

## *Macau, para um Diálogo Intercultural no Sistema Escolar\**

Rui Rocha\*\*

*Vem refletir comigo, vem me ajudar a indagar*

*Lya Luft\*\*\**

O novíssimo compromisso das sociedades democráticas é a construção da escola intercultural em contexto educativo multicultural ou o “dilema pluralista” da educação, como o designou o professor australiano Bullivant.<sup>1</sup> E dilema porque, de facto, a grande questão científica, pedagógica e didática que se coloca a todos os sistemas educativos de todos povos e nações é como fazer para celebrar o pluralismo cultural, decorrente da globalização dos fluxos migratórios interfronteiriços e da internacionalização do *business*, e manter, ao mesmo tempo, a unidade e a coesão sociais e até nacionais. Por outras palavras, que modelo de educação conceber que se dirija tanto à diversidade como à unidade?

Naturalmente que a questão é complexa porque mesmo a aparente unidade de ensino em muitos países se revela muito particularista e diferenciadora de escola para escola, pois existem escolas por sexos, por classes sociais, por religiões, por resultados académicos, etc., etc. Ora cada um dos grupos sociais que leva os filhos para as escolas da sua preferência tem em mente perpetuar os valores, os conhecimentos e as suas formas de estar no mundo.

Mesmo quando algumas dessas escolas ministrem, inclusivamente, um ensino dirigido a um público discente culturalmente diverso, mas tal não significa que o ensino seja multicultural.

Há, portanto, uma dualidade de sentidos na expressão “multicultural” que convém distinguir.

Podemos ter uma sociedade multicultural, mas cada escola ter a sua orientação de valores específica. Em Macau, por exemplo, uma escola

---

\* Texto escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico

\*\* Diretor do Departamento de Programas Portugueses da Universidade da Cidade de Macau

\*\*\* Lya Fett Luft (1938), professora universitária, romancista, poetisa e tradutora brasileira.

<sup>1</sup> BULLIVANT, Brian. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney: Allen & Unwin.

pode ser mais racionalista e laica, de tipo ocidental; outra mais confessional (católica, budista, islâmica); outra ainda de ética confucionista; outra de inspiração marxista-leninista. Numa sociedade democrática pluricultural há liberdade de escolha e, portanto, cada um escolhe a escola de acordo com a orientação ideológica que preferir (Rocha).<sup>2</sup>

Só que a multiculturalidade do ensino não deve ser uma justaposição de “monoculturalidades” fechadas, como afirma Jean-Claude Forquin.<sup>3</sup> Este tipo de educação transporta consigo o germen da segregação ou da autosegregação e pode, a qualquer momento, constituir uma ameaça à tolerância e à convivialidade entre os diferentes grupos socioculturais. Atente-se ao que se passou com a comunidade chinesa na Indonésia em meados dos anos 60 durante o governo de Suharto, e com a comunidade filipina em Hong Kong, logo após o *endover*. Em situações de crise ou de tensão social as maiorias sentem-se menos inibidas em manifestar a sua agressividade contra o diferente.

A educação multicultural significa abertura, troca, interação comunicacional, reciprocidade, solidariedade objetiva. A esta multiculturalidade costuma-se designar de “interculturalidade”. E as grandes diferenças pedagógicas destes dois tipos de multiculturalidade são: a primeira, dirige-se, é certo, a todos os grupos socioculturais e não apenas a grupos minoritários ou a situações de contactos culturais esporádicos; a segunda, vai mais além pois tem uma visão transformacionista na qual se fornece ao aluno os meios de submeter a um exame crítico as crenças da sua própria cultura e fazer evoluir o aluno nas suas representações do mundo, permitido-lhe alargar as suas perspetivas.

O que se espera de uma política educacional democrática é que estude, proponha e dialogue com os atores educativos, com a sociedade e sua cultura dos valores e o capital cultural que deve ser adotado. O objetivo é que as novas gerações desenvolvam e promovam, enquanto adultos, não apenas as diversas áreas de saberes mas, essencialmente, uma cultura para a paz ajudando a construir uma civilização e uma ética de cidadania planetárias mais humanizadas.

Macau, pela sua especificidade pluricultural, é paradigmática do que referimos como diferenças entre as duas ideias de multiculturalidade.

---

<sup>2</sup> ROCHA, Rui (1998). Macau, sociedade multicultural? in revista *Macau*, II série, n.º 78.

<sup>3</sup> FORQUIN, Jean-Claude (1996). *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université.

Como qualquer entreposto de comércio, Macau foi e é uma sociedade multicultural. De resto, todas as sociedades foram multiculturais ao longo da história humana.

Cada tradição cultural é uma amálgama complexa de influências múltiplas mais ou menos retocadas ou modificadas. Na verdade, e por muito que custe aos integralistas culturais (leia-se, também, fundamentalistas) de todo o mundo, não existem culturas independentes e puras. De outro modo, em nome de que valores e de que critérios podemos nós julgar da sua integridade e pureza?<sup>4</sup>

Disse o filósofo e psicanalista francês, Edmond Ortigues<sup>5</sup>, que a imagem de tradições puras e independentes é um mito mesmo quando se trata do Evangelho ou do Corão. Ao que acrescentaríamos, também, bem como do Tao Te King (Dao De Jing) ou do Cãnone Pali dos budistas.

A história do ser humano tem-nos demonstrado que, ao contrário, foram precisamente as situações de contacto entre produtores, portadores e transmissores de diferentes culturas que geraram possibilidades dinâmicas e realizações criativas imensas que se traduziram em novas culturas mais ricas e mais abertas à imaginação e à evolução das diversas áreas do saber, bem como dos modos de ser, de estar e de pensar.

Neste pequeno território coabitam pessoas com etnias, confissões religiosas, línguas e culturas diferentes. Nesta perspetiva, e utilizando a definição do professor britânico James Lynch<sup>6</sup>, o termo multicultural pode ser considerado como o melhor descritor compreensivo da nossa sociedade que abrange todas as ideias de “multirracial”, “multiétnico”, “multiconfessional”, “multilinguístico” e “multicultural”, mas vai para além delas, uma vez que cada uma das expressões, isoladamente, é restritiva e exclusiva a determinado grupo social ou cultural.

Neste sentido, a sociedade contemporânea de Macau não foi nem é a única, no tempo e no espaço, a ser multicultural. A sua verdadeira singularidade parte, não da sua qualidade de território multicultural, mas essencialmente do facto de ter produzido e mantido ao longo de quase

<sup>4</sup> ROCHA, Rui (1998). A multicultural dinastia dos Tang in revista *Macau*, II série, n.º 72.

<sup>5</sup> ORTIGUES, Edmond (1981). *Religions du Livre, religions de la coutume*. Paris: Le Sycomore.

<sup>6</sup> LYNCH, James (1983). *The Multicultural Curriculum*. London: Batsford Academic and Educational.

500 anos “uma comunidade de mediadores e de comunicadores interculturais, a ponte capaz de comunicar, ao longo dos séculos, dia a dia, entre o Extremo Ocidente e o Extremo Oriente (...), embora o seu peso e a sua função são mais silenciosos e silenciados que outros fatores imediatamente mais visíveis” (Barreto).<sup>7</sup>

Porém, a Macau multicultural interdialoga? Em que projeto educativo em Macau se consigna a abertura, a troca, a interação comunicacional, a reciprocidade, a solidariedade objetiva entre as diversas comunidades que coexistem neste território, a partir da formação de competências interculturais no ato educativo? Na verdade, o que importa saber é se o sistema educativo de Macau educa para a harmonia, para o respeito, para a convivialidade e para o diálogo de todos estes diferentes grupos culturais em presença e, também, se a descrição que usamos para a nossa sociedade torna claro que tal procedimento é para todos os legítimos grupos culturais e não apenas para alguns.

Este tipo de multiculturalidade fala de algo bem diferente e o projeto de educação intercultural, com os seus objetivos e as suas escolhas pedagógicas, que são simultaneamente éticas, tem deliberadamente em conta, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade das pertenças e das referências culturais do Ser Humano, num espírito de respeito e de tolerância por tal diversidade.

Este novíssimo compromisso de cidadania é tanto local, como regional, como nacional e planetária e deve fluir transversalmente em todo o sistema educativo: nas suas leis, nas suas escolas, nos seus docentes e nos seus currículos.

O projeto de edificação de uma escola e de uma educação interculturais deverá integrar os seguintes aspetos:

Uma metodologia para a educação intercultural, fixando as funções e natureza dos respetivos objetivos educativos, os modelos de ensino disponíveis que se adequam à realidade educativa da escola e, obviamente, os necessários instrumentos de avaliação<sup>8</sup>;

---

<sup>7</sup> BARRETO, Luís Filipe A (1995). Condição de Macau, em revista “*Administração*”, n.º 30, Macau.

<sup>8</sup> ESSOMBA, Miguel Àngel (2005, 5a ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Editorial Grào.

A identificação das componentes e dinâmicas organizacionais necessárias para implementação do projeto: institucionais, administrativas, curriculares, *ethos* da escola e práticas relacionais; serviços de apoio<sup>9</sup>;

A formação intercultural dos professores antes da intervenção pedagógica em sala de aula, em matéria de competência cognitiva, competências pedagógicas, conhecimento e compromisso com uma filosofia multicultural, desenvolvimento de atitudes e valores<sup>10</sup>;

A escolha do currículo<sup>11 12 13</sup> e dos materiais didáticos<sup>14 15</sup>;

A formação plurilinguística de professores e alunos;

A disponibilização das NT na escola ao serviço da educação intercultural e da transformação social.<sup>16</sup>

A educação intercultural é um projeto educativo que integra todas as valências educativas antes enunciadas.

Deter-me-ei apenas numa das valências do supracitado projeto educativo – a das competências comunicativas interculturais dos professores em geral que ensinam em contextos multiculturais mas, sobretudo, dos professores que ensinam uma língua como língua estrangeira.

<sup>9</sup> Viñas, Jesús. Planteamientos institucionales del centro respect a la educación intercultural, in Essomba, Miguel Àngel (2005, 5a ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Editorial Gràò, pág. 57

<sup>10</sup> Cabrera, Flor et alia. La formación del profesorado en education multicultural, in Essomba, Miguel Àngel (2005, 5a ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Editorial Gràò, pág. 75.

<sup>11</sup> Lynch, James, op. cit.

<sup>12</sup> GONZALÉZ, Milagros. La educación intercultural en el currículum de la lengua y la literatura del primer ciclo de enseñanza secundaria obrigatoria in Essomba, Miguel Àngel (2005, 5a ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Editorial Gràò, pág. 111

<sup>13</sup> PLANAS, Núrias. Etnomatemáticas, in Essomba, Miguel Àngel (2005, 5a ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Editorial Gràò, pág. 123

<sup>14</sup> GARRETA, Jordi. La diversidade cultural en los manuales escolares, in Essomba, Miguel Àngel (2005, 5a ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Editorial Gràò, pág. 133.

<sup>15</sup> ROCHA, Rui. Macau, sociedade multicultural? In na revista *Macau*, II série, n.º 78, outubro 1998.

<sup>16</sup> AREA, Manuel, coord (2001). *Educar en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Verificamos que, de uma maneira geral, e temos concretamente esse conhecimento em Macau, tais competências são muito deficitárias no grupo de professores de línguas. Cushner e Mahon<sup>17</sup> referem igualmente tal realidade no corpo docente dos EUA: “The standards clearly point to the necessity for interculturally skilled teachers, yet researchers have argued that none of these standards is extensive enough to ensure that teachers will, in fact, be competent to meet the needs of the students from culturally diverse backgrounds”

As estratégias de ensino para os professores LE, que irão trabalhar em contextos multiculturais, obrigariam a um inventário de “operações” pedagógicas dirigidas a quatro grupos de procedimentos “formatadores” de novas competências e atitudes comunicativas interculturais: configuração de uma identidade cultural plural; processamento e assimilação de saberes culturais e comportamentos socioculturais; a interação cultural; e finalmente a mediação intercultural. A aquisição de competências comunicativas dentro de cada um destes grupos é um continuum de um processo cognitivo que subjaz ao processamento e assimilação do conhecimento de si e do outro, enquanto que a formação de atitudes nos mesmos quatro grupos assentam em processos comuns de desenvolvimento da empatia, da curiosidade, da abertura, disposição favorável e flexível, do distanciamento e relativização, da tolerância à ambiguidade da regulação dos fatores afetivos, etc., perante o culturalmente diferente.

O nível de desenvolvimento das competências comunicativas numa língua, de natureza puramente linguística, é uma vantagem relevante na compreensão de outras mundividências mas não serve, por si só, para um correspondente conhecimento do mundo, nem da consciência, capacitação e mediação interculturais. Como refere Sequeira é usual confundir-se competência comunicativa com competência comunicativa intercultural. “De facto, há muitos pontos de contacto, mas há também diferenças no modo de perspetivar a questão e a principal é que já não se pretende formar o estudante à imagem de um nativo mas assume-se uma competência plural que o QECR<sup>18</sup> denomina competência plurilingue e pluricultural.” (SEQUEIRA 2012)

<sup>17</sup> CUSHNER, Kennet; MAHON, Jennifer (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Developing the Intercultural Competence of Educators and Students in Deardorff, Darla K, editor. (2009; 2nd ed). The Sage Handbook of Intercultural Competence. California: SAGE Publications, Inc. pag.309

<sup>18</sup> *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2001). Conselho da Europa. Lisboa: Edições Asa, pág.15.

Contudo o QECR não oferece um modelo de comunicação intercultural que se demarca claramente das competências culturais do falante nativo, como afirma ainda Sequeira.<sup>19</sup>

Afirma ainda que as ideias proposta por Byram e Zarate, respetivamente de “consciência crítica intercultural” e “falante intercultural” reformulam o conceito de “competência sociocultural” previsto no QECR e fá-las equivaler aos conceitos de “competência intercultural” e de “competência comunicativa intercultural” “chamando a atenção para que não existe saber cultural definido semelhante ao da língua-alvo, e antes colocar a tónica na reflexão crítica das sociedades (a própria e as outras) numa estratégia de comparação”.<sup>20</sup>

Byron<sup>21</sup> em artigo de 1999 enfatiza, uma vez mais, a importância da formação de alunos (e professores) em línguas segunda/estrangeiras e nas competências comunicativas interculturais como forma de os capacitar a conviver e a dialogar entre duas ou mais culturas, tal como o tinha afirmado em 1990 em artigo com o mesmo título.

De facto, cada segmento cultural relevante da cultura de alunos estrangeiros que se ensina é (tem de ser) objeto de estudo, investigação, consulta de bibliografia existente em revistas da especialidade, e de aprendizagem para um professor, uma vez que os manuais de conselhos práticos, embora indispensáveis, são, em regra, gerais e abstratos pois não se dirigem a um universo cultural específico.

O manual produzido por BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; and STARKEY, Hugh<sup>22</sup> no âmbito da Comissão Europeia, embora de interesse investigativo incontornável é um bom exemplo da questão a que aludimos. Não encontramos explicitado, por exemplo, num manual de conselhos práticos como o citado, para os professores nativos de portu-

<sup>19</sup> SEQUEIRA, Rosa Maria (2012). *A comunicação cultural é uma Utopia?* In “Avanços em Literatuara e Cultura Portuguesas: Século XX”. [S.l.]: AIL/Através Editora, pág.5.

<sup>20</sup> SEQUEIRA, Rosa Maria (2012), idem ibidem.

<sup>21</sup> BYRAM, Michael (1999). Foreign language teaching and young people’s perceptions of other cultures in em Dagmar Scheu Lottgen (Ed). *Cultural Studies in the Second Language Classroom: Needs, Problems and Solutions*. Murcia: Universidad de Murcia

<sup>22</sup> BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; and STARKEY, Hugh(2002). *Developing the intercultural Dimension in Language Teaching – a practical Introduction for teachers* (Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, Strasbourg

guês que ensinam o português como língua estrangeira a alunos chineses, como negociar o silêncio culturalmente comum entre estudantes chineses em sala de aula. Jun Lui<sup>23</sup> através de três estudos de caso, fornece pistas de apoio a professores para a compreensão das complexidades desse silêncio e para as suas interpretações culturais em vários contextos sociais.

Byram, afirma que “substantial changes were made to definitions of other *savoirs*; only *savoir être* and *savoir apprendre* remained unchanged (...) the definition of *savoir s’engager* is “an ability to evaluate critically and, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries”. (Byram<sup>24</sup>)

A construção modular de um currículo multicultural é, fundamentalmente, a conceção do trabalho pedagógico com os alunos em situação específicas de ensino e de aprendizagem, que Jean Lave<sup>25</sup> designou de *aprendizagem situada em comunidades de prática*, no desenvolvimento das competências comunicativas interculturais, é que permite ao professor aprender ensinando e criar ao aluno um código novo, uma nova forma de perceber o mundo, uma nova personalidade social.

O Relatório TICKLE<sup>26</sup>, que apresenta uma “toolbox and its differentiated shape of tools for:

- raising awareness of intercultural issues
- dealing with attitudes towards intercultural competences
- adding knowledge on interculturality

<sup>23</sup> JUN Lui (2002). Negotiating Silence in American Classroom: The Chinese Cases, in *Language and Intercultural Communication*, Vol 2:1. Exeter: Multilingual Matter, Ltd, págs 37-54).

<sup>24</sup> BYRAM (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education in Deardorff, Darla K, editor. (2009; 2nd ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. California: SAGE Publications, Inc, pag.323.

<sup>25</sup> LAVE, *Jean Situation of Learning in Community of Practice* (<http://www.udel.edu/educ/whitson/files/Lave,%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf>)

<sup>26</sup> Teachers Intercultural Competences as Keystone to Learning in Europe (TICKLE) 2007 – 2009. [http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public\\_parts/documents/come-nius/new/com\\_mp\\_134317\\_tickle.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/come-nius/new/com_mp_134317_tickle.pdf)



- developing new skills and methodological proficiency for classroom work”, e que não difere substancialmente do modelo de Byram<sup>27</sup>, dá conta de uma experiência de formação de competências interculturais para mais de 300 professores de vários países da Europa:

“The TICKLE project has tried to give teacher Trainers, teacher trainees and teachers a new orientation - acceptance and the mutual understanding of cultural diversities.

We believe that “Getting along with it” is not enough: Teachers in cultural diverted classrooms need coping mechanisms, which means, that they must develop actively formed or shaped processes of cultural understanding before they can think of having “integrated Classrooms. The developmental approach of Milton Bennett who stretches along 5 phases of acting as a prerequisite of a successful integration process in given communities: 1. Denial; 2. Defence, 3. Minimisation; 4. Acceptance; 5. Adaptation and finally 6. Integration, was in the beginning of the Tickle process very helpful.”

(...) “The TICKLE project keystones – now to be found in the ready to use toolbox – are intended to reach the teachers personality. The distribution of “skills” for the teaching profession still depends to a large extent on initial and in-service teacher education.

But skills or subject knowledge is not enough for a future teacher. He must adjust his teaching to individual student needs, but also taking a tough stance on minority rights, on religious beliefs, on antiracist declarations and attitudes, on the different cultural backgrounds students. How can all teachers – and not just the most motivated – be encouraged to challenge such questions, which arise daily in each classroom – far from subject-matter content? One of the new roles – all the national Tickle member groups found this very important is the need for competence clarity in dealing with diversity in today’s classrooms.

The precondition of understanding values and belief systems of students from different social, cultural or religious back-grounds is at first hand the reflection of one’s own value and belief system. This raised the question of methodology – are we or others allowed to experiment with others – e. G. Teacher trainees “Self”? Every new teacher entering the profession nowadays should be provided with tools that create a deeper

---

<sup>27</sup> BYRAM (2009).op.cit., pág.323.

understanding of his own personal motivation entering the profession, a deep reflection about his own personal competences, his own value and belief system. These aspects of good teaching, especially dealing with issues like attitudes, behaviour, value clarity and respect are competences that lie far beyond the knowledge of subjects. Attitudes of teachers or teacher trainees towards intercultural dialogue can seldom be taught. They cannot be “downsized” to “ethical subjects” in the university or the school curriculum. They form part of a process, which can deeply influence the future of young students and can contribute to the upbringing of a sense of European citizenship.”

A questão da formação de competências comunicativas interculturais de professores de línguas é porventura o ponto de partida fundamental para a edificação de um projeto educativo intercultural, mas é um subsistema do projeto de um ensino-aprendizagem intercultural. Professores qualificados sem um bom currículo teoricamente concebido é operacionalmente ineficaz como também sem materiais que projetem, até iconicamente, o sentido da interculturalidade, como também sem um “ethos” escolar. E vice-versa.

Os conteúdos programáticos da formação de CCI de professores é também um tópico interessante de abordar noutra oportunidade .

A competência comunicativa intercultural é uma indispensável e incontornável exigência de cidadania para o século XXI. É uma competência, afinal, de cidadania nacional e global, que visa tornar consciente cada cidadão das suas próprias limitações e preconceitos, que permita olhar de forma tolerante e com respeito para as diferenças dos outros, facilitando uma maior flexibilidade na aprendizagem do mundo e capacitando para novas formas de pensar, de comunicar, de ver e de sentir.

Mas é preciso, também, construir uma nova cultura política democrática e uma nova geração de dirigentes políticos para o século XXI que percebam da urgência de assumirmos a nossa cidadania planetária, isto é, assumirmos a nossa comunidade de destino que é comum a todos os seres humanos, consignando e realizando a sociedade multicultural balizada pelos princípios da igualdade de direitos e de valor, da dignidade humana e do diálogo intercultural. Como disse Edgar Morin<sup>28</sup> “*o momento é pelo menos muito severo. Estamos na véspera, não da luta final, mas da luta inicial*”.

---

<sup>28</sup> MORIN, Edgar; Kern, Anne Brigitte (1993). Terra-Pátria. Lisboa: Instituto Piaget