões alternativas, examiná-las e considerar o valor das alternativas (investigar outras perspetivas)
			<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de analisar e resolver um dilema ético intercultural
			<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de se relacionar com colegas, clientes e outras partes interessadas, para se comunicar de uma maneira compreensível e para funcionar em equipa
			<ul style="list-style-type: none"> - poder examinar as características específicas do seu próprio estilo de comunicação, permitir uma abordagem corretiva, se necessário, e explorar o estilo de comunicação da outra.
			<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de aceitar os comentários e feedback dos outros
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de entender como contribuir pessoalmente para organização e agir de acordo (seja como indivíduo ou como parte de uma equipa) 	
Flexibilidade		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de adaptar o seu comportamento (incluindo o seu estilo de comunicação), se necessário, num contexto intercultural, e explorar padrões de comportamento alternativos (flexibilidade cultural) 	
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de mostrar flexibilidade na sua atitude para adaptar o seu próprio estilo de comunicação e manter uma boa relação de trabalho com o outro; 	
Avaliação		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de mudar seu planeamento, e responder a eventos inesperados 	
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de olhar para as escolhas feitas, justificá-las, dar feedbacks aos outros, parecer crítico, decidir se as escolhas são apropriadas (em relação a todas as outras prioridades) como um processo contínuo. 	

Tabela 4: Prioridade n° 4 – Viver em conjunto a experiência intercultural

Dentro de cada prioridade foram estabelecidas uma série de dimensões que definem o potencial que pretendemos que seja atingido dentro dessa mesma prioridade em concreto. Estas dimensões poder-se-ão equivaler a um quadro, mais ou menos amplo, de competências que nos parecem essenciais para o desenvolvimento de um estágio internacional que cumpra os objetivos de um estudante de educação/trabalho social. No interior de cada uma destas dimensões e/ou competências foi também estabelecido todo um arsenal de indicadores ou “qualificativos” capazes de verificar a interiorização ou não da referida dimensão ou competência. Ou seja, os indicadores pretendem aferir se o estudante atingiu ou não os objetivos propostos em cada uma das dimensões e prioridades do projeto. No âmbito da prioridade nº 1 “conhecer-se a si mesmo” as dimensões e/ou competências a serem trabalhadas são: o autoconhecimento/autoconsciência, o pensamento crítico sobre si mesmo e a vontade de conhecimento sobre a identidade – para isso definiram-se uma série de indicadores específicos que devem ser atingidos (tal e como consta na Tabela 1). As dimensões ou competências que dizem respeito à prioridade nº 2 “desenvolvimento da abertura ao outro” (ver Tabela 2), que pretendem centrar-se numa saída de si mesmo, são: a descentração, a empatia e a curiosidade/atenção -neste sentido os indicadores estabelecidos pelo grupo ELISSE obedecem, de alguma forma, a necessidade de verificar se os estudantes conseguem sair de si mesmos e “colocar-se no lugar do outro”. As dimensões ou competências mais relacionadas com o conhecimento e a utilização de “instrumentos” que permitam o conhecimento cultural sobre o outro (a utilização de inteligências múltiplas e a pesquisa/utilização de recursos críticos em termos de conhecimento, comunicação, etc.) configuram os objetivos da prioridade nº 3 “entender/conhecer os desafios da interculturalidade” (ver Tabela 3) – aqui os indicadores destas competências vão centrar-se, logicamente, em termos de verificação de conhecimentos e atitudes concretas relacionadas com culturas/temáticas dos estágios. Por fim, a prioridade nº 4 “viver em conjunto a experiência intercultural” vai mobilizar na prática as competências desenvolvidas anteriormente, através de uma perspetiva de ação-reflexão, contruindo a sua experiência conjunta de estágio numa(s) cultura(s) outra(s) guiando-se pelo trabalho cooperativo que, necessariamente, terá de socorrer-se da competência que coloca em jogo a capacidade de flexibilidade de trabalho característica de contextos multiculturais. A avaliação/autoavaliação é considerada também uma dimensão/competência fundamental neste processo: a capacidade de reflexão sobre as escolhas realizadas permite ao estudante construir um olhar crítico sobre a realidade e sobre si mesmo.

Quanto aos instrumentos de “formação” que serão utilizados durante as três fases do projeto (preparação, acompanhamento e *debriefing*), estes estarão definidos e alocados a cada fase antes do primeiro momento de envio de estudantes dos “países do norte” para “países do sul” (julho de 2018). Está já construída uma *toolbox* ou *set* de instrumentos para aplicar no *training* dos estudantes e que foram desenvolvidos por cada parceiro do projeto. Dependendo da calendarização e dos módulos de *training* de cada um dos parceiros, poderão ser utilizados um ou mais instrumentos para cada uma das dimensões/competências. Cada país/parceiro poderá utilizar os instrumentos que achar pertinente para colmatar as suas necessidades. No entanto, a nível metodológico, foi decidido que haverá um núcleo básico de instrumentos e períodos de implementação que deverão ser comuns a todos os parceiros com a finalidade de se poder realizar uma avaliação científica criteriosa e com maior objetividade. Há que dizer também, que há instrumentos, pelo seu caráter de complementaridade, que poderão ser utilizados em diferentes fases do projeto, tanto como uma componente de preparação como também em fases de acompanhamento e *debriefing*. Todos instrumentos a ser utilizados estão preparados para serem aplicados, fundamentalmente, utilizando uma base tecnológica e visando também a sua utilização à distância.

AS FERRAMENTAS ONLINE PARA E-LEARNING DE COMPETÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE

A visão de qualidade no Ensino aborda diferentes metodologias, tendo em consideração as relações complexas entre tecnologia, pedagogia e conteúdo, com o objetivo de promover estratégias diferenciadoras atendendo ao contexto de ensino em que se insere. A partir deste pressuposto, esta supervisão de estágio é desenvolvida num regime de *blended-learning*, utilizando a *Learning Management System* (Moodle) tendo as seguintes linhas orientadoras: aprendizagem centrada no formando; flexibilidade temporal; interação diferenciada entre alunos; inclusão digital. Neste tipo de metodologias e plataformas, o estudante tem um papel ativo na gestão temporal das suas atividades, na monitorização das aprendizagens realizadas, e no estabelecimento de metas de trabalho. Por outro lado, esta forma de aprender permite-lhe um maior desenvolvimento da sua autonomia, criatividade e capacidade de planear o seu trabalho preparando-se assim para a aprendizagem ao longo da vida.

O professor deixa aqui de ser um mero transmissor de conteúdos, passando a ser um facilitador dos processos de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem. Em simultâneo, o professor é também um gestor do conhecimento, disponibilizando recursos diversificados de aprendizagem e organizando atividades enriquecedoras. Trata-se de uma interação entre adultos, num ambiente emocional positivo, assente na valorização do ser, da experiência e da reflexão, em que o supervisor não dá receitas, mas é um facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do profissional, para desenvolver junto dele um espírito de investigação ação (Alarcão & Tavares, 2003). Defensores de uma dialética entre o saber e o saber fazer e o fazer ao saber, estes autores acreditam que estas premissas são as que melhor se adequam ao desenvolvimento cognitivo dos adultos e ao desenvolvimento de uma prática consciente e refletida.

A flexibilidade possibilita ao formando aceder aos conteúdos e às atividades de aprendizagem, sem imperativos temporais ou de deslocação. Este modelo, essencialmente assíncrono, permitir-lhe ter tempo para ler, processar a informação, refletir e interagir. A inclusão digital permite minimizar a infoexclusão tendo em consideração os desenvolvimentos tecnológicos, as relações sociais, o mundo de trabalho, o acesso a bens e serviços na vida quotidiana, pois está cada vez mais dependente de redes virtuais e do acesso a sistemas de comunicação mediados por computador. Por outro lado, permitem responder a três grandes eixos: partilha, socialização e cooperação, a partir de diferentes instrumentos e suportes (Mason & Rennie, 2008).

Este tipo de processos é, então, uma das formas “ideais” de promover competências interculturais nos estudantes que se encontrem fora dos países de origem. Diferentes ferramentas e exemplos poderão ser dados, como modo de facilitar as interações entre estudantes e supervisores, e o registo de aquisição de competências que vão acontecendo ao longo do estágio:

- *blogar* em forma de diário online acrescenta um novo dinamismo ao que estava na web 1.0, a *homepage* pessoal;
- Really Simple Syndication ou Rich Site Summary (RSS) é uma família de formatos de *feed* da web usados para publicar conteúdo digital atualizado com frequência, como *blogs*, *feeds* de notícias ou *podcasts*;

- *podcasting* é distribuído pela internet usando *feeds* de distribuição, para reprodução em dispositivos móveis e computadores pessoais;
- portefólios eletrónicos incentivam os alunos a se apropriarem de seu aprendizado através da criação de um registro dinâmico, reflexivo e multimídia de suas conquistas.

Finalmente, os diferentes instrumentos poderão também ser adaptados às necessidades e objetivos para os quais sejam mobilizados, como ilustra a Figura 1.

Table 2.1 Examples of the Application of Distributed Media to Learning Activities

Student learning need	Example of student activity	Level of distributed media resource		
		Fundamental	Extended	Emerging
Information handling skills	Web searching Using electronic libraries	Print	Webpages	e-books Digital repositories
Developing understanding	Linking information from different sources	Connectical document (with hot links)	e-portfolios	Mashups
Linking theory to practice	Learning by doing	Online quizzes	Instant messaging tutorials	Screencasting
Practicing discussion and argument	Presentation	CD/DVD	Photos/images Online debate using threaded discussion (Flickr?)	Vlog
Sharing essays online				
Practicing articulation of ideas	Reflective journal	Computer conferencing	Blogs Videconferencing	Podcasts
Rehearsing skills and procedures	Audiovisual essay	Audio clips (Powerpoint)	Video clips	Webcasts YouTube
Practicing teamwork	Group projects	Online games	Social book-marking	Wikis
Learning professional practice	Problem solving exercises	Role playing	Animations or audiographics	Simulations
Feedback	Interactive Tutorial	Telephone support e-mail	Telephone conferencing	Skype

Figura 1: Exemplos de aplicação dos média em função das atividades de aprendizagem
Fonte: Mason e Rennie, 2008, p. 49

Tal como explicitado, ao pretender desenvolver as competências anteriormente enumeradas, o projeto ELISSE selecionou diferentes ferramentas

que permitam a articulação crítica de ideias e perspectivas dos alunos, o trabalho de equipa, a prática profissional e o feedback, crucial entre supervisores e estudantes em contexto de estágio internacional.

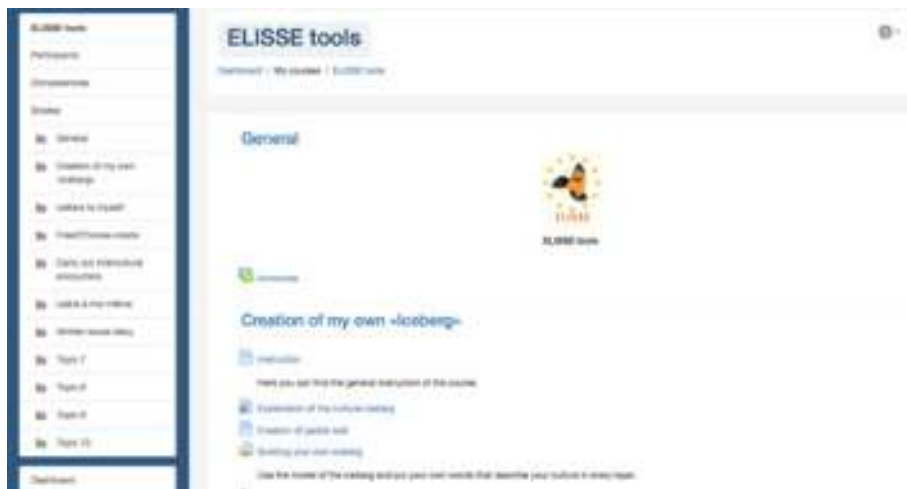


Figura 2: Moodle ELISSE – “Cultural iceberg”

Esta atividade é um exemplo de articulação de ideias pelos estudantes, respondendo também à necessidade de se trabalharem competências de construção de identidade e de abertura ao outro, por exemplo.

Já a atividade “Letters to myself” realiza-se antes, durante e após o período de estágio, pretendendo ser um instrumento privilegiado de autoconhecimento e de observação das diferentes dificuldades e conquistas dos estudantes, ao longo do período de estágio.



Figura 3: Moodle ELISSE – “Letters to myself”

Também foram estabelecidas no projeto atividades que permitam aprofundar reflexivamente estas questões, como o exemplo que se segue.



Figura 4: Moodle ELISSE – “Free2choose_create”

Esta atividade permite, numa primeira fase, trabalhar competências de autoconhecimento e pensamento crítico, mas também, em fases posteriores, durante o próprio estágio e no *debriefing* aquando do regresso dos estudantes ao país de origem um trabalho de pesquisa, cooperação e ação-reflexão para, posteriormente, interiorizarem uma reflexão crítica sobre o trabalho/práticas desenvolvidas durante o estágio. Este instrumento permite a criação cooperativa de documentos e curtas metragens (Gomes & van Driel, 2017) onde os estudantes partem de situações práticas, observadas ou não, e constroem dilemas envolvendo casos “reais” relacionados com o seu estágio. Os produtos deste instrumento podem retroalimentar e funcionar como materiais utilizados para a formação e reflexão de novos estudantes em estágios futuros.

Um último exemplo, que permite trabalhar as competências de autoconhecimento e reflexão sobre as realidades vivenciadas, a par com a capacidade de articular criticamente ideias, como referido anteriormente por Mason e Rennie (2008), é a escrita do diário de bordo reflexivo.

Estes diários permitem que, semanalmente, os estudantes reflitam livremente ou a partir de dimensões criadas par ao efeito, sobre as questões que encontram nos seus estágios, quer do ponto de vista da prática profissional, quer do ponto de vista pessoal e intercultural. Aos supervisores, é possível aceder às diferentes entradas dos estudantes e providenciar diferentes tipos de feedback às preocupações expressas, contribuir para um projeto, etc.. Do mesmo modo, o diário permite guardar as entradas ao longo do tempo, permitindo, no final do período de estágio, uma reflexão conjunta com os estudantes sobre as diferentes aquisições realizadas nas dimensões de análise e escrita propostas.



Figura 5: Moodle ELISSE – “Written social diary”

Assim, os diferentes instrumentos mobilizados, por exemplo, pela ESEPF na supervisão do estágio profissionalizante dos seus estudantes no 3º ano, permitem a adaptação e adequação ao contexto de estágio internacional e aos recursos em regime de *e-learning*:

- supervisão presencial de estudantes – encontros semanais, idas regulares aos contextos de estágio (efetuadas pelos países de acolhimento dos estagiários internacionais);
- criação de portefólios de estágio (físicos e/ou digitais)
- construção de diários de bordo (dilemas éticos), podendo ser físicos e/ou digitais
- reuniões entre supervisores (locais e dos países de acolhimento) – em ambiente presencial e/ou digital (por exemplo, via Skype);
- construção de projetos – físicos/digitais.

RESULTADOS ESPERADOS NO FINAL DO PROJETO

No final da implementação do projeto, espera-se:

- uma “produção intelectual” que assumirá a forma de um programa de formação bilingue (Francês/Inglês);
- um quadro de competências interculturais, com conteúdos dos módulos de formação, das ferramentas pedagógicas, etc.;

- acessibilidade do programa de formação, disponível on-line através de um website;
- experiências de estágio, entre países do “Norte” e do “Sul”, e respetiva mobilização do programa de formação e supervisão pedagógica;
- sustentabilidade do projeto para grupos posteriores, e que realizem estágio em contexto internacional.

A promoção do programa de formação, disponível para as instituições de ensino superior em acesso aberto, poderá constituir-se enquanto ferramenta regular de trabalho na integração e acompanhamento dos estudantes em estágio profissional. Do mesmo modo, os estudantes que participem do projeto serão, naturalmente, parte integrante desta formação, através das partilhas e *know-how* que trarão, e que poderão trazer aos seus colegas que embarquem mais tarde no mesmo processo. Acredita-se que o modo como o projeto foi construído e os resultados expectáveis da sua implementação, poderão contribuir para um trabalho regular e consistente ao nível das competências interculturais dos estudantes, mas, também, dos seus supervisores e das instituições que os acompanham.

FINANCIAMENTO E AGRADECIMENTOS

Projeto ELISSE (2017-1-FR01-KA203-037496).



REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Behrnd, V. & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213-223. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.04.005

- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-186. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. DOI: 10.1002/ir.381
- Gardener, M. (2002). Cross-cultural perspectives in supervision. *The Western Journal of Black Studies*, 26, 98-106
- Gomes, M. & van Driel, B. (2017). Os limites dos direitos humanos na batalha educativa contra as vozes extremistas -um estudo de caso. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Eds.), *Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-74). Porto: Ed. Afrontamento.
- Mason, R. & Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook: resources of higher education*. Nova Iorque e Londres: Routledge
- Mittal, N. & Wieling, E. (2006). Training experiences of international doctoral students in marriage and family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(3), 369-383. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2006.tb01613.x
- Mori, Y., Inman, A. & Grace, I. L. (2009). Supervising international students: relationship between acculturation, supervisor multicultural competence, cultural discussions, and supervision satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 10-18. DOI: 10.1037/a0013072
- Poyrazli, S. & Graham, K. (2007). Barriers to adjustment: needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 28-45.
- Reid, L. M. & Dixon, A. L. (2012). The counseling supervision needs of international students in U.S. institutions of higher education: A culturally-sensitive supervision model for counselor educators. *Journal for International Counselor Education*, 4, 29-41. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.856.5133&rep=rep1&type=pdf>
- Smith, S. H. & Paracka, D. J. (2018). Global learning is shared learning: Interdisciplinary intercultural competence at a comprehensive regional university. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 17-26. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2017.11.003

Sousa Santos, B. & Meneses, M. P. ((2009). Introdução. In B. Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 9-20). Coimbra: Almedina/ CES.

Unesco (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: Unesco. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Van Hoof, H. & Verbeeten, M. J. (2005). Wine if or drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42-61. DOI: 10.1177/1028315304271480

Citação:

Gomes, M. P., Samagaio, F., Trevisan, G. & Ramalho, R. (2019). Projeto ELISSE – E-learning for intercultural skills in Social Education. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 92-112). Braga: CECS.