



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

2017

**Maria Leonor de Mello
Bandeira Côrte-Real**

**O diálogo intercultural nas
escolas portuguesas: o caso do
Clube Europeu da Escola
Secundária de São Pedro do Sul**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2016

**Maria Leonor de Mello
Bandeira Côrte-Real**

**O diálogo intercultural nas
escolas portuguesas: o caso do
Clube Europeu da Escola
Secundária de São Pedro do Sul**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

À minha querida Mãe a quem eu prometi esta investigação.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Carlos Diogo Soares Borrego
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Prof. Doutor João Maria Bernardo Ascenso André
Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro (orientadora).

Prof. Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva
Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Prof. Doutor Eusébio André da Costa Machado
Professor Auxiliar convidado do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar convidada da Universidade de Aveiro.

agradecimentos

À Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, minha orientadora, pela sua sagacidade e inteligência. Pelo seu acolhimento sempre afetuoso, pela sua disponibilidade e seus conselhos sempre oportunos, assim como pela confiança e apoio que em mim depositou.

À minha querida irmã Teresa e sobrinho Francisco que me acompanharam ao longo desta “caminhada”, me ouviram, muitas vezes tranquilizaram e sempre me apoiaram.

Ao meus Pais que sempre apoiaram todos os meus projetos de investigação.

Ao Dr. José Victor Pedroso, sempre solícito nos esclarecimentos.

À Manuela Martins pela sua colaboração e trabalho no ano fantástico de 2010-11 e pelo dinamismo que implementou ao CE da Escola Secundária de São Pedro do Sul.

Às minhas Professoras e colegas da Universidade de Aveiro deste Programa Doutoral, que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente, principalmente à Betina e à Marta.

palavras-chave

Diálogo intercultural, educação intercultural, competências interculturais, cidadania europeia, Clube Europeu.

resumo

Em sociedades cada vez mais abertas, permeáveis e multiculturais como as atuais, a escola e as suas atividades são fundamentais para a formação de futuros cidadãos, ao promover aspetos relevantes da cidadania ativa como aqueles relacionados com o diálogo intercultural e o conhecimento mútuo (pessoal e coletivo).

Esta investigação perfila-se no entendimento de que a educação intercultural é uma abordagem educativa que favorece a abertura à diversidade cultural, assentando no pressuposto de que a valorização da diversidade e do diálogo intercultural promove conhecimentos, atitudes e competências interculturais considerados como relevantes para a atualidade, uma vez que levam a um melhor interconhecimento relativamente ao outro e por consequência, combatem a exclusão, a xenofobia, o racismo e a discriminação.

Neste contexto, o presente estudo centra-se na análise das atividades do Clube Europeu (CE) da Escola Secundária de São Pedro do Sul (ESSPS) destinadas aos alunos do Ensino Básico regular, desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2010-2011, procurando observar como estas promovem o diálogo intercultural nos alunos e facultam uma melhor informação acerca da Europa, contribuindo deste modo para uma maior compreensão do pluralismo europeu.

No ano em causa, a investigadora acompanhou pessoalmente todas as atividades realizadas pelo CE para os alunos acima referidos, já que a investigação decorreu na escola onde leciona, e aplicou, ela própria, os instrumentos de recolha de dado no sentido de verificar os objetivos propostos.

Trata-se portanto de um estudo de caso de características etnográficas, de cariz qualitativo, onde a investigadora assumiu o papel de observador participante. Após a realização de cada atividade do CE neste ano letivo, foram recolhidos os dados da investigação por meio da aplicação de um inquérito por questionário aos alunos que as realizaram, aos professores e encarregados de educação participantes numa delas (o “Projeto

Quem Somos?”), às chefias intermédias e de topo da escola, à Coordenadora do CE da ESSPS e ao Coordenador Nacional dos Clubes Europeus. Pretendia-se, com estes questionários, conhecer as suas opiniões sobre a ação e as potencialidades e/ou constrangimentos do CE da escola estudada. Todos os dados foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo e com base num dispositivo de análise construído a partir do modelo de Competência Intercultural de Byram (1997). Os resultados obtidos parecem apontar para o facto de a ação deste CE ter dado a conhecer a diversidade cultural europeia, nomeadamente a sua composição e funcionamento, a sua diversidade linguística, as suas tradições e património construído. Ajudou também a formar e preservar a identidade cultural e a valorizar essa mesma diversidade, assim como a viver os valores europeus. Promoveu competências de saber-compreender e saber-fazer relativamente a outros povos e culturas, particularmente a compreender os problemas económicos e sociais, a importância das línguas na comunicação e os desafios da realidade atual, contribuindo também para que os alunos aprendessem a descentrar-se de si próprios colocando-se no lugar do outro, e, vivendo experiências de diálogo, aumentassem a sua autonomia pessoal, no exercício da sua cidadania.

As chefias intermédias e de topo assim como os dirigentes do Clube Europeu da escola e dos clubes nacionais afirmaram, como potencialidades das atividades do CE da ESSPS, aspetos relacionados com a valorização do respeito pelo outro e sua cultura associada ao aumento do conhecimento histórico e cultural e a aprendizagens transversais dos alunos; referiram ainda um maior trabalho cooperativo entre professores e alunos e uma maior ligação escola-família-comunidade, dando cumprimento ao seu Projeto Educativo.

Relativamente aos constrangimentos, afirmaram-se limitações de carácter temporal, financeiro e logístico, assim como de mobilização da escola e da comunidade e de interconhecimento e trabalho colaborativo entre Clubes Europeus, em particular entre os do distrito de Viseu.

Tratando-se de um estudo bastante circunscrito e de cariz exploratório, não é possível fazer generalizações, dada a ausência de outras investigações sobre o funcionamento e atividades de outros Clubes Europeus, nomeadamente no mesmo distrito. No entanto, pelos resultados obtidos parecem haver aspetos nas atividades dos Clubes Europeus (ou pelo menos nas do CE analisado) que reputamos como fundamentais

para o crescimento dos jovens, tais como o conhecimento do pluralismo europeu, a valorização da diversidade cultural e a promoção do diálogo intercultural, numa Europa a necessitar de unidade e refundação assentes em valores partilhados, coletivamente assumidos e para os quais a escola pode e deve contribuir.

keywords

Intercultural dialogue, intercultural education, intercultural competence, european citizenship, European Club

abstract

In increasingly open, permeable and multicultural societies like the present ones, the school and its activities are central to the formation of future citizens by promoting relevant aspects of active citizenship as the issues of intercultural dialogue and the mutual knowledge (personal and collective).

This research profiles on the understanding that the intercultural education is an educational approach that suits openness to cultural diversity, relying on the assumption that the value of diversity and intercultural dialogue promote intercultural attitudes and skills considered relevant to the present, since this leads to a better inter knowledge concerning the other and therefore, combat exclusion, xenophobia, racism and discrimination.

In this context, the actual study concentrates on the analysis of the European Club activities (EC) secondary school of São Pedro do Sul (ESSPS) for pupils of regular basic education, developed throughout the school year 2010-2011, trying to observe how it promotes intercultural dialogue among students and provides better information about Europe, thus contributing to a better understanding of European pluralism.

The research took place in the school where the researcher teaches and in the year in question, personally followed all activities undertaken by the EC to the students mentioned above, applying itself analytical instruments in order to verify the proposed objectives.

It is therefore, a case study of ethnographic characteristics with a qualitative perspective, where the researcher assumed the role of participant observer. After the accomplishment of each activity of the EC in this school year, the research data was collected through the applying of a survey to students involved in those activities, teachers and parents participated in one of them (*Who we are Project?*) and also to the middle and Top

Management and Top of the school, the EC Coordinator of ESSPS and the National Coordinator of the European Club.

With these questionnaires, we intended to know their views on the action and the potential and / or EC constraints of the studied school. All data was analyzed according to the content analysis technique and from an analysis device based on the Byram's Intercultural Competence model (1997).

The results seem to point out that this European Club's action has made European cultural diversity known, namely its composition and functioning, its linguistic diversity, its traditions and heritage. It has also helped to shape and preserve cultural identity and to value diversity, as well as to live European values. It has promoted competency in the understanding of other people and other cultures, economic and social problems, the importance of languages in communication and the challenges of present reality. It has helped students to learn to focus on others and put themselves in the place of the other. Having lived experiences of dialogue has also increased students' personal autonomy in the exercise of their citizenship.

Intermediate and top leaders, as well as those responsible for the school's European Club along with other national clubs mentioned the enhancement in respecting others, their culture, and in historical and cultural knowledge plus the transverse learning of students as potential of the ESSPS European Club's activities. A noticeable cooperation between teachers and students was felt and a greater link between school-family-community in compliance with the Educational Project was also experienced.

With regard to restriction, financial and logistical constraints were stated. Likewise, there were some limitations in time and in school/community mobilization, in sharing knowledge and working collaboratively among European Clubs, particularly among those in the district of Viseu.

Since this is a very limited study and of exploratory nature, it is not possible to generalize, because of the lack of studies about the operating activities of other European Clubs, including the district of Viseu. However, the results obtained seem to have aspects in the activities of the European Clubs (or at least in the analyzed EC) which we consider fundamental for the growth of young people, such as knowledge of European pluralism, the valorization of cultural diversity and the promotion of intercultural dialogue in Europe in need of unity based on shared values and re-founding collectively assumed and for which the school can and should contribute.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	11
Introdução	11
1.1 Do diálogo intercultural	12
1.1.1 O diálogo intercultural na atualidade: conceito.....	12
1.1.2 Cultura(s) e interculturalidade	19
1.1.3 Diferença e alteridade	23
1.1.4 A importância e urgência do diálogo intercultural.....	26
1.2 O diálogo intercultural nas escolas portuguesas.....	31
1.2.1 A escola e o professor - hoje	31
1.2.2 A escola e as diferentes culturas	42
1.2.3 O suporte legal da escola intercultural	44
1.2.4 Os postulados da educação intercultural.....	56
1.2.5 Por uma didática da interculturalidade.....	65
1.3 A(s) competência(s) intercultural(ais) na escola de hoje	71
1.3.1 A competência intercultural: conceito	71
1.3.2 Modelos de competência (e de comunicação) intercultural	79
1.4 Educação intercultural: projetos e práticas.....	98
1.4.1 A educação intercultural - projetos europeus.....	99
1.4.2 A educação intercultural - projetos nacionais.....	119
1.4.3 Os Clubes Europeus e o seu papel nas escolas.....	129
1.4.4 Práticas de educação intercultural - alguns estudos.....	135
Capítulo 2 - Metodologia de Investigação	153
Introdução	153
2.1 A Escola Secundária de São Pedro do Sul e o seu Clube Europeu.....	153
2.1.1 Caraterização da escola	153

2.1.2	Caraterização do Clube Europeu da escola	156
2.1.3	Atividades realizadas pelo Clube Europeu	158
2.2	Enquadramento metodológico da investigação	168
2.2.1	Contextualização e identificação do problema	168
2.2.2	Objetivos da investigação	170
2.2.3	Estudo de caso de caraterísticas etnográficas	171
2.2.4	Os participantes.....	173
2.2.5	Os instrumentos de investigação	174
2.2.6	Apresentação do modelo de análise	181
Capítulo 3 - Análise dos dados		191
Introdução		191
3.1	As atividades do Clube Europeu	192
3.1.1	Dia Europeu das Línguas.....	192
3.1.2	Cabaz Solidário	207
3.1.3	Dia dos crepes.....	212
3.1.4	Conferência Semana da Europa	215
3.1.5	Exposição Sobre a Europa	222
3.1.6	A voz dos encarregados de educação	228
Em jeito de síntese.....		235
3.2	O “ <i>Projeto Quem Somos?</i> ”	241
3.2.1	Desenhos reflexivos dos alunos.....	242
3.2.2	Depoimentos escritos dos alunos.....	244
3.2.3	Depoimentos escritos de professores participantes.....	248
3.2.4	Depoimentos escritos dos encarregados de educação.....	251
3.2.5	Respostas escritas dos encarregados de educação dos alunos participantes	254

Em jeito de síntese...	263
3.3 As atividades do Clube Europeu na visão dos “nossos maiores”	268
Em jeito de síntese...	279
3.4 Potencialidades e constrangimentos do Clube Europeu	281
3.4.1 Potencialidades.....	282
3.4.2 Constrangimentos	287
Em jeito de síntese...	292
Conclusões	295
Conclusão da análise.....	295
Conclusões gerais.....	304
Limitações e perspetivas.....	306
Referências bibliográficas	309
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1 - Valores Europeus (adaptado da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia)	16
Figura 2 - Valores defendidos pela União Europeia no Ano Europeu do Diálogo Intercultural (in MNE/DGAE Centro Informação Jacques Delors).....	17
Figura 3 - Perspetivas de escola, de professor e de práticas de ensino (Casa-Nova, 2005)	38
Figura 4 - Conceptualização de interculturalidade (Peres, 2000)	70
Figura 5 - Dimensões da competência intercultural (Byram, 2006)	75
Figura 6 - Competência intercultural e de comunicação intercultural (Byram, 1997) .	78
Figura 7 - Modelo das componentes da competência intercultural (Hamilton, Richardson e Shuford, 1998)	85
Figura 8 - Modelo de competência intercultural (Ting-Toomey e Kurogi, 1998).....	86
Figura 9 - Modelo de competência global (Hunter, White e Godbey, 2006).....	87
Figura 10 - Modelo de articulação das competências e dos contextos em contextos interculturais (Ogay, 2000).....	88
Figura 11 - Modelo de co-orientação (Fantini, 2010)	89
Figura 12 - Modelo de competência intercultural (INCA Project, 2004).....	90
Figura 13 - Modelo de competência de apreciação da diversidade (Dervin, 2006)	92
Figura 14 - Modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (Bennett, 1986) ..	93
Figura 15 - Modelo de maturidade intercultural (King e Baxter Magolda, 2005).....	94
Figura 16 - Modelo de adaptação (Kim, 1998).....	95
Figura 17 - Modelo de gestão da ansiedade/incerteza (Hammer, Wiseman, Rasmussen e Brusckke, 1998).....	96
Figura 18 - Modelo processual da competência intercultural (Deardorff, 2009)	97
Figura 19 - Desenho de aluno	243
Figura 20 - Desenho de aluno	243

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Atividade DEL “Escola” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	193
Gráfico 2 - Atividade DEL “Escola” (detalhe)	193
Gráfico 3 - Atividade DEL “Línguas” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	196
Gráfico 4 - Atividade DEL “Línguas” (detalhe)	196
Gráfico 5 - Atividade DEL “União Europeia” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	199
Gráfico 6 - Atividade DEL “União Europeia” (detalhe).....	200
Gráfico 7 - Atividade DEL “Expressão Artística” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	202
Gráfico 8 - Atividade DEL “Expressão Artística” (detalhe).....	203

Gráfico 9 - Potencialidade de aprendizagem das atividades do DEL – percepção dos alunos	206
Gráfico 10 - Atividade “Cabaz Solidário” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	208
Gráfico 11 - Atividade “Cabaz Solidário” (detalhe).....	208
Gráfico 12 - Atividade “Dia dos Crepes” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	213
Gráfico 13 - Atividade “Dia dos Crepes” (detalhe)	213
Gráfico 14 - Atividade “Conferência Semana da Europa”- representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	216
Gráfico 15 - Atividade “Conferência Semana da Europa” (detalhe).....	216
Gráfico 16 - Atividade “Exposição sobre a Europa” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas	222
Gráfico 17 - Atividade “Exposição sobre a Europa” (detalhe)	223
Gráfico 18 - Percepção do grau de satisfação das atividades do CE - alunos	227
Gráfico 19 - Objetivos das atividades do CE - percepção dos encarregados de educação.....	230
Gráfico 20 - Valores presentes nas atividades do CE - percepção dos encarregados de educação	231
Gráfico 21 - Competências promovidas pelas atividades do CE - percepção dos encarregados de educação.....	232
Gráfico 22 - Propostas de atividades - sugestões dos encarregados de educação	233
Gráfico 23 - Valores presentes nas atividades do CE – percepção dos encarregados de educação	234
Gráfico 24 - Atividade “Projeto Quem Somos?” interesse da atividade - percepção dos encarregados de educação.....	255
Gráfico 25 - Aspectos da diversidade cultural - percepção dos encarregados de educação ...	258
Gráfico 26 - Razões da autorização (ou não) do acolhimento dos alunos nas famílias dos seus colegas.....	259
Gráfico 27 - Aspectos positivos/potencialidades do “Projeto Quem Somos” - percepção dos encarregados de educação.....	261
Gráfico 28 - Aspectos negativos/constrangimentos do “Projeto Quem Somos?” -percepção dos encarregados de educação	262
Gráfico 29 - Função do CE na escola - percepção dos “nossos maiores”	269
Gráfico 30 - Promoção do diálogo intercultural (vertentes) - percepção dos “nossos maiores”	273
Gráfico 31 - Valores presentes nas atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”	274
Gráfico 32 - Competências desenvolvidas nos alunos - percepção dos “nossos maiores”	276
Gráfico 33 - Potencialidades das atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”	284
Gráfico 34 - Constrangimentos das atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”	288

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Propriedades e atributos de situações interculturais (adaptado de Bredella, 2003)	28
Tabela 2 - Aspectos do diálogo intercultural	29
Tabela 3 - Vertentes do diálogo intercultural (adaptado de André, 2006:28-30)	30
Tabela 4 - Construção do conceito de professor inter/multicultural (adaptado de Stoer e Cortesão,1999:47)	37
Tabela 5 - Os diferentes posicionamentos da escola perante a diversidade cultural (adaptado de Araújo, 2008:57)	42
Tabela 6 - Objetivos, requisitos e metodologias da educação intercultural (adaptado de Ferreira, 2003:100).....	58
Tabela 7 - O sentido das aprendizagens interculturais	60
Tabela 8 - Educação intercultural e cidadania (adaptado de Pinho e Andrade, 2002:159)	60
Tabela 9 - Axiomas da educação para a cidadania intercultural (Alred, Byram e Fleming, 2006:233-234 - apêndice)	61
Tabela 10 - Limitações e obstáculos à implementação da educação intercultural (adaptado de Ferreira, 2003:63-64)	62
Tabela 11 - Competências interculturais de Byram (adaptado de Byram, 2006).....	77
Tabela 12 - Abordagens da competência de comunicação intercultural (Ogay, 2000)...	82
Tabela 13 - Modelos de conceptualização da competência de comunicação intercultural (adaptado de Spitzberg e Changnon, 2009)	84
Tabela 14 - Dimensão Europeia da Educação - propostas temáticas (adaptado de DGE-ME)	133
Tabela 15 - Esquematização dos estudos analisados	140
Tabela 16 - Graus de ensino e alunos inscritos na ESSPS - ano letivo 2010/11.....	154
Tabela 17 - Proveniência da população estudantil do ensino básico regular da ESSPS	155
Tabela 18 - Atividades extracurriculares da ESSPS – ano letivo 2010/11.....	156
Tabela 19 - Atividades do CE no ano letivo 2010/11	161
Tabela 20 - Atividades, inquiridos e instrumentos de recolha de dados utilizados	180
Tabela 21 - Modelo de análise.....	182
Tabela 22 - Modelo de análise descritivo	189
Tabela 23 - Valores subjacentes à atividade “Cabaz Solidário”	211
Tabela 24 - “Conferência Semana da Europa” - conhecimentos específicos adquiridos pelos alunos.....	219
Tabela 25 - Valores europeus - percepção dos alunos	221
Tabela 26 - Propostas de melhoria para as atividades do CE - alunos	225
Tabela 27 - Percepção dos alunos das competências desenvolvidas através das atividades do CE	236
Tabela 28 - Percepção dos alunos das competências desenvolvidas através das atividades do CE (detalhe).....	237

Tabela 29 - Competências interculturais desenvolvidas pelo “Projeto Quem Somos?” - percepção dos intervenientes	266
Tabela 30 - Utilidade do CE na escola - percepção dos “nossos maiores”	269
Tabela 31 - Aspetos da diversidade cultural - percepção dos “nossos maiores”	271
Tabela 32 - Parceiros nas atividades do(s) Clube(s) Europeu(s) presentes no Encontro	282
Tabela 33 - Potencialidades do CE – percepção dos “nossos maiores”	283
Tabela 34 - Constrangimentos e dificuldades das atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”	287
Tabela 35 - Síntese dos resultados da análise das atividades do CE - percepção dos intervenientes e dos “nossos maiores”	297
Tabela 36 - Potencialidades e constrangimentos do CE pela “voz dos nossos maiores”	301

Lista de anexos

1. Instrumentos de recolha de dados

- Anexo 1.1.** Dia Europeu das Língua - questionário aos alunos
- Anexo 1.2.** Cabaz Solidário - questionário aos alunos
- Anexo 1.3.** Dia dos Crepes - questionário aos alunos
- Anexo 1.4.** Conferência Semana da Europa - questionário aos alunos
- Anexo 1.5.** Exposição Semana da Europa - questionário aos alunos
- Anexo 1.6.** Atividades do CE - questionário aos encarregados de educação dos alunos participantes no “Projecto Quem Somos?”
- Anexo 1.7.** Atividades do CE - questionário aos Diretores de Turma
- Anexo 1.8.** Atividades do CE - questionário ao Diretor da EESPS
- Anexo 1.9.** Atividades do CE - questionário ao Presidente do Conselho Geral da EESPS
- Anexo 1.10.** Atividades do CE - questionário à Coordenadora do CE da EESPS
- Anexo 1.11.** Atividades do CE - questionário ao Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses

2. Grelhas de análise dos dados

- Anexo 2.1.** Atividades do Dia Europeu das Línguas
- Anexo 2.2.** Atividade Cabáz Solidário
- Anexo 2.3.** Atividade Dia dos Crepes
- Anexo 2.4.** Atividade Conferência Sobre a Europa
- Anexo 2.5.** Atividade Exposição Semana da Europa
- Anexo 2.6.** Respostas dos Encarregados de Educação
- Anexo 2.7.** Respostas dos Diretores de Turma
- Anexo 2.8.** Respostas do Diretor
- Anexo 2.9.** Respostas do Presidente do Conselho Geral
- Anexo 2.10.** Respostas da Coordenadora do CE
- Anexo 2.11.** Respostas do Coordenador Nacional dos Clubes Europeus
- Anexo 2.12.** Depoimentos encarregados de educação
- Anexo 2.13.** Depoimentos alunos - “Projeto Quem Somos?”
- Anexo 2.14.** Depoimentos professores – “Projeto Quem Somos?”
- Anexo 2.15.** Desenhos reflexivos alunos
- Anexo 2.16.** Brochura Encontro Clubes Europeus
- Anexo 2.17.** Vozes dos nossos maiores
- Anexo 2.18.** Potencialidades e constrangimentos do CE

Lista de siglas

BECE - Brochura do Encontro dos Clubes Europeus

CCE - Coordenadora do CE

CE – Clube Europeu

CNCE - Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses

CS - Cabaz Solidário

CSE - Conferência Semana da Europa

DA - Depoimento dos alunos

DC - Dia dos Crepes

DT - Diretor de Turma

DEE - Depoimentos dos encarregados de educação

DEL - Dia Europeu das Línguas

DGE - Direção Geral de Educação

DP - Depoimento dos professores

DR - Desenhos reflexivos

ESE - Exposição Semana da Europa

ESSPS – Escola Secundária de São Pedro do Sul

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

PQS - “Projeto Quem Somos?”

QA - Questionário dos alunos

QCCE - Questionário da Coordenadora do CE

QCNCE - Questionário do Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses

QD - Questionário do Diretor

QDT - Questionário dos Diretores de Turma

QEE - Questionário dos encarregados de educação

QPCG - Questionário do Presidente do Conselho Geral

UC - Unidades de conteúdo

Introdução

Uma das finalidades primeiras da educação é a preparação dos jovens para uma vivência plena em sociedade. Num mundo aberto e global como é o atual, a educação e a escola não podem contentar-se em dotar os jovens de conhecimentos básicos, mas têm que os munir de competências que os tornem capazes de poder viver neste mundo sem barreiras, nesta Europa sem fronteiras, simultaneamente “una e plural” (Ribeiro, 2002:281). Consideramos que o grande desafio para a escola e para os educadores de hoje, conscientes da pertença a uma Europa comum, é educar na identidade para a diversidade, promovendo o diálogo intercultural.

Educar os jovens para o diálogo intercultural é apelar ao conhecimento da diversidade europeia, na abertura e descoberta do outro, o que nos leva à defesa de uma educação para os valores e para a cidadania europeia, preocupações que não são só nossas (enquanto educadores e cidadãos) mas há muito assumidas pelos líderes europeus da União Europeia. Por este motivo, o ano de 2008 foi eleito como Ano Europeu do Diálogo Intercultural, dando origem à publicação por parte do Conselho da Europa, do Livro Branco para o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”.

Concebendo a escola como espaço privilegiado de veiculação e vivência de valores, entendemos ser o respeito a base e pilar do entendimento e do apreço *da e pela* diversidade (cultural, linguística entre outras), o que nos conduz à temática do nosso estudo.

A centralidade da presente investigação é, pois, saber como uma escola, através do seu Clube Europeu (CE), promove o diálogo intercultural. Perspetivaremos o nosso trabalho defendendo que só *no e pelo* diálogo intercultural se poderá promover o conhecimento e entendimento entre pessoas e povos, reforçando e desenvolvendo a cidadania europeia ativa e fortificando o sentido de pertença a uma Europa comum. Consideraremos também que a ausência desse diálogo intercultural foi e será uma das causas do afastamento, da divisão, do desconhecimento mútuo e do desenvolvimento de conseqüentes tensões, clivagens, conflitos, xenofobias e racismos, aspetos, factos e acontecimentos que não estiveram longínquos no tempo e atualmente se avivam no

espaço europeu e mundial. Ao longo do nosso estudo defenderemos a educação intercultural como uma solução pedagógica adequada à preparação de futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento na atual sociedade, cada vez mais pluralista e culturalmente diversificada. Desejamos uma escola como “comunidade aprendente” (Alarcão, 2001a:220), que enfatize a aproximação entre pessoas de diferentes culturas, o desenvolvimento de atitudes de abertura e o conhecimento e descoberta do outro, que requiere a aquisição de competências interculturais nos nossos alunos.

O CE da Escola Secundária de São Pedro do Sul (ESSPS) surgiu em 2004, impulsionado pelo Departamento de Línguas. Propôs-se promover ações e atividades no sentido de permitir aos alunos construir mais conhecimento sobre a Europa, procurando contribuir para a difusão desse conhecimento e compreensão do pluralismo europeu e dos seus valores, promover o diálogo intercultural e o respeito pela diversidade de povos e culturas. Intrínseca a todas as atividades do CE está a conceção do que é “ser europeu”, conceção que engloba os valores partilhados da Paz, do respeito, da democracia e da coesão social.

A presente investigação tem como objetivo saber como as atividades do CE, no ano letivo 2010-2011, promovem o diálogo intercultural nos alunos do 3.º ciclo do ensino básico da ESSPS. Deve referir-se que, de todas as atividades realizadas pelo CE no ano em estudo, analisaremos somente as destinadas ao ensino básico regular (Dia Europeu das Línguas; Comemoração do Natal – Campanha Cabaz Solidário; Comemoração do Dia dos Crepes; Semana da Europa - Conferência “Portugal, 25 anos na União Europeia”, e Exposição “O rapto da princesa Europa” e o “Patrono da Europa”; Projeto de intercâmbio escolar “Projeto Quem Somos?” (PQS); e uma atividade destinada a Clubes Europeus (CE) no sentido de promover o seu interconhecimento - o Encontro de Clubes Europeus do distrito de Viseu).

O presente trabalho constitui-se como um estudo de caso, perfilhando-se numa metodologia que consideramos particularmente adequada “a investigadores isolados” (Bell, 1997:23) no sentido de obter um conhecimento aprofundado e detalhado de uma situação que se analisa num universo que se circunscreve a uma situação específica - o CE da ESSPS.

Elaborámos um modelo de análise construído a partir do modelo das competências interculturais de Byram (1997), através do qual os dados foram examinados no sentido de atingirmos os objetivos da nossa investigação:

1) Compreender de que modo as atividades dinamizadas no âmbito do CE:

1.1.promovem o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si, nessa mesma diversidade;

1.2.promovem atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus;

1.3.potenciam competências de saber-compreender e saber-fazer, relativamente aos outros povos e culturas europeias.

2) Identificar potencialidades e constrangimentos do CE da ESSPS, no sentido de favorecer o desenvolvimento estratégico da sua ação educativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que o frequentam.

O trabalho está dividido em três grandes capítulos. No primeiro capítulo procederemos ao enquadramento teórico da presente investigação; no segundo capítulo elaboraremos o seu quadro metodológico e no terceiro realizaremos a análise dos dados e a apresentação dos resultados.

O primeiro capítulo é composto por quatro subcapítulos onde se explanam os conceitos estruturantes que enformam o estado da arte. No primeiro subcapítulo, partindo da conceção de que não há uma *cultura europeia* mas sim *culturas europeias*, e de que o próprio sujeito individual não é portador de uma cultura única e singular, mas sim de múltiplos pertencimentos, consequência da *miscigenação* cultural global a que todos estamos sujeitos na contemporaneidade, pretenderemos aclarar as atuais conceções de cultura(s), conceito que não dissociaremos dos de diferença e de alteridade.

Entendemos que o conceito de cultura é dinâmico e em constante mutação, “cultura é comunicação e comunicação é cultura” (Hall, 1973:97). Partindo deste princípio, defenderemos o diálogo intercultural como meio para evitar os choques e conflitos culturais, considerando que nos afirmamos por aquilo que somos, e que, ao darmos-nos a conhecer e ao conhecer o outro, reconhecemos também o dinamismo da

nossa cultura e identidade, construídas em permanente relação. É no encontro que o indivíduo se expõe, se experimenta, pensa, inventa, recria, encanta-se, dá-se e oferece-se, cresce, evolui, avança e (se) dilata (Serres, 1993).

Encarando o *encontro* como fundamental para a promoção do diálogo intercultural, Groux e Porcher (2003) referem que

“une éducation à l’altérité devrait être celui d’humanité. En effet, la rencontre avec l’autre devrait nous amener à une réflexion sur nos valeurs, sur nos croyances, sur notre humanité (...) l’autre n’est pas seulement un produit culturel avec ses différences, il est avant tout un être avec son humanité” (p.80).

Neste contexto, a aprendizagem intercultural assume-se como um processo de desenvolvimento pessoal com implicações coletivas.

Através do diálogo intercultural e pelas aprendizagens interculturais pretende-se que cada um coloque o outro no centro da sua compreensão e que, num processo empenhado em relação, se redescubra na descoberta do outro. Para o Conselho da Europa e Comissão Europeia, esta aprendizagem intercultural é “uma ferramenta útil nos nossos esforços para compreender a complexidade do mundo de hoje, para nos compreendermos um pouco melhor, mas também compreendermos os outros. Para além disso, pode ser uma nova chave para abrir as portas rumo a uma nova sociedade” (2001:28), ajudando-nos a enfrentar os desafios das novas realidades contemporâneas e das europeias em particular.

No segundo subcapítulo refletiremos sobre a escola e o papel do professor, expondo os seus contributos para o desenvolvimento da educação intercultural e promoção do diálogo entre povos e culturas.

Encarando a diversidade como potencial para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, defenderemos a escola “estaleiro” (Carneiro, 2001:179), capaz de se saber reconfigurar e reinventar tanto na forma (práticas/atividades e atitudes) como nos conteúdos (currículos/saberes e conhecimentos) e ser a base e a estrutura da formação dos futuros cidadãos, cuja “construção mental assenta nos pressupostos da paz e da convivência pacífica” (idem). A escola não pode ser, nem é, uma ilha, como adverte

o Conselho Nacional de Educação. Então, “educar para a cidadania só pode ser educar na cidadania” (2007:37), o que nos projeta para a cidadania ativa e nos transporta para a oportunidade de participação na vida europeia, implicando isto, o conhecimento da cultura e da diversidade nela existente e a vivência dos valores democráticos sobre os quais ela assenta: a liberdade, a equidade, o respeito, a coesão social, a paz. Educar para a cidadania através de uma educação intercultural é, para Araújo (2008), “a resposta pedagógica à exigência atual de preparar futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento numa sociedade pluralista e culturalmente diversificada” (p.72).

Ultrapassando os seus etnocentrismos culturais, os professores são, nas escolas, personagens-chave para a promoção de uma educação intercultural e para a realização do diálogo intercultural (Stoer e Cortesão, 1999; Ferreira, 2003). Educar e ensinar para “conhecer o outro e compreendê-lo exige a construção de pontes entre línguas e culturas, flexibilidade cognitiva e comunicativa, abertura e curiosidade face aos outros, a outras experiências, línguas, culturas e situações” (Araújo e Sá, Canha e Gonçalves, 2003:5). Exige o desenvolvimento de competências comunicativas, linguísticas, cognitivas e afetivas, um trabalho de equipa e interdisciplinar num processo dinâmico que utilize estratégias didáticas que mobilizem os diversos reportórios dos alunos. Exige professores capazes de práticas sistemáticas de reflexão, de análise e de partilha de resultados sobre a sua ação educativa e sobre os processos didáticos implementados, capazes de promover a construção do ser profissional e de conduzir a melhores práticas de ensino-aprendizagem (Alarcão, 2001), considerando que estas práticas e aprendizagens promotoras de diálogo intercultural não são um “sonho ou utopia” mas uma realidade possível, desejável e concretizável.

No terceiro subcapítulo prestaremos especial atenção à definição e explicitação dos conceitos de competência e de competência(s) intercultural(is) centrais neste trabalho. Sustentando que as competências englobam atitudes, conhecimentos e capacidades cuja aquisição tem valor em si, independentemente da sua mobilização (Ministério da Educação – despacho 171169/2011 de 23 de dezembro), elas são indissociáveis da noção de ação, de desenvolvimento e de reconfiguração do saber, uma

vez que mobilizam recursos, estratégias, procedimentos e integram saberes para a produção de respostas e soluções evolutivas.

Neste estudo, o entendimento destes conceitos assume como autor de referência Michael Byram (1997), que define competência intercultural como

“the ability to interact in their own language with people from another country and cultures, drawing up on their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact” (p.70).

Apresentando-se o diálogo intercultural como “uma troca de ideias aberta, respeitosa e baseada na compreensão entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (Conselho da Europa, 2008:27), apela-se à articulação das diferentes dimensões da competência intercultural e propõe-se, como garante do diálogo intercultural, o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, pelo que faremos uma abordagem aos diversos modelos de orientação francófona (europeia) e anglófona, que foram alvo e objeto da atenção e estudo de múltiplos autores. A eles dedicaremos uma explicitação sucinta no sentido da aquisição de uma perspetiva geral para uma melhor fundamentação teórica deste trabalho.

No quarto subcapítulo apresentaremos uma amostra de diversos projetos de educação intercultural realizados em espaço europeu (incluindo alguns desenvolvidos em Portugal) por escolas, universidades e organizações europeias e mundiais. De seguida referiremos os objetivos e o papel dos Clubes Europeus nas escolas. Por fim, apresentaremos projetos que, nas suas atuações, implementam práticas de educação intercultural, ou de promoção do diálogo intercultural, convictas de que é na abordagem intercultural que se poderá encontrar uma resposta aos desafios da escola e da sociedade de hoje, propondo uma “visão intercultural por oposição a uma visão monocultural” (Castro, 2004:63).

No segundo capítulo debruçar-nos-emos sobre o enquadramento metodológico utilizado nesta investigação. Adotaremos uma metodologia essencialmente qualitativa,

que se centra na observação das realidades a investigar e na análise documental, onde os dados recolhidos são analisados descritivamente. Este estudo de caso apresenta ainda características etnográficas, tendo a investigadora assumido o papel de observadora participante, uma vez que acompanhou todas as atividades do CE.

Os dados foram recolhidos após a realização de cada atividade do CE, tendo sido solicitado aos alunos participantes o preenchimento de um inquérito por questionário. Para o projeto de intercâmbio escolar foi solicitado aos alunos que fizessem desenhos alusivos à experiência intercultural realizada e um sucinto depoimento escrito acerca do que consideravam ter sido mais marcante nesta atividade. Foram também solicitados depoimentos escritos aos professores acompanhantes deste projeto e aos encarregados de educação dos alunos que nele participaram, tendo sido ainda aplicado a estes últimos um inquérito por questionário no sentido de conhecer quais as suas perceções relativas a este projeto intercultural e às atividades do CE em geral. Do mesmo modo, procurámos conhecer o entendimento das chefias intermédias da escola (Diretores de Turma, Diretor, Presidente do Conselho Geral), da Coordenadora do CE da escola estudada e do Coordenador Nacional dos Clubes Europeus acerca das atividades do CE, utilizando para isso, um inquérito por questionário. Por fim efetuámos a análise da brochura realizada aquando do Encontro dos Clubes Europeus do distrito de Viseu.

Expostos os objetivos da presente investigação e referenciada a metodologia utilizada, passemos à apresentação do terceiro capítulo, destinado à análise dos resultados. Este capítulo está organizado em quatro partes.

Numa primeira parte, analisaremos os dados relativos a todas as atividades do CE para os alunos do ensino básico da ESSPS, incidindo esta análise dos dados sobre as respostas aos inquéritos por questionário respondidos presencialmente pelos alunos, logo após a realização de cada atividade.

Numa segunda parte, analisaremos os desenhos reflexivos e os depoimentos dos participantes portugueses (alunos, encarregados de educação e professores) relativos ao *Projeto Quem Somos?*, o que nos permitiu refletir sobre os resultados deste intercâmbio escolar.

Numa terceira parte, pareceu-nos importante averiguar o entendimento de outras personalidades que, estando ou não na escola, têm (ou não) uma visão sobre a ação e as atividades do CE. À perspetiva destas personagens denominaremos “a voz dos nossos maiores” uma vez que ocupam cargos de chefia (de topo e intermédia) na escola, ou de coordenação escolar e nacional do(s) Clube(s) Europeu(s). São os Diretores de Turma (DT) do ensino básico regular da ESSPS, o Diretor (D) da ESSPS, o Presidente do Conselho Geral (PCG) da ESSPS, a Coordenadora do Clube Europeu (CCE) da ESSPS e o Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses (CNCE).

Por fim, numa quarta parte, focalizaremos o segundo objetivo desta nossa investigação, ou seja, as potencialidades e constrangimentos do CE da ESSPS, no sentido de favorecer o desenvolvimento estratégico da sua ação educativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que o frequentam. Os resultados emergem da análise das respostas escritas aos inquéritos por questionário que foram solicitados aos Diretores de Turma do ensino básico regular, ao Diretor da escola estudada, ao Presidente do Conselho Geral, à Coordenadora do CE da ESSPS e ao Coordenador Nacional dos Clubes Europeus.

A estes resultados soma-se a análise de uma brochura escrita no âmbito de um Encontro de Clubes Europeus do distrito de Viseu realizado no dia 30 de junho de 2011, intitulada “Linhas estratégicas para o desenvolvimento das potencialidades dos Clubes Europeus nas escolas”, com a qual se pretendia comparar linhas de atuação de modo a perspetivar ações futuras, o que não foi completamente possível devido à pouca representatividade de outros dirigentes dos Clubes Europeus do distrito.

Expostos os resultados do estudo, procederemos à elaboração da conclusão final, sem nunca perder de vista os objetivos da investigação, isto é, compreender o contributo das atividades do CE para a promoção do diálogo intercultural e a prática de uma educação intercultural, enfatizando o seu papel como estratégia pedagógica ativa no ensino-aprendizagem, no sentido de dotar os alunos de competências interculturais necessárias a qualquer cidadão europeu de hoje.

A presente investigação surgiu no âmbito de uma aula na componente curricular do Programa Doutoral em Didática e Formação, enquanto se debatia a importância da

intercompreensão e do diálogo intercultural na escola e se refletia sobre a dificuldade das escolas e dos professores implementarem essa abordagem. Foi aí que a investigadora percebeu a temática que iria investigar, já que se apercebeu do papel do CE da escola onde lecionava e da sua ação enquanto difusor da cultura europeia e promotor do diálogo intercultural nos alunos, concretizados através de uma gama muito diversificada de atividades dando a conhecer e implementando múltiplos aspetos e vertentes do que é “ser europeu” hoje.

Animada por ter encontrado uma temática que lhe aprazia estudar, que se apresentava significativa para a sociedade e relevante para a escola, alunos e professores, foi ainda com mais satisfação que soube que os CE tinham sido uma criação portuguesa, iniciada em 1986 e que rapidamente suscitou o interesse e a divulgação nos restantes países-membros da União Europeia. A investigadora, porém, depressa se apercebeu de que não havia estudos realizados sobre as atividades dos CE nas escolas portuguesas, e que, nesse ano, estavam vigentes cerca de 300 CE em Portugal, encontrando-se 51 na zona centro do país (de entre os quais o CE de São Pedro do Sul).

Decidiu então a investigadora estudar o CE da escola onde trabalha há mais de trinta anos e acompanhá-lo de perto ao longo do ano letivo 2010-2011. De acordo com o regulamento estabelecido e aceite pelos CE, estes têm completa autonomia na sua ação, pelo que a concretização do plano de atividades de cada um, múltiplo e diverso, não possibilita que se possam fazer generalizações relativamente aos resultados obtidos. Assim sendo, este estudo pretende ser um retrato do que uma escola no interior do país realiza com os seus alunos numa vertente da educação que considera importante: o desenvolvimento de competências interculturais, a educação intercultural e a vivência do diálogo intercultural.

Ao longo deste percurso investigativo, a investigadora vivenciou momentos em que a ausência de estudos sobre os CE se converteu numa limitação e/ou constrangimento, uma vez que não dispunha de qualquer termo de comparação com as atividades nem as práticas de outros CE. O que agora se nos afigura como uma limitação, poderemos no futuro considerar como motivo de interesse a outros, no sentido de

realizar futuras investigações, mais alargadas e abrangentes, sobre as atividades dos CE e a prática da educação intercultural.

Trabalhar numa escola do interior do país, com uma acentuada depressão populacional e económica, faz com que, muitas das vezes, pertencer à Europa pareça ser somente estar geograficamente nela, ou ter perspetivas de emigração por ausência de recursos locais. É por isso louvável a promoção de atividades deste cariz, com estes objetivos, para alunos com idades muito jovens.

Todas as épocas tiveram crises, depressões, conflitos. No entanto, parece-nos agora ser ainda mais necessário e conveniente o que Parisot (2001) sugere, ou seja, desenvolver “o sentimento de pertença e de identidade no seio da União Europeia, isto é, a consciência de um destino comum” (p.352), para travar ideologias desastrosas derivadas do desrespeito pelo(s) outro(s), do fanatismo e xenofobia, de desigualdades nacionais ou regionais. Numa Europa que se pretende coesa, forte e com voz, mas diversa e plural, é necessário que desde cedo, nas escolas, se ensine e se aprenda a ser europeu e a conhecermo-nos melhor. Para muitos, presentemente, a solução “é o diálogo” (idem:276).

Pretendemos, assim, com este estudo, fazer uma reflexão profunda sobre as atividades realizadas por um CE de uma escola portuguesa, e de como ele proporcionou aos seus alunos um melhor conhecimento da Europa, concretizou o diálogo intercultural e fez viver os valores europeus.

Através da análise dos resultados de todo o trabalho agora realizado, pretendemos contribuir para o conhecimento de mais um exemplo de boas práticas da educação intercultural, evidenciando não só a relevância da temática em causa, mas também a importância da aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade educativa.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

Introdução

Neste primeiro capítulo procederemos à contextualização do presente estudo no âmbito das questões inerentes ao diálogo intercultural e à importância e urgência deste último no mundo atual. Num mundo em constante mudança, a mobilidade e a informação são cada vez mais rápidas e exigem do homem uma capacidade de adaptação e comunicação constantes. Neste contexto, defende-se o diálogo intercultural como base para o conhecimento do outro, da sua identidade e da sua cultura, sendo também condição indispensável para a construção de uma Europa e um mundo com mais paz, mais compreensão e mais respeito entre os povos. A promoção do diálogo intercultural, do conhecimento da diversidade cultural europeia e da cidadania ativa e participada, é considerada como fator de enriquecimento e garante do pluralismo europeu pessoal e coletivo.

Defenderemos a educação intercultural como uma solução pedagógica adequada à preparação de futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento na atual sociedade cada vez mais pluralista e culturalmente diversificada, desejando que a escola se veja e proceda como a “*communauté éducatrice*” defendida pelo Conselho da Europa em 1985, no seu Projeto n.º7. A educação para a cidadania ativa e para o diálogo intercultural transporta-nos para o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural europeia e para a centralidade dos seus valores: a liberdade, o respeito, a equidade, a tolerância, a coesão social. Ser europeu é ter como pilares “os valores, a história e a cultura comuns” (Eurocid, 2012), e ser-se frontalmente opositora a posturas intolerantes, racistas ou xenófobas.

Movendo-nos no horizonte da didática da interculturalidade, depressa encontraremos os nossos conceitos-chave: educação intercultural, diálogo intercultural e competências interculturais. Procederemos à revisão do estado da arte relativamente a

estes conceitos, explicitaremos as suas linhas/tradições epistemológicas, apresentando várias propostas de modelização de modo a sustentarmos-nos de instrumentos para a conceptualização do nosso estudo, revelando porém desde já que o modelo de competências interculturais de Michael Byram é tido como referência para a nossa investigação.

Por fim, enunciaremos algumas experiências educativas de vivências de diálogo intercultural promovidas na Europa, no mundo e em escolas portuguesas e aproximarmos-nos da realidade específica dos Clubes Europeus, tentando evidenciar como eles, através das suas atividades, podem divulgar o conhecimento europeu e promover uma educação e diálogo intercultural(ais) nas escolas.

1.1 Do diálogo intercultural

1.1.1 O diálogo intercultural na atualidade: conceito

Os nossos tempos sofrem os efeitos espoliadores da globalização, da crise civilizacional e da mudança de paradigma epistemológico, como consequência da rutura com as “âncoras” nacionais, étnicas e familiares dos indivíduos. A sociedade pós-moderna, com o seu desenvolvimento tecnológico, implementou a “telepólis”, um mundo “onde se não mora, mas se viaja permanentemente à velocidade da luz” (André, 2012), o mundo do “desassossego” e da inquietude (Sousa-Santos, 1999). É esta “topopoligamia” - a ligação e pertencimentos simultâneos a vários lugares, mundos e mundivivências - que nos desafia a situar-nos e erguer pontes na estruturação das nossas relações com os outros e reconhecer o dinamismo da nossa cultura e identidade nesta convivência. Nas “estradas” (Maloouf, 2005) do peregrinar da vida pós-moderna, é no encontro com outro que o indivíduo se expõe, pensa e se dilata (Serres, 1993).

Os nossos tempos são marcados pela velocidade e multiplicidade de fontes de informação, pela possibilidade de contacto com quase todos os outros povos e culturas, com mobilidade e acessibilidade a todos os cantos do globo. A velocidade das mudanças realizadas nas sociedades modernas pôs fim aos Estados-nação, a sociedades isoladas e a formas de vida estáveis, fixas e pré-determinadas.

Como cidadãos atentos e informados, é nosso dever e responsabilidade construir e promover a compreensão e preservar a paz, mantendo as diferenças específicas de cada pessoa, grupo, povo, etnia ou nação.

Como se realiza tamanha tarefa? Tão importante missão? Tão relevante desígnio? Neste estudo ensaiamos uma resposta: através da promoção do diálogo intercultural, da aproximação das culturas, do conhecimento do(s) outros(s).

Vivemos num mundo aberto, diverso e multicultural, onde os desafios e acontecimentos mundiais têm impacto a nível local. Qual efeito borboleta, o simples bater de uma das suas asas poderá influenciar o curso normal das coisas e provocar um tufão do outro lado do mundo, como afirmava Edward Lorenz em 1963. Assim, o diálogo intercultural é uma urgência e neste sentido Maturra afirma: “un mundo auténticamente rico en conocimiento, ha de ser un mundo culturalmente diverso; preservando la diversidad y favoreciendo el pluralismo, podremos conseguir que la cultura del siglo XXI cumpla una de sus más importantes funciones: aportar un elemento da armonía a nuestras vidas” (2001:6).

O diálogo intercultural pressupõe que na nossa relação com o outro haja a consciência de que só através dele, concretizado de modo plural, conseguimos ultrapassar o nível aparente e superficial do conhecimento do outro, permitindo-nos depois atingir níveis que abarcam e atingem a transformação pessoal, o que se irá traduzir na forma como nos relacionamos com o outro e como vivemos com ele. É pelo diálogo intercultural que se promove o entendimento entre pessoas e povos, se cultivam e desenvolvem os benefícios da diversidade cultural, se reanima uma cidadania europeia ativa e se fortalece o sentimento de pertença à Europa.

Numa Europa cada vez mais multicultural como é a atual, o diálogo intercultural é, para nós, o único garante desse pluralismo, porquanto deverá conciliar a liberdade de cada povo na sua articulação com a tolerância perante os demais. Sendo a liberdade um direito de cada um, a tolerância deverá corresponder ao dever recíproco no exercício dessa mesma liberdade (André, 2002), e deste compromisso com o garante dos direitos de cada um advirá o abrandamento dos conflitos e das desigualdades culturais, económicas e sociais, tão notórias neste continente e em todo o mundo.

Considerando que a Europa será cada vez mais o produto de uma cidadania ativa e inclusiva, pressupondo uma ética de justiça, participação e responsabilidade (Carneiro, 2001), pensamos que, antes de fazer Europa, é preciso saber ser Europeu. A diversidade europeia é traço distintivo e identificador, e a “unidade” sempre foi um objetivo estratégico de superação ou de coordenação das diferenças. Ser europeu é ser portador de identidades compósitas inerentes ao seu nomadismo e às suas múltiplas ligações e pertencimentos (André, 2012). Aprender a experiência do conhecimento neste *puzzle* de diversidades culturais e realidades identitárias, é ser capaz de mobilizar, organizar, dar sentido e atingir novos patamares, muitas vezes com hesitações, oscilações, dúvidas, encontros e reencontros (Serres, 1993).

Sendo a Europa “una e plural” (Ribeiro, 2002:281), o diálogo intercultural apela à abertura, à pluralidade implicada, a uma atitude multicultural dialógica, levando à auto e hétero-compreensão crítica como atitude de conhecimento face ao outro, “em que o eu se define por comparação e diferença na interação com o outro de que esse eu vai emergir na sua autenticidade” (André, 2002:264). Através de três postulados – o pluralismo, a liberdade e a tolerância, concebe-se a diversidade como “um universalismo sem uniformidade” (Espinosa, 1995:19). Enjeita-se a balcanização e o provincianismo cultural, a homogeneização pelo centralismo autoritário, a estandardização que esbate as diferenças das minorias, os antagonismos nacionalistas, os chauvinismos do idioma (Derrida, 1991) e toda a forma de exacerbações.

Para a existência do diálogo intercultural é necessário que se verifiquem três condições, todas elas interferentes umas nas outras, agindo e atuando progressivamente. São elas: a vertente informativa, a vertente sócio crítica e a vertente praxística (André, 2006:28-30). Na primeira, defende-se uma abertura ao outro indo ao encontro do seu conhecimento em profundidade, de modo autêntico, policêntrico, construtivo e despreconceituoso, suscetível da existência de diálogo baseado na negociação e no consenso. Para este autor, só assim será possível conceber a “construção partilhada de uma sociedade global, mundial, solidária, em que povos, culturas e diferentes sociedades se entendam sobre um conteúdo mínimo e sempre em crescimento de dignidade humana, direitos fundamentais e projetos libertadores” (2006:29). A segunda vertente

dirige-nos para a defesa de “políticas emancipatórias e de invenção de novas cidadanias” (Sousa-Santos e Nunes, 2003) geradas pela consciencialização e denúncia da injustiça, da desigualdade e da discriminação. A terceira aponta-nos para a transformação social centrada na compreensão do outro e no comprometimento de uma “ética crítica” como modo de modificar a realidade, através de um profundo espírito de solidariedade e respeito, libertando-a de toda e qualquer forma de exclusão e opressão, levando-nos a construir uma sociedade pacífica e harmoniosa.

A crença no diálogo intercultural como base para construção de novas realidades e suporte para sociedades mais justas e fraternas é defendida por muitos, de entre eles, o anterior secretário-geral da Organização das Nações Unidas, Ban Ki-Moon. No seu discurso em 2010¹, alertava para a necessidade do reforço da cooperação entre os povos e do “espaço para o diálogo substituindo as barreiras da desconfiança pelas pontes da compreensão”, como a única via exequível para atingir e respeitar os direitos humanos e fomentar o desenvolvimento mundial, concretizando os objetivos da Organização das Nações Unidas² e a razão da sua existência. Referia ele ser responsabilidade de todos fortalecer a aproximação entre os povos, através do diálogo intercultural no respeito pelas diferenças. Advertia também que, se não houver uma profunda compreensão entre as nações, das suas culturas, histórias e civilizações, assistir-se-á novamente ao aparecimento e manifestação de atitudes de extremismo, de discriminação e de galopante conflituosidade.

Estas intenções e valores estiveram, já em 1959, na base da construção europeia e da assinatura do Tratado de Roma. De então para cá, muitas têm sido as vozes e os esforços na defesa e preservação dos grandes valores da Comunidade Económica

¹ Baseado numa notícia divulgada pelo Centro de Notícias da ONU a 26/05/2010 www.unric.org/pt/actualidade/28347-dialogo-intercultural-e-determinante-para-a-paz-mundial

² A Carta das Nações Unidas define como objetivos principais da ONU:

- A defesa dos direitos fundamentais do ser humano;
- A garantia da paz mundial, colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado;
- A busca de mecanismos que promovam o progresso social das nações;
- A criação de condições que mantenham a justiça e o direito internacional.

In http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_das_Nações_Unidas. Consultado a 20-10-2013.

Europeia, hoje União Europeia. Salientemos, na figura 1, os valores sobre os quais assenta a Europa, com base na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

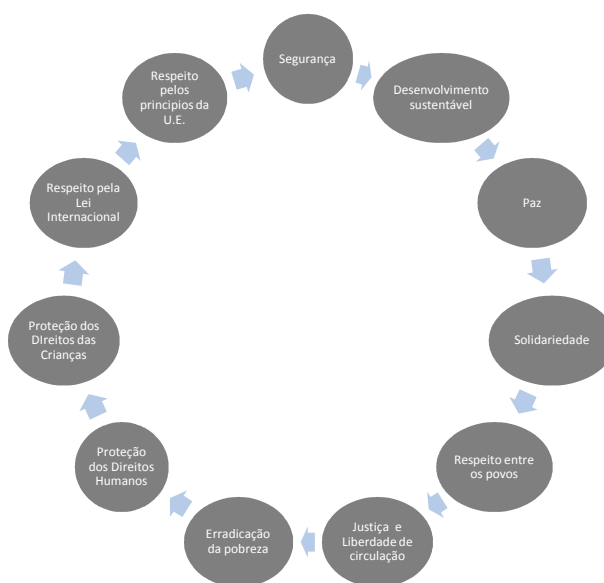


Figura 1 - Valores Europeus (adaptado da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia)

No sentido de reforçar a necessidade do bom entendimento entre os povos europeus, a União Europeia comemorou o ano de 2008 como Ano Europeu do Diálogo Intercultural, definindo-o como

“a process that comprises an open and respectful exchange or interaction between individuals, groups and organisations with different cultural backgrounds or world views. Among its aims are: to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation and the freedom and ability to make choices; to foster equality; and to enhance creative processes” (Conselho da Europa, 2008:10).

Partindo do princípio de que o diálogo intercultural ocorre quando pessoas de diferentes culturas interagem e mantêm uma relação e comunicação abertas e respeitadas, compreendendo o que as outras culturas têm como expressão da sua diversidade nos seus valores, normas, crenças, características e tradições culturais, a

União Europeia tinha como intenção, ao escolher esta temática tão significativa para os tempos atuais, enaltecer a importância do diálogo intercultural no espaço europeu e realçar o papel da educação na aquisição de conhecimentos e capacidades, que permitam aos povos lidar com ambientes culturais cada vez mais abertos e complexos. Pretendia também que cada pessoa aumentasse o conhecimento da sua própria cultura e identidade e o ampliasse na comunicação com outras culturas e identidades dentro da ampla diversidade dos seus Estados-membros. Pela promoção do diálogo intercultural se desejava aumentar o conhecimento mútuo, entendido como uma mais valia, uma riqueza e um importantíssimo contributo para a construção e reedificação da Europa. Uma Europa onde os cidadãos deverão estar formados, informados e esclarecidos para saberem em cooperação encontrar soluções para os seus problemas e para os do mundo, recuperando a sua voz e protagonismo na esfera mundial.

Assim se pretendia, e se continua a pretender, desenvolver e promover, principalmente nos jovens europeus, uma cidadania ativa e aberta ao mundo que respeite a diversidade cultural e o sentimento de pertença à Europa.

Neste sentido, os valores defendidos nesse ano de 2008 foram os que a seguir referimos:

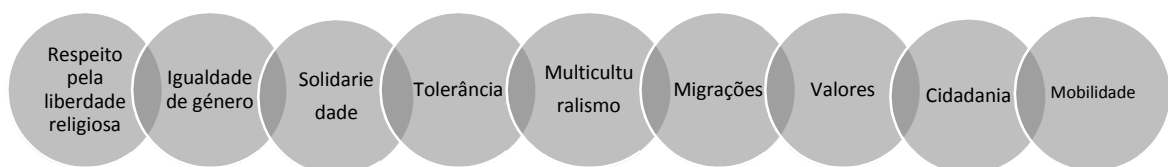


Figura 2 - Valores defendidos pela União Europeia no Ano Europeu do Diálogo Intercultural (in MNE/DGAE Centro Informação Jacques Delors)

Estes valores apelam à sensibilização dos habitantes europeus, em especial os jovens nas escolas, para a importância do desenvolvimento de uma cidadania europeia

ativa e aberta ao mundo que respeite a diversidade cultural e possibilite na Europa a vivência de um ambiente cultural mais aberto e solidário³.

No sentido da sua prossecução, o Conselho da Europa, no seu Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, refere cinco dimensões para a sua concretização:

1) A vivência democrática da diversidade cultural, realizada através de uma política que valorize a diversidade, os Direitos do Homem, as liberdades fundamentais e a igualdade de oportunidades e de direitos.

2) A cidadania democrática e a participação.

3) Aprender e ensinar as competências interculturais, sendo domínios-chave a cidadania democrática, a aprendizagem das línguas e a história em todos os níveis de ensino (básico, secundário e superior), assim como a defesa do envolvimento das famílias na educação e na prática do diálogo intercultural.

4) Criação de espaços interculturais e atividades que contribuam para o conhecimento do outro e da diferença e para atitudes de respeito e de compreensão mútua.

5) O diálogo intercultural nas relações internacionais (2008:26-30).

Enaltecendo o “primado da pessoa” (Carneiro, 2001:31), consideramos que a educação dos nossos jovens deverá ser tendente ao reforço do sentimento de pertença a uma cultura e identidades europeias comuns assentes em princípios democráticos e no respeito, defesa, preservação e vivência dos direitos humanos. Conscientes das vantagens de pertencer a uma civilização e comunidade comum tão ampla, é um desafio o percurso que teremos que trilhar, sabendo que existirão problemas e dificuldades, como existem em todas as vias de diálogo, na construção tendente ao aprofundamento do

³ No âmbito da comemoração do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural e defendendo uma melhor cooperação entre os povos alicerçada na informação, no conhecimento mútuo e na possibilidade de construção e vivência de projetos comuns, nas escolas foram impulsionadas a concretizarem ações educativas, de modo a proporcionarem aos jovens experiências práticas de diálogo intercultural, onde se incluíam programas de intercâmbio entre os jovens dos Estados-Membros, programas desportivos e um especial investimento no conhecimento e aprendizagem das línguas, consideradas como instrumentos e competências fundamentais para a promoção da compreensão e comunicação entre os povos (<https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/000040001-00004>. Consultado a 20-10-2013). Contemplaram-se também os programas das disciplinas de línguas estrangeiras com a vertente sócio-cultural dos diversos países europeus (costumes, tradições, problemas sociais, ...).

interconhecimento dos aspetos históricos, culturais, económicos e sociais dos seus Estados-membros, mas que só insistindo e experimentando esse sentimento de pertença e esse conhecimento mútuo, conseguiremos um futuro mais harmonioso, mais culto, mais progressivo e mais pacífico.

Advogando o diálogo intercultural, não podemos deixar de concordar com Shiv Ganesh e Prue Holmes (2011) que consideram que este tem que estar muito para além da mera tolerância do outro, enfatizando o entendimento compartilhado, defendendo novas formas de comunicação criativa e expressiva, a não valorização do consenso como um resultado e a necessidade de deixar espaço para compreender o potencial papel do conflito. Para estes autores, o diálogo intercultural não pode ser encarado sem a possibilidade de existência de conflito, sob pena de se tornar num jargão utilizado e encarado como “panaceia” para resolução e gestão de conflitos (se o fôr). Advertem que o diálogo intercultural não pode deixar de ser entendido senão como uma questão predominantemente ética e de justiça social associada a conceitos como transparência, inclusão, igualdade ou intersubjetividade. Autores há, como Stewart, Zediker e Witteborn (2005), que chegam mesmo a questionar-se se o diálogo intercultural é realmente a via e a solução ideal ou universal para os conflitos interculturais atuais...

1.1.2 Cultura(s) e interculturalidade

Reconhecemos o conceito de cultura como um conceito dinâmico e em constante construção, interação e mutação.

Questionado perante a necessidade de reconstrução da Europa na década de 50, Jean Monet, um dos seus fundadores, afirmou que se devia “começar pela cultura” (Landuyt, 2002:37). A expressão desta preocupação remete-nos para a importância da cultura no contexto das sociedades atuais e do entendimento do sentimento de pertença a uma cultura e civilização comuns – a europeia.

Já Burnett Tylor, em 1871, na sua obra *Primitive Culture*, apelando ao seu sentido etnográfico, considerava a cultura como “o conjunto complexo que inclui o

conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume, e toda a demais capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”(in Parisot, 2001:275). Toda e qualquer sociedade é portadora de uma cultura e de uma identidade, entendida esta como o conjunto de “representações e sentimentos que uma pessoa desenvolve a propósito de si mesma, permitindo-lhe permanecer o mesmo, realizar-se a si mesmo e tornar-se ele mesmo” (Tap, 1985:66). No dizer de Morin (1987), é a cultura que garante a identidade naquilo que cada uma tem de específico.

Poderemos então falar de culturas e não somente de cultura, uma vez que sendo um conceito polissêmico, ele é também, e essencialmente, um conceito dinâmico. “Cultura é herança e criação” escreveu Silva (2008:50), referindo-se à aquisição e comunicação de conhecimentos e valores culturais cujas significações se pretendem transmissíveis de geração em geração, através das quais a cultura mantém duas importantes funções: i) uma primeira (ontológica) permitindo ao ser humano significar-se a si e aos outros, e ii) uma segunda (instrumental ou pragmática), facilitando a adaptação aos novos desafios, produzindo comportamentos e atitudes mutáveis e evolutivos perante as culturas de referência (Abdallah-Pretceille, 1999).

Invocando a sua dimensão de abertura e relação, Hall defende que cultura “é comunicação e comunicação é cultura” (1973:97), assentando a cultura sobre “a `estrutura´ e a comunicação sobre o `processo´, abrindo-se aqui à questão intercultural” (De Pembroke, 2003:131) que valoriza o encontro e o conhecimento do outro. A comunicação supõe a existência de uma mediação, uma construção, uma mudança, devendo garantir às partes a possibilidade de exercerem o livre exercício do seu pensamento, das suas crenças e seus valores, evitando mal entendidos por problemas de comunicação, compreensão ou imposição.

O processo de comunicação/interação cultural nem sempre é consensual, muitas vezes é provido de conflituosidade, provocando choques culturais, procedentes de tomadas de posição egocêntricas ou etnocêntricas, tendentes ao fechamento ou à tomada de posição de total assimilação pela cultura dominante, com a consequente perda de identidade cultural das culturas dominadas, na sequência da aceitação e/ou

imposição “cognitiva e axiológica que repousam numa epistemologia monocultural e na absolutização dos seus critérios de verdade.” (Semprini, 1997 in André, 2005:44).

O conceito de cultura, assim como o de identidade, são conceitos dinâmicos e em constante construção. Consideramos identidade como

“aquilo que nós somos, ‘de onde provimos’, assim definido é o ambiente no qual os nossos gostos, desejos, opiniões e aspirações fazem sentido (...) as identidades nas suas dimensões coletiva e pessoal são construídas no respeito pela diferença e do reconhecimento (emancipador)” (Taylor, 1994:54,178).

O processo de construção cultural e identitária nem sempre é pacífico, podendo dar origem a conflitos⁴. É na sequência dos disfuncionamentos, tensões ou resistências que surgem os etnocentrismos exacerbados, os integralismos, as discriminações, as marginalizações, culminando muitas vezes nas exclusões sociais, fruto da absolutização acrítica e de contactos onde o diálogo entre as culturas não se baseou no respeito e igualdade paritária. Noutros casos surge a hibridização cultural, a “créolisation” (Glissant, 1993) ou o “baroque culturel” (Abdallah-Pretceille, 1999:13).

A fim de evitar erros tão presentes no nosso passado recente⁵, hoje entende-se que na cultura, a comunicação é um aspeto essencial do processo de inter relação e conhecimento do outro. Assim, De Pembroke (2003) afirma que “je ne me comprends pleinement qu’à travers l’autre, grâce à l’autre” (p.55). Este autor, rejeitando o etnocentrismo cultural e pessoal, defende uma comunicação cultural em alteridade, fundamental em contexto de diversidade e heterogeneidade cultural (Abdallah-Pretceille,

⁴ 1) Conflitos culturais na sequência de: “une moralisation de la perception des différences (en termes de bien et de mal);

2) une interprétation de la différence en termes de déficit en retour à la norme;

3) une radicalisation des différences est la revendication du droit à la différence (un des piliers du racisme);

4) une fossilisation par décontextualisation qui derive sur l’exotisme;

5) une valeur explicative et justificative des différences qui entérine des positions de rejet et de domination;

6) une perspective hiérarchique et inégalitaire;

7) une focalisation excessive sur les différences culturelles intergroupales” (Abdallah-Pretceille, 1999:23).

⁵ Referimo-nos mais precisamente ao holocausto decorrido ao longo da 2.ª Guerra Mundial, aos múltiplos massacres no espaço europeu nomeadamente dos arménios, dos curdos, dos sérvios, dos montenegrinos, dos croatas entre outros, à xenofobia e ao racismo sinalizado e sentido em alguns países europeus na sequência das ondas migratórias do século XX e XXI.

2006), que supõe a tomada de consciência de si e do outro, no que ela tem de “abertura e ou demarcação perante a diferença”(Silva, 2008:66).

O conhecimento do outro assenta, num primeiro estágio, numa disposição para conhecer, descobrir, seguida de uma atitude de reconhecimento da sua diversidade cultural e identitária (Taylor,1994), partindo (ou não) para o dialogismo (Bakhtin,1986), sendo já o homem capaz de reconhecer o seu semelhante e aceitar as suas diferenças, compreendendo-as, enriquecendo-se com elas, emergindo na sua autenticidade e convertendo-se em fonte de identidade e pilar da alteridade, conceitos essenciais na conceção da educação intercultural. Conhecer o outro, pressupõe atenção e interesse intelectual, prevê comunicação e principalmente viagem ao seu encontro, abandonando o sujeito “une position de jugement” e desenvolvendo “une attitude de curiosité et d’ouverture” (De Pembroke, 2003:136), abrindo as portas a uma cultura de autenticidade, onde as relações entre os indivíduos são compreendidas como aspetos centrais de “auto descoberta e auto afirmação”(Taylor, 1994:56).

Nesta perspetiva, cultura tem hoje uma conceção “dinâmica, ao mesmo tempo plural e dialógica” (André, 2005:110), uma vez que as sociedades modernas são marcadas pela abertura e mobilidade, geradoras de mutações rápidas dos referentes culturais fixos pessoais e coletivos, sendo cada vez mais premente uma reflexão ética sobre o universal e o singular, a identidade e a alteridade (Porcher e Abdallah-Pretceille, 1998). A cultura de cada individuo é cada vez mais “ancorada em lógicas de pertença e lógicas relacionais” (Abdallah-Pretceille, 1999), onde cada um adota e assume matizes culturais caleidoscópicas, roçando o nomadismo (Maffesoli, 1997) e a vagabundagem (Bauman, 2000), ou, nas palavras de Serres (1993), tornando-se verdadeiro “arlequim”.

Partindo do princípio de que as culturas são ativas, adaptáveis e evolutivas, admitimos que o conceito de cultura seja muito difícil de determinar (porque sempre incompleto ou insuficiente), e dado que hoje se entende a cultura num processo de interação, preferimos adotar a noção de culturalidade, que nos permite conceber os fenómenos culturais a partir de dinâmicas de transformações, de mestiçagens e de manipulações, remetendo-nos para o facto de as culturas serem cada vez mais “labiles, tigrées et alvéolaires” (Abdallah-Pretceille, 1999:16).

Numa perspetiva intercultural, o “inter” aponta para “une mise en relation et une prise en considération des interactions entre groupes, des individus, des identités” (Abdallah-Pretceille, 1999: 48), o que nos leva a outra maneira de analisar a diversidade cultural “non pas à partir des cultures prises comme des états, comme des entités indépendants et homogènes, mais à partir des processus, des interactions selon une logique de la complexité, de la variation (et non des différences)” (Balandier, 1985 in Abdallah-Pretceille, 1999:51).

Nesta perspetiva, concordamos com Boaventura Sousa-Santos quando sustenta que o “relativismo cultural enquanto atitude filosófica, é incorreto (...) contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais (...) contra o relativismo, (...) emancipação de regulação ” (1999:21).

Ante a situação atual e não defendendo nem o relativismo nem o universalismo, sustentamos, como Stoer e Cortesão, que o “cosmopolitismo, isto é, a globalização das preocupações morais e políticas e das lutas contra a opressão social e o sofrimento humano” (1999:112) deverá ser a principal inquietação da civilização contemporânea, apostando no reconhecimento da diversidade cultural e no respeito e compreensão das diferenças. Consideramos ainda, como Taylor, que é “antidemocrático, tratar igual o que é diferente” (1994:26) ou, como Bourdieu (1998), que a cultura é a capacidade de fazer as diferenças.

Temos porém que salientar que os encontros e cruzamentos culturais não são isentos de dor e de contradição (Laplantine e Nouss, 1997) e não poucas vezes são geradores de desestabilização identitária e cultural, individual e coletiva.

1.1.3 Diferença e alteridade

A globalização despertou-nos para a diversidade e tornou-nos mais atentos à identidade. Vivemos num mundo onde tudo se entrecruza, se esbate, se particulariza e se transforma, e, ou nos afirmamos naquilo que somos, conhecendo-nos e dando-nos a conhecer, efetivando uma comunicação e diálogo em alteridade e paridade, com outros povos e culturas, ou a voragem da globalização não reconhecerá as identidades próprias

de cada um e absorverá cultural e identitariamente tudo o que é particular e distinto. Se a globalização provoca a homogeneização cultural, consideramos que o conhecimento e preservação da diversidade cultural levará o ser humano a estádios civilizacionais mais fecundos e produtivos, considerando também que pode ser através do diálogo intercultural que o indivíduo se pode conhecer e reconhecer na riqueza da sua diversidade.

Defendendo um posicionamento democrático e apelando à necessidade humana de harmoniosa convivência, deter-nos-emos sobre o conceito de diferença e de alteridade, “pilares” da construção do diálogo intercultural. Enquanto o primeiro permite compreender as diferenças culturais, étnicas e geracionais, levando-nos à necessidade de combater o racismo, a intolerância e a xenofobia, o segundo leva-nos ao encontro com o outro e à consequente reflexão acerca das suas crenças e valores, implicando-nos na recusa da violência e na defesa da “solidarité entre les individus, entre les pays, la justice et l’équité” (Groux e Porcher, 2003: 80).

Considerando as diferenças como “não-essenciais”, é necessário que sobre elas haja uma abstração, o que não significa negação ou indiferença, domínio ou assimilação, já que elas são importantes para a “construção da identidade individual” (Savidan, 2010:29). Terão sim que ser encaradas num patamar igualitário e assumidas em “igualdade na diferença”, o que é para o autor o desafio mais importante da atualidade, isto é, a interpelação ao atual “multiculturalismo concebido como forma de compreender o presente pluralismo cultural” (idem:33), devendo este ser resultante de uma dinâmica de afirmação da igualdade na(s) diferença(s) realizada pelo e em diálogo intercultural.

O intercultural é o “eu” no seu encontro com o “outro”, é esta alteridade que precede a relação/aproximação/comunicação/interação entre ambos. O conceito de interação e aproximação intercultural assenta no elo de ligação “inter” (entre) pelo modo como se vê o outro, “c’est l’autre qui est premier, et non pas sa culture” (Abdallah-Preteille, 1999:57). Nesta alteridade reconhece-se o princípio da universalidade e a relação do singular com o universal, uma vez que o objetivo é encontrar, comunicar, dialogar e compreender e não tanto, nem somente, aprender a cultura do outro, dado que “l’interculturalisme s’élabore à partir d’un équilibre, toujours instable, entre

l'universel et le singulier" (...) L'universalisme est ethnocentrique (...) et la singularité s'inscrit dans une perspective dynamique et intersubjective"(idem:58).

Toda a inter relação e interconhecimento necessitam de ser contextualizados. Para realizar um efetivo conhecimento do outro, não basta exclusivamente, por via da obtenção de informações, saber como o outro é. A inter relação e o interconhecimento, o "conhecer o outro" são desafios ao nosso entendimento e compreensão, uma vez que quando nos inter relacionamos e interconhecemos, estamos a posicionar e a negociar a nossa identidade e a expor, em contacto, os nossos referenciais culturais.

No processo de interconhecimento jogam-se fatores cognitivos, afetivos, representações sociais⁶, e destes depende a capacidade de assimilação para atenuar as diferenças, ou para acentuar os contrastes, aumentando as particularidades distintivas e segregadoras, dando azo a mal entendidos, à manutenção dos estereótipos e a sectarismos discriminatórios, decorrentes do processo de descodificação comunicacional e cultural. A aprendizagem e conhecimento das línguas estrangeiras aparece-nos aqui como uma ferramenta essencial para decifrar os "códigos naturais de comunicação" (Chomsky, 1986) e um importante instrumento "of thinking and meaning making, also carry systems of signification, and, cultural world, with them"(Dufva, 2006:36).

Na perspetiva da interpretação dialógica defendida por Bakhtin (1986), os indivíduos, para se compreenderem uns aos outros, devem estar em posições análogas e não divergentes ou discrepantes, e mesmo que apresentem níveis de entendimento diferentes, de ambos os lados é necessário esforço para haver entendimento e compreensão. Whorf utiliza o conceito de "*calibração*" (1956:214), lembrando que o conhecimento das culturas e das línguas harmoniza a nossa visão do mundo e ensina-nos a ver as coisas noutras perspetivas, e Bakhtin considera que para compreender melhor o outro, devemos olhar a nossa própria língua e cultura com os "olhos de um estranho" (1986:7), adquirindo assim uma maior profundidade e significação na sempre inacabada busca de compreensão do outro. Estes autores são defensores da aprendizagem das

⁶ Representações sociais são "set of concepts, statements and explanation originating in everyday life in the course of inter-individual communications. They are the equivalent in our society of the myths and belief systems in traditional societies" (Moscovici, 1989:181).

línguas, ferramentas auxiliadoras na abertura de horizontes e perspectivas da realidade, construtoras de ligações e de sentidos na comunicação e na interação pessoal e social.

O “respeito à diferença” e o “respeito pela diferença” têm como suporte-base a liberdade na sua relação intrínseca com a tolerância. Devemos valorizar a primeira, pois a tolerância pressupõe e significa hospedagem através de um processo de assimilação, que pode transformar-se em segregação, resistência ou mesmo rejeição, caso não tenha havido “acolhimento e reorganização sistêmica interna” (André, 2005:52). É pela nossa liberdade que nos transformamos com o outro, que ao mesmo tempo se transforma conosco (idem), num respeito pela sua diferença e em alteridade, e pela “fusão de horizontes torna-se possível o diálogo e o encontro” (Gadamer, 1986:311-312). À liberdade deve acrescentar-se também o valor da verdade como base para o estabelecimento de um “diálogo genuíno e transparente na gênese de um consenso universal” (Apel e Habermas in André, 2005:57). A verdade, usada em liberdade e com espírito crítico, reconhece, constrói e reconstrói as diferenças, sem exclusões nem discriminações. É na paridade e pluralidade do diálogo (também entendido como valor) que construímos conhecimento, e nos “enriquecemos”, nos encontramos nas nossas diferenças e convergimos mais solidários, aprendendo “a pensar correta e criativamente, a olhar e ouvir sensivelmente e com espírito aberto” (Taylor, 1994:103).

Muitos dos comportamentos preconceituosos, discriminatórios, xenófobos e racistas são, segundo a nossa perspectiva, consequência da ignorância do outro, ou resultado de procedimentos onde não se usou de abertura, de compreensão e de respeito perante a sua diferença.

1.1.4 A importância e urgência do diálogo intercultural

Tendo presente a atual perturbação dos sistemas democráticos, a presença de confrontos cada vez mais generalizados e complexos, a recusa na aplicação dos direitos humanos, a cada vez maior vaga de refugiados desprotegidos, consideramos que os Estados europeus, os povos e o próprio mundo beneficiariam com a promoção do diálogo intercultural, realizado acima dos interesses individuais e assente na compreensão e

abertura ativa e crítica. Este diálogo, acreditamos, é o alicerce e suporte para a interpretação, coerência e coesão da heterogeneidade do mundo atual.

Perante o fenómeno de globalização, as sociedades tendem a fragmentar-se, perdendo as suas “estabilidades definitivas” (Wieviorka, 1999:13). As diferenças culturais são cada vez mais fruto e consequência de interpretações e reinterpretações permanentes, onde as culturas e identidades se fazem, constroem e reconstroem continuamente.

Se a fragmentação cultural é um facto e uma realidade, Boaventura Sousa-Santos adverte que a tarefa é agora a de, partindo dela, “reconstruir o arquipélago de racionalidades locais, (...) e quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções”(1999:99). Este é o caso da Europa atual, um continente a precisar de reedificação e refundação. O interconhecimento e diálogo intercultural são agora uma meta e um desafio com carácter de urgência. O diálogo intercultural é também uma necessidade cultural, social, política e identitária, pois, como considera Martins, “a diversidade existente, a diversidade natural, a diversidade adquirida, é um valor” (1996:66).

Longe vão os tempos em que as culturas eram mais ou menos estáveis e confinadas aos Estados, assumindo-se estes como comunidades políticas com expressão e individualidade cultural. Hoje, a superação dos Estados-nação é incontornável. Num mundo globalizado e numa Europa a 27, Ribeiro (2002) defende que o multiculturalismo é uma das “chaves do sucesso ou do insucesso do projeto europeu” (p.281), considerando as diferenças culturais dos Estados europeus como uma mais-valia e simultaneamente como um dos seus grandes obstáculos. Pensamos que somente pelo diálogo os Estados e povos poderão superar a sua propensão para o particularismo e erguer uma cultura assente na compreensão mútua e nos direitos humanos.

Consideramos defender um diálogo intercultural pluralista e não uniformizador, que aceite as “impurezas dos sincretismos, hibridizações, crioulizações e multipertencimentos” (Shweder,1989, in Velho, 1996:59), uma vez que todos somos já muito “mesclados/mestiçados”.

Neste contexto, é premente que se preparem os jovens para o mundo em que estão inseridos, e que a escola e a educação se convertam em lugares privilegiados para o aperfeiçoamento humano, reconhecendo o diálogo intercultural como um caminho para o “desenvolvimento da personalidade humana e o reforço dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais, devendo favorecer a compreensão e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como para a manutenção da paz” (Artigo 26 - Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948).

Para um verdadeiro diálogo intercultural é essencial fazer-se “a experiência intercultural” que Zarate (2002) considera ser “the basis of an experience of otherness which is observable at the individual level and identifiable in terms of strategies, conscious or not, which the social actor uses to position him/herself in the different locations of identity with which he/she identifies” (p.215). De notar que nem todos os contactos interpessoais são situações interculturais. Neste sentido, Bredella (2003) menciona algumas propriedades ou atributos das situações interculturais e suas implicações, que passamos a expor na tabela 1:

Situações interculturais	
Propriedades ou atributos	Implicações
Reconstruem as referências dos outros	Afastam visões etnocentristas
Não impõem as nossas categorizações ou valorizações nos comportamentos dos outros, aumentando o nosso conhecimento	Renegam atitudes fundamentalistas
Aceitam as crenças e valores dos outros	Defendem o respeito e a tolerância
Exigem compromisso e envolvimento	Propiciam a reflexão e introspeção
Manifestam inquietação da própria experiência intercultural, pelas diferenças culturais em presença	Justificam a negociação perante o pluralismo e a diversidade identitária; Combatem o relativismo, a humilhação e a injustiça.

Tabela 1 - Propriedades e atributos de situações interculturais (adaptado de Bredella, 2003)

Numa linguagem muito direta, Stoer (2001) afirma que as situações interculturais exigem abertura e reconfiguração do “eu” com o “outro”, sem eu deixar de ser “eu” e o “outro” ser alguém que é portador da sua individualidade e se enriquece com o meu “eu”, ao mesmo tempo que me enriqueço com o “eu” dele. Enriquecendo-nos mutuamente, ninguém deixa de ser ele próprio, mas ambos são muito mais.

Na tabela 2, sistematizamos os aspetos que consideramos significarem um verdadeiro diálogo intercultural, e aqueles que não assumimos como tal.

Diálogo Intercultural	
Não significa	Significa
Abandono ou negação dos nossos valores/posições. (Alred, Byram e Fleming, 2002:9)	Compreensão do outro, comunicação, cooperação e enriquecimento mútuo. (Lestegás, 2008:95)
Imposição de uma cultura perante outra(s).	Diálogo e negociação. Resignificação da nossa própria cultura. (Kramsch, 1993:14) Viver em unidade na diversidade (C.E., 2008:18)
Atitudes de exclusão, marginalização, estereótipos e preconceitos perante indivíduos e grupos (Savidan, 2010).	Processo de abertura e alargamento dos pontos de vista com respeito pelas pessoas (C.E., 2008:19).

Tabela 2 - Aspetos do diálogo intercultural

Nesta tabela, compreender as culturas não é só acumular conhecimentos. É aprender a pensar o outro, a descentrar-se, a compreender as diferenças e a pluralidade que constituem a realidade, o que acaba por se converter num trabalho do sujeito sobre si mesmo na busca do outro e onde as culturas em presença emergem nas suas mútuas representações. Assim, a procura interacionista na relação intercultural relativiza as diferenças culturais que só são significativas “dans un contexte et une relation” (Abdallah-Pretceille, 1999:61).

Imbernón (2000:83) adverte para a “armadilha da diversidade” se o conhecimento do outro não passar de mais um repositório informativo, sem aplicação nem integração. Esta é também preocupação de André (2006) quando especifica que o conceito de diálogo intercultural compreende três vertentes que se influenciam e atuam mutuamente entre si:

Vertentes do Diálogo Intercultural	
Vertente	Concretização
Informativa	Realizada na abertura ao outro tendo com objetivo ao seu conhecimento, numa hermenêutica descentrada pela alteridade. Tem em vista o conhecimento despreconceituoso e em profundidade, pressupõe uma epistemologia construtivista. É suscetível de criar pontes de diálogo, negociações e consensos para a construção partilhada de uma sociedade global, mundial, solidária em que os povos, culturas e diferentes sociedades se entendam sobre a dignidade humana, direitos fundamentais e se construam em projetos libertadores.
Sócio crítica	Implicada na consciência e na denúncia das assimetrias no processo de diálogo, assenta no fundamento igualitário e na paridade dos interlocutores. Geradora de mecanismos de combate às “desigualdades, injustiças e opressões”, aponta para a recriação de “novas cidadanias” e de “políticas emancipatórias” que imponham o fim da discriminação, da segregação e de qualquer forma de estigmatização ou marginalização.
Praxística	Assente na compreensão descentrada do outro e numa postura eticamente comprometida, dela resulta uma “atuação ética crítica”. Por direito e em solidariedade com outros, é capaz de transformar as realidades.

Tabela 3 - Vertentes do diálogo intercultural (adaptado de André, 2006:28-30)

O diálogo intercultural ganha um profundo significado de respeito e reclama para si a emergência da criação de processos de entendimento e reconhecimento mútuo. Consideramos as escolas como locais onde se podem desenvolver experiências de diálogo intercultural, não só pelos contactos entre as comunidades culturais nela existentes, mas também com outros povos e culturas.

Decorrendo do que temos vindo a expor sobre o diálogo intercultural pode surgir a ideia de ser este uma tarefa fácil. Consideramos, no entanto, que é uma tarefa complexa, urgente e premente, que necessita de tempo, conjugação de vontades, não podendo só estar sujeita a “boas intenções” ou assente em imposições, europeias ou, no campo educativo, aquele em que nos situamos, ministeriais. Næss (2010) considera que a União Europeia tem tido uma compreensão acerca diálogo intercultural pouco clara e definida, “elitista”, repleta de boas intenções, imposta de cima e portanto sem sincronização multicultural e com uma ambivalência desestabilizadora, pelo que não tem tido grande sucesso, necessitando de esforços mais enérgicos. Næss prossegue referindo

que a União Europeia tem evidenciado pouca clareza na distinção entre diversidade e diferença, que não sendo sinónimos são conceitos essenciais para a compreensão da Europa multicultural, e tem tido também dificuldades em perceber onde e quando o diálogo intercultural deve prosseguir ou terminar, pois a diversidade cultural não traz só aprendizagens positivas, podendo também desencadear preconceitos e angariar apoios ao populismo, gerando assim um ambiente de insegurança, medo e hostilidade. As imprecisões da União Europeia acerca destas questões assim como da sua aplicabilidade enquanto conceito orientador e instrumento político, fazem com que este autor refira apreensivamente que, no futuro, a ideia de diálogo intercultural poderá ter um papel muito pequeno na promoção da identidade e da cidadania europeias, a menos que mudanças profundas sejam realizadas.

1.2 O diálogo intercultural nas escolas portuguesas

1.2.1 A escola e o professor - hoje

A multiculturalidade é hoje no mundo, na Europa e em Portugal uma realidade. As sociedades são cada vez mais abertas e permeáveis, a mobilidade é uma constante e a sociedade encontra-se em pleno processo de diversificação e complexificação. A escola, através das suas finalidades e funções, deverá ser capaz de proporcionar aos seus alunos os meios necessários para a estruturação das suas próprias experiências de modo a contribuir para a sua formação e levá-los a (trans)formarem-se e a contribuírem para a construção da sua cultura e identidade, dando sentido e significado consistente e coerente à sua própria existência num mundo cada vez mais diversificado, aberto e plural.

A educação escolar tem que ser cada vez menos uma indústria e cada vez mais um serviço, capaz de mediar, construir e dar sentido à complexidade atual, ultrapassar o limiar da informação para o nível do conhecimento e deste atingir a sabedoria (Carneiro, 2001:182). Educar não pode ser só transmitir conhecimentos para um “universalismo abstrato, nem para o relativismo absoluto, tem de conceber o pluralismo como uma nova forma do universalismo” (Espinosa, 1995:19).

A escola é, e sempre foi, um elemento fundamental para a formação dos nossos jovens. Não se deseja porém que esta evidencie posturas e ações reprodutoras de modelos caducos, propostas inalteradas de atividades de ensino-aprendizagem a orientarem-se pelos mesmos regulamentos, a exigirem as mesmas normas de conduta, perpetuando as desigualdades sociais e sistemas de pertença hierarquizada (Stoer e Cortesão, 1999). Esta escola “pronto a vestir e modelo único” (Formosinho, 1989), altamente burocrática e massificadora, transmissora do monolitismo cultural, homogênea e uniforme, não só já está ultrapassada, como também desajustada aos objetivos e finalidades da escola de hoje, da sociedade e do mundo, provocando atitudes de resistência, penalizando e marginalizando quem é diferente, negando o conhecimento da diversidade no espaço escolar e no mundo em geral.

Entendendo as finalidades da escola como os “efeitos intencionalmente pretendidos e desejados”, podemos, como Formosinho (1989), salientar três grandes finalidades: a finalidade instrucional⁷, a finalidade socializadora⁸, a finalidade estimuladora⁹. Através delas a escola cumpre as funções que lhe são acometidas:

- “- *cultural*, pela qual transmite o seu legado cultural, assim como conhecimentos e técnicas;
- *socializadora*, promovendo a defesa e a prática de princípios e valores sociais, assim como da construção e vivência de comportamentos, hábitos e atitudes, tendo em vista a integração social do aluno;
- *personalizadora*, pela qual promove o desenvolvimento pessoal de cada pessoa, nos seus diversos domínios: intelectual, espiritual, moral, físico, psico-motor e sócio-afetivo;
- *igualizadora*, promovendo e realizando projetos e atividades diversificados que garantam o suprimento das desigualdades e

⁷ Que visa a transmissão de conhecimentos e técnicas.

⁸ Promotora da defesa e prática de princípios e valores sociais, assim como da construção e vivência de comportamentos, hábitos e atitudes.

⁹ Que visa a promoção do desenvolvimento integral do aluno, a nível moral, sócio-afetivo, físico, intelectual, psico-motor...

assimetrias e promovam a igualdade entre os seus membros provindos de distintas comunidades e culturas;

- *seletiva*, abrindo o acesso a patamares superiores de escolaridade, permitindo aos alunos atingir graus mais elevados de escolaridade; e
- *produtora*, proporcionando à sociedade e ao mundo indivíduos qualificados e preparados ao nível da inteligibilidade e compreensão adequada do mundo do trabalho e para a vivência plena enquanto cidadão”(p.15).

Para o cumprimento destas funções, a escola deverá ser orientada para o desenvolvimento pessoal e sócio afetivo dos alunos, quer no plano das aquisições cognitivas, quer ao nível do seu desenvolvimento integral, pela implementação de uma educação verdadeiramente humanista, proporcionando aos alunos os meios para estruturarem as suas próprias experiências de modo a contribuir para a sua formação. Formar é levar a querer (trans)formar-se (Vieira, 2007), contribuindo para a construção da cultura e identidade, dando sentido e significado consistente e coerente à sua própria existência, reconhecendo que, estando hoje o mundo ao alcance de cada um, todos podemos ser mais, todos podemos ser diferentes...

Neste contexto, a escola detém um relevante papel na educação para os valores e direitos humanos, para a prática e vivência de atitudes que combatam os estereótipos e os preconceitos e preparem os jovens para a participação numa sociedade aberta e democrática, tornando-se assim num “palco” para a realização de atividades que deem a conhecer o grande espaço europeu, as suas realidades culturais, linguísticas, patrimoniais, permitindo o diálogo e enfatizando a comunicação entre os povos.

Precisamos de escolas que ensinem a pensar e não a resignar, a conhecer e não só informar, a lutar contra a indiferença, a injustiça, a falta de comunicação, de cooperação e de entendimento. O que se pretende é que o encontro com o outro na sua diversidade provoque uma reflexão dos alunos sobre os seus valores, as suas crenças e as suas dissemelhanças e, em relação, a aprenderem a observar, escutar e pensar com espírito crítico, aberto, sensível e criativo, de modo a se prolongarem no encontro com o outro,

se converterem numa terceira pessoa, que se ultrapassou, que atingiu a outra margem, que se alterou e cresceu nesse espaço de conhecimento partilhado (Serres, 1993).

Trata-se aqui de pensar uma escola que promova uma educação que desenvolva:

“uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; (...) adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade; com uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença de comum à humanidade” (Ouellet, 1991:141-142).

Nesta abordagem educacional, defende-se uma escola que privilegia a socialização, a tomada de consciência dos valores europeus comuns e de atitudes de respeito e cooperação, pondo em prática, através de pedagogias diversificadas, a vivência de uma cidadania ativa, que permita a descentração e a descoberta do outro, o que é um dos aspetos mais relevantes das questões do diálogo intercultural, como vimos acima. Falamos de uma escola que abra os currículos às novas realidades escolares (multiculturais), a novos saberes e a novas e possíveis formas de ensinar e aprender. Uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, onde a educação intercultural é porventura a via e resposta pedagógica possível, necessária e coerente com a exigência atual de preparar futuros cidadãos (Cardoso, 1996; Araújo, 2008).

Considerando importante que a escola dê a conhecer a diversidade cultural e a eleja como um dos aspetos a valorizar no seu Projeto Educativo, esta poderá tirar partido da sua própria diversidade intrínseca e empenhar-se “na reanimação da cultura do encontro, da relação, da comunicação” (Peres, 2000:67), propiciando e garantindo espaços e tempos de diálogo intercultural.

Defendemos uma escola com valores, reconhecendo que em educação não há neutralidade axiológica, pois não há educação sem valores. Sendo a escola e a educação áreas decisivas na vida das pessoas e das sociedades, estas não devem ir “a reboque” da sociedade, mas converterem-se em espaços de “confrontation symbolique” (Abdallah-Preteille, 1999:3) humana e sociológica e em lugares de compreensão da diversidade cultural e humana. Educar com e para os valores da educação intercultural tem como

grande e último objetivo contribuir para o desenvolvimento da coesão social e do sentimento e consciência de pertença a uma sociedade mais vasta, pluralista e culturalmente diversa (Ouellet, 2002).

Já em 1993, o Livro Verde da Dimensão Europeia na Educação recomendava como missão geral da escola três eixos fundamentais:

- i) “a construção de uma cidadania europeia assente em valores comuns;
- ii) a melhoria da qualidade da educação;
- iii) a preparação para uma inserção social e profissional mais eficaz” (p.6)

Pretende-se portanto que as aprendizagens da escola vão ao encontro das grandes exigências do mundo atual e estas aprendizagens só podem ser promovidas se forem inteiramente assumidas e vividas numa educação que pressuponha “igualdade na diversidade, na justiça face às desigualdades e no direito à diferença” (Vieira da Silva, 2008:39), concretizadas em abertura e com emancipação, garantindo a liberdade como princípio universal e sustentáculo do pluralismo, tendo o diálogo valor em si mesmo porquanto faz o reconhecimento das especificidades culturais.

A educação intercultural deve ser entendida como uma “condição para o desenvolvimento, individual e mundial” (Landuyt, 2002:46). Ela é portanto compreendida como um desafio e uma meta, no sentido em que promove “mudança, valores e comprometimento com as pessoas, a vida e a sociedade” (Byram, 2006:127), obrigando a aprendizagens indutoras de compromissos para a ação aos diversos níveis - individual, cultural, social e político.

Não podendo considerar-se a existência de uma cidadania democrática sem uma educação intercultural, esta converte-se na “resposta pedagógica à exigência atual de preparar futuros cidadãos” (Araújo, 2008:72). Neste sentido, já em 1985, no seu projeto N.º 7, o Conselho da Europa defendia uma escola como “communauté éducatrice” e a educação intercultural e o interculturalismo como práticas pedagógicas adequadas.

Perante escolas cada vez mais multiétnicas, multiculturais, multilingues, é já preocupação governamental no nosso país há várias décadas, expressa nos programas curriculares nacionais das Línguas e de outras disciplinas escolares (nomeadamente

História e Geografia), a consciencialização das noções de cultura e identidade, a importância do estabelecimento de relações entre culturas e línguas, a capacidade de identificar e estabelecer contacto com pessoas de outras culturas e de gerir situações de desequilíbrios e conflitos culturais, assim como combater os estereótipos.

A figura do professor é por nós considerada “chave” no processo de educação para a promoção do diálogo intercultural, sendo-lhe solicitada uma nova postura perante a escola e os seus públicos, uma nova abordagem dos currículos com estratégias de ensino-aprendizagem capazes de rentabilizar a multiplicidade dos saberes e culturas, promovendo uma prática didática e pedagógica que expanda todo o potencial de diversidade e riqueza existente nas escolas.

Nestes espaços de heterogeneidade cultural e linguística e perante as necessidades acima expostas, Ferreira considera que os professores têm até agora reagido ambivalentemente, “entre o encorajamento e a rejeição” (2003:50), evidenciando nesta sua última posição um efetivo “daltonismo cultural” porquanto se têm mostrado insensíveis à heterogeneidade, ou optado por uma tomada de posição como professores “arco-iris” (Stoer e Cortesão, 1999:20), apreendendo e cuidando dos múltiplos pertencimentos da “massa humana” que hoje compõe a escola. No dizer de Boneu (2002:207), o professorado assume predominantemente uma atitude mais “anti racista que multicultural”, no sentido em que tenta colmatar as suas dificuldades de apetrechamento de competências interculturais, optando por assumir uma postura de ensino-aprendizagem “indiscriminatória”, mas não intercultural.

Pensamos que o modo como cada professor entende as características da sua profissionalidade e usa as suas “margens de liberdade” enquanto docente, tem uma influência mais positiva no seu trabalho, do que o exclusivo uso das novas tecnologias, dos materiais, do currículo nacional ou da organização das turmas. Sempre houve professores que marcaram a diferença, que inovaram perante os mesmos condicionalismos e circunstâncias que os restantes, e que, diante das mesmas realidades, agiram e agem distintamente. Assim, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), na tabela 4 apresentamos uma sucinta caracterização dos diferentes conceitos de professores e de

como cada um deles encara a escola, o seu papel nela e a diversidade da realidade cultural humana presente no mundo escolar.

Conceito de Professor			
Professor Monocultural		Professor Inter/Multicultural	
Pressupostos estruturantes	Características do Professor	Características do Professor	Pressupostos estruturantes
- Cidadania baseada na democracia representativa	- encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo ensino-aprendizagem e potenciadora de discriminação;	- encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino-aprendizagem;	- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades garante o acesso	- considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;	- promove a rentabilização de saberes e de culturas;	- Igualdade de oportunidades garante o sucesso
Escola Meritocrática	- proclama a identidade cultural como herança histórica que é fixa e indiscutível; - é “escolacentrista”: a escola deve preparar para a modernização; - reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).	- ultrapassa o etnocentrismo cultural; - defende a descentração da escola; - reconhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base de uma cultura como prática social.	Escola Democrática

Tabela 4 - Construção do conceito de professor inter/multicultural (adaptado de Stoer e Cortesão,1999:47)

Defendemos pois uma escola com um corpo docente que conheça e reconheça a importância e o valor da diversidade humana e social nela existente e se disponha a promover uma didática de desenvolvimento e promoção do diálogo intercultural no seio de grupos, construindo em interação espaços estratégicos de ensino-aprendizagem alicerçados “na cooperação, na partilha, na construção de um espaço público negociado e negociável, através da ideia de comunicação” (Ribeiro, 2004:332). Professores capazes de dotarem os jovens das capacidades e competências necessárias para exercerem uma cidadania plena e viverem como indivíduos livres, responsáveis e respeitadores do outro, na diversidade da sua cultura e identidade. Para o cumprimento de tal desígnio, é também necessário apetrechar os jovens de conhecimentos e práticas de línguas estrangeiras essenciais à ligação, comunicação e entendimento entre pessoas e povos.

Consideramos então ser pertinente clarificar e esquematizar as diversas perspetivas de escola, de professor e de práticas de ensino, auxiliados por Casa-Nova (2005:200)



Figura 3 - Perspetivas de escola, de professor e de práticas de ensino (Casa-Nova, 2005)

Recusando que a escola seja apenas reprodutora, rejeitando os currículos e as práticas pedagógicas homogeneizadoras porquanto uniformizadoras e destruidoras da diversidade cultural existente na escola, Casa-Nova (2005) defende uma escola construtora de uma cidadania crítica, vivenciada através de uma prática realizada em abertura e liberdade, sustentáculo da emancipação e do pluralismo e condição para o desenvolvimento.

Consideramos também que a formação inicial, contínua e em contexto de vida profissional dos docentes é um importante contributo para a sensibilização e aprendizagem destas temáticas e para a consequente alteração do seu agir enquanto docente (de monocultural para multi/intercultural), auxiliando-os também na “construção da sua identidade pessoal e profissional” (Pinho e Andrade, 2002:159).

Esta formação pessoal e profissional tenderá a fazer entender a gestão do currículo, como algo que o professor realiza, no sentido de despertar nos alunos atitudes de abertura e respeito perante a diversidade, veiculando-lhes o gosto pelo saber, a

aquisição de competências múltiplas, capacidades e atitudes educacionais tendentes a promover o plurilinguismo e o multiculturalismo, erguendo pontes de conhecimento e entendimento, construtoras de sentido para quem ensina e para quem aprende.

O domínio das línguas estrangeiras, a empatia, o gosto pela descoberta e o respeito perante a diversidade, o domínio de várias técnicas de comunicação e de metodologias abertas à ação e ao contacto interpessoal são aspetos de que o professor tem que se apetrechar e são, na atualidade, essenciais para a sua docência: “teachers therefore need to be careful to try to understand and respect their diverse student’s views” (Hutchison, 2006: 302-307).

Os novos desafios e responsabilidades que se apresentam hoje aos professores, exigem deles qualidades no âmbito profissional e obrigam a que compreendam o novo paradigma cultural, lidem e aprendam a lidar com a diversidade, promovam um ensino-aprendizagem que estimule o diálogo e a sensibilidade para essa mesma diversidade, aproveitem as múltiplas realidades presentes nas salas de aula e na escola, e sejam impelidos a por em prática novos processos de construção do conhecimento, desenvolvendo competências interculturais nos alunos.

Educar e ensinar para “conhecer o outro e compreendê-lo exige a construção de pontes entre línguas e culturas, flexibilidade cognitiva e comunicativa, abertura e curiosidade face aos outros, a outras experiências, línguas, culturas e situações” (Araújo e Sá, Canha e Gonçalves, 2003:5). Exige ainda o desenvolvimento de competências comunicativas, linguísticas, cognitivas e afetivas e um trabalho interdisciplinar, num processo dinâmico no qual os docentes mobilizam os seus diversos reportórios profissionais com espírito de equipa.

Necessitamos de professores reflexivos e investigativos, com atitudes de abertura, de respeito pelas ideias do outro, de compromisso, perseverança e de sentido da realidade, com competências de comunicação, de ação e metodológicas, que valorizem o trabalho em conjunto, que estabeleçam relações temáticas e façam a análise e monitorização das suas ações didáticas. É portanto indispensável dotar os docentes de saberes profissionais e de práticas reflexivas, assentes na construção do seu conhecimento e no trabalho colaborativo, assim como na partilha de experiências

pedagógicas focadas nos alunos, na escola e nas exigências da sociedade atual. Práticas sistemáticas de reflexão, de análise e de partilha de resultados da sua ação educativa e dos processos didáticos implementados são indispensáveis para promover a construção do ser profissional no sentido de conduzir a melhores práticas de ensino-aprendizagem (Alarcão, 2001 b).

No mundo atual, a escola e o professor têm uma importância vital na formação para a diversidade cultural e cívica dos alunos. O professor do novo milénio deverá saber levar os seus alunos à descoberta das suas semelhanças e das suas diferenças, convertendo também a “capacidade de descentração dos jovens, num dos objetivos da educação” (Bizarro e Braga, 2004:64). Apela-se a que o professor deixe a sua “zona de conforto” e dê ênfase à “aventura da diferença” (Benito, 2005:220), não temendo as dificuldades, os choques, os conflitos, e construa, através da memória, da história e dos valores culturais, fontes de sentido e de significado para um mundo globalizado que se pretende mais democrático e integrador, destruindo as trincheiras e lançando as bases de um nova cidadania.

Visando desenvolver competências múltiplas nos seus alunos e a implementação da educação intercultural, muitas escolas têm vindo a organizar, no âmbito disciplinar específico das áreas curriculares, ou em atividades extra curriculares, atividades pedagógicas diversificadas, estimulando situações de interação entre diversas escolas, culturas e línguas e utilizando as tecnologias de informação e comunicação, como é o caso do CE em foco no presente estudo.

A promoção da educação para o diálogo intercultural e para a cidadania não pode ser encarada como uma utopia, mas sim como uma realidade e uma urgência, que precisa de ser construída, transmitida e vivida, alicerçada na cooperação e na quebra de barreiras linguísticas, culturais, sociais, económicas, políticas e raciais. Assim, educar para a cidadania é, como refere Thomáz (2007), dotar os jovens de,

“na sua *dimensão pessoal*, ter a capacidade de pensar de forma crítica e sistemática, de compreender e ter sensibilidade perante as diferenças sociais e de ter capacidade para encontrar soluções para os problemas e resolver conflitos de forma responsável. Na sua *dimensão*

social, interagir com os outros em contextos diversificados, agir no respeito pelos direitos dos outros, participar, cooperar, comprometer-se enquanto cidadão do mundo. Na sua *dimensão espacial*, entender que a sua identidade e pertença têm novos contextos e novos significados, encarar-se como membro de várias comunidades sobrepostas e interligadas: a nível local, regional, nacional, multinacional e por fim na sua *dimensão temporal*, compreender o passado para preparar o futuro, entender que cada ação individual tem impacto no futuro, descentrar-se de “visões etnocêntricas” e “tempocentricas”¹⁰(p.104-106)

aspectos que subjazem também à educação intercultural e que cada vez mais devem estar presentes na construção do dia-a-dia do profissional docente.

Os professores, ao assumirem-se como principais agentes da mudança nas escolas, devem identificar os contextos e as características dos grupos com quem trabalham, adequando as práticas de ensino-aprendizagem e ultrapassando o nível de reconhecimento dos alunos, para chegar ao seu conhecimento: o conhecimento dos seus saberes e experiências, dos valores em que se sociabilizaram, dos interesses que partilham, dos conhecimentos que adquiriram (Ferreira, 2003). Ao viver uma renovada e nova profissionalidade, os professores fá-lo-ão, necessariamente, de um modo mais partilhado e dialogado, entendendo de uma nova maneira o currículo (numa perspetiva mais alargada, articulada e adequada aos contextos e públicos alvo), fomentando nos alunos o seu papel como agentes na construção do seu saber e organizando a escola de maneira mais inclusiva justa e democrática (Cachapuz, Sá Chaves e Paixão, 2002).

¹⁰ Tempocentrismos – é definido como “a tendência para limitar a visão do mundo às circunstâncias presentes” (Thomáz, 2007:106).

1.2.2 A escola e as diferentes culturas

No atual “remoinho” cultural, as culturas dominantes exercem pressão e influência sobre as dominadas, provocando fenómenos de aculturação¹¹, de assimilação¹², de fechamento¹³ ou de completo esmagamento¹⁴ (Araújo, 2008:40).

Porque nos focamos na realidade escolar, interessa-nos ter uma perspetiva sobre as posições que a escola assumiu ao longo do tempo perante as diferenças culturais, que sistematizamos na tabela 5, adaptada de Araújo (2008).

A escola e as diferenças culturais		
Postura	Conceção de diversidade	Projetos e programas educacionais
Assimilacionista	A diversidade e a diferença são percebidas como ameaças à coesão da sociedade de acolhimento, considerada como dominante e dominadora.	Educação compensatória, segregando os “diferentes” e permanecendo o sistema monolítico e estandardizado.
Integracionista	Declara a igualdade de direitos para todos os cidadãos, promovendo a unidade através da diversidade.	Modelo e programas de relações humanas, criando pontes e contactos a nível curricular, pedagógico e relacional, combatendo os preconceitos, os estereótipos, a discriminação, a xenofobia e o racismo.
Pluralista	Defende e legitima a identidade cultural e entende-a como uma valência positiva, afirmando que para além do direito à diferença cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais.	Modelos e programas de respeito pelos diferentes grupos étnico-culturais, socializando-os no meio educativo, lutando contra o etnocentrismo, não acautelando a “guetização”.
Intercultural	Possibilita aceitar e valorizar a diferença e defende a comunicação e o diálogo multiculturais. Promove a dinâmica entre as culturas, valoriza as diferenças, esforça-se por encontrar pontos comuns entre pessoas e culturas. Construindo uma sociedade aberta, sustenta uma postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade.	Modelo, programa e estratégia de educação para os Direitos Humanos, apreendendo-os de maneira crítica, ensinando-os, vivendo-os, renovando-os e desenvolvendo-os, convivendo com a diferença.

Tabela 5 - Os diferentes posicionamentos da escola perante a diversidade cultural (adaptado de Araújo, 2008:57)

¹¹ Dos quais resultam alterações nos padrões culturais originais de um ou mais grupos em contacto.

¹² Através da qual os grupos minoritários são absorvidos no sistema sociocultural da maioria dominante, vindo a cultura minoritária gradualmente a perder a sua identidade cultural.

¹³ Iniciando processos de isolamento, balcanização ou guetização.

¹⁴ Provocando o arrasamento ou aniquilamento cultural.

Evocando o diálogo intercultural e a conceção de “unidade na diversidade” (Stoer, 2001:247), o modelo intercultural que o nosso estudo defende “implica uma dialética em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar” (Vieira, 1995:143). Esta “atitude intercultural” compromete e obriga a que se aceitem e reconheçam as diferenças e, com elas e através delas, se criem novas dinâmicas de inovação e enriquecimento nas escolas.

Porém, Stoer e Cortesão (1999:25) avisam que alguns projetos e práticas educativas interculturais podem ser um “terreno minado” pois, imbuídos de muito “boas intenções”, revelaram efeitos “ambíguos, imprevistos” e indesejáveis, referindo que algumas destas práticas:

“i) levaram a uma maior afirmação no interior da escola, de certos grupos minoritários que vieram a acentuar um certo exotismo da diferença existente;

ii) forneceram um carácter lúdico e alegria ao processo educativo, mas não vão além disso, não contribuindo para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte dos alunos;

iii) se são fator de auto estima pessoal e grupal para os grupos minoritários, podem não se equiparar com saberes que a sociedade dominante exige como fundamentais para sobreviver;

iiii) podem contribuir para uma maior consciencialização dos seus direitos e deveres como cidadãos, mas também para guetizar, isolar e enfraquecer” (p.25)

Os efeitos acima referenciados de uma educação intercultural mal preparada, organizada e implementada, porquanto muitas vezes esporádica e inconsistente, podem explicar a lenta e “resistente força à mudança” nas escolas, a adoção de atitudes designadas como uma “educação multicultural benigna”(Stoer e Cortesão, 1999:26) com determinado pendor condescendente, ou atitudes “daltónicas”. Isto porque conduzem à produção de “cidadãos” com “etnicidades fictícias” (Balibar, 1991, in Stoer e Cortesão, 1999:26), nunca permitindo o grupo hegemónico que emirjam como cidadãos em

plenitude, permanecendo os alunos de grupos minoritários “eternamente súbditos (...) ou cidadãos em desenvolvimento” (Stoer e Cortesão, 1999:96).

Apesar destas realidades existirem, pensamos que o diálogo, a troca e o intercâmbio interculturais continuam a ser fatores de desenvolvimento e enriquecimento (não de impedimento e bloqueio), e que as mais valias deles resultantes se têm que sobrepor às dificuldades ou indesejáveis efeitos, fruto de ações muitas vezes isoladas, extemporâneas e não assumidas como uma “cultura de escola”.

Consideramos pois importante a adoção de uma educação intercultural que, no dizer de Araújo, “é a resposta pedagógica à exigência atual de preparar futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento numa sociedade pluralista e culturalmente diversificada” (2008:72). Aspiramos a uma escola onde a educação intercultural seja uma prática pedagógica que não se limite ao desenvolvimento de competências cognitivas, mas se alargue aos campos e às componentes éticas e afetivas que suportam, estruturam e garantem a vivência de valores em contextos diversificados e sociedades democráticas, capazes de formar cidadãos abertos, responsáveis, participativos, aptos a emitir juízos fundamentados, agentes transformadores da sociedade, elevando-a a patamares sociais cada vez mais justos e fraternos.

1.2.3 O suporte legal da escola intercultural

Achamos necessário explicitar e enquadrar legalmente esta investigação.

Na Constituição da República Portuguesa de 1976 é estabelecido como direito fundamental de cada cidadão português, a igualdade social perante a lei, garantindo que ninguém deve ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever por razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social no território português (Artigo 13º *alíneas* 1. e 2.). No que concerne aos direitos e deveres culturais, o mesmo documento estabelece que todos têm direito à educação e à cultura, cabendo ao Estado garantir as condições para a promoção da democratização da educação.

Através da escola, o Estado compromete-se a contribuir para a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, assim como para promover o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, num espírito de tolerância, de compreensão, de solidariedade e de responsabilidade, contribuindo para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (Capítulo III Artigo 73^o *alíneas* 1. e 2.).

Em coerência com estes princípios e propósitos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), promulgada em 1986, estabelece que o Estado garante a todos o direito à educação, a liberdade de ensino e a defesa da igualdade de oportunidades, numa conceção de educação conducente à formação do aluno nas suas diversas dimensões (a formação do ser, do estar, do saber e do fazer), conjugando-se com as diferentes finalidades educativas.

A LBSE reconhece o primado da educação centrada nos alunos e afirma os objetivos do ensino básico:

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...), promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, (...) e intervenção consciente e responsável na realidade;

s) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Capítulo II Sessão II Artigo 7.º).

O sistema educativo português defende as bases da formação inicial dos cidadãos portugueses, através da vivência e prática de um ensino-aprendizagem que contemple experiências educativas e pedagógicas promotoras de valores e atitudes democráticas (LBSE - Capítulo I Artigo 1.º). No mesmo Diploma reafirma-se o carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares e a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, promovendo a integração das dimensões teóricas e práticas das aprendizagens (Capítulo I Artigo 3.º).

Coexistindo no sistema educativo realidades escolares distintas e diversificadas, e visando inverter a tradição centralizadora da educação, em 1989, através da promulgação do Decreto – Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, foi sendo transferida para as escolas a possibilidade de terem poder de decisão na construção do seu Projeto Educativo, definido no preâmbulo do mesmo diploma como um documento constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e adequado às características e recursos da escola, assim como às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. Costa (1991) definiu-o como um “instrumento de carácter pedagógico, que estabelece a identidade própria de cada escola, e apresenta os objetivos pretendidos pela instituição, (...) tornando-se ponto de referência orientadora na coerência e unidade da ação educativa” (p.4).

Executado de forma participada pelos vários intervenientes na vida escolar, devidamente adequado às características, recursos, objetivos e interesses da escola e às solicitações e apoios da comunidade onde esta se insere, o Projeto Educativo permite a cada escola conceber e concretizar “o fundamento epistemológico do direito à diferença” (Vilar, 1993:48).

Evocando os diplomas legais, a escola por nós estudada – a ESSPS, estabeleceu como objetivos de referência no seu Projeto Educativo os seguintes:

“✓ contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;

✓promover o espírito democrático e pluralista, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva;

✓articular com a comunidade envolvente a oferta educativa;

✓valorizar as necessidades estratégicas do concelho e da região, e procurar simultaneamente responder às motivações dos alunos;

✓promover um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação enquanto membros ativos da comunidade educativa e corresponsáveis pelo sucesso educativo dos alunos”(Projeto Educativo da ESSPS, 2010).

Em função destes objetivos definidos, a ESSPS instituiu como principais estratégias na ação:

◆promoção de atividades de dinamização com uso das novas tecnologias, no âmbito das atividades letivas e de enriquecimento curricular;

◆promoção de atividades de enriquecimento curricular, designadamente:

- organização de dias ou semanas relativas às várias disciplinas;
- atividades de promoção da cidadania e desenvolvimento da dimensão europeia da educação;
- atividades de promoção dos valores da cooperação e da solidariedade;
 - ◆cooperação com a Associação de Pais e Encarregados de Educação;
 - ◆divulgação das iniciativas e atividades da escola, através do jornal da escola, do portal da escola e dos media locais (Projeto Educativo da ESSPS, 2010).

Porque as escolas portuguesas apresentavam já públicos multiculturais, as questões do diálogo intercultural, da luta contra o racismo, a xenofobia e a discriminação

tornaram-se preocupações presentes no mundo escolar e também estiveram na mente dos dirigentes educativos políticos portugueses.

Visando incentivar a educação cívica num clima de solidariedade e respeito à diferença, promulgam-se diversos diplomas, designadamente o Despacho Normativo n.º 63/91 de 18 de fevereiro onde, sob a égide do Ministério da Educação, é criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SOCOPEM), no sentido de “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre povos, etnias e culturas” (Artigo 2.º). Havia então que, no ensino básico e secundário, planificar, lançar e acompanhar ações que incidissem sobre a temática multicultural (envolvendo crianças timorenses, cabo-verdianas e ciganas) numa ampla campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas.

Este Secretariado trabalharia com a tutela e contaria com o apoio do Instituto de Apoio à Criança, do Instituto de Inovação Educacional (para a formação docente e a elaboração de conteúdos de educação multicultural), do Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo e do programa “Educação para Todos” (especialmente focalizado para as comunidades escolares mais acentuadamente heterogéneas), das associações de pais e de estudantes e das autarquias locais.

Pelo Despacho 170/ME/93 foi institucionalizado o “Projeto de Educação Intercultural”, apelando à adaptação, à diversidade e à dinamização dos membros das comunidades educativas, estreitando as relações entre a escola, a família e a comunidade, tendentes a garantir a igualdade de oportunidades e a valorizar as diferenças em presença no mundo escolar. Inicia-se nas escolas um programa de formação de professores cuja atuação seria destinada a um conjunto de escolas selecionadas do 1.º Ciclo (num total de 52: 30 escolas na primeira fase de 1993-95, alargado a mais 22 escolas na segunda fase, de 1995-97), maioritariamente da zona de Lisboa, frequentadas fundamentalmente por minorias étnicas. Foi o início de uma grande caminhada no sentido da integração numa escola que se sentia diversificada, mas que se queria cada vez mais inclusiva.

Reformulado e alargado em 1995 pelo Despacho 78/ME/95 a todo o sistema educativo, o “Projeto de Educação Intercultural” tinha em vista proporcionar um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira e promover a partilha de conhecimentos e valores culturais das diferentes culturas presentes nas escolas, numa abordagem de transmissão da herança multicultural e de zelo pelo conhecimento do outro em respeito e solidariedade.

Pretendendo ajustar o currículo para uma educação intercultural, o Ministério da Educação, em 1998, promulga a “Gestão Intercultural do Currículo”, no sentido de o adequar à diversidade dos públicos escolares, apoiando mudanças nas práticas educativas, apelando à educação e promoção de valores e promovendo o sucesso de todos pela garantia da igualdade de oportunidades.

Em 2000, o Ministério da Educação, através do seu Departamento de Educação Básica, delimita as linhas de atuação para as escolas, no sentido de:

“a) promover um melhor acolhimento aos alunos de origem estrangeira ou com vivências socioculturais diferentes; b) facultar o ensino da língua oficial assumindo-a como língua viva e aberta a interferências; c) acionar processos de auto estima, de auto imagem e de auto confiança ao portador de cultura diferente; d) favorecer a partilha de conhecimentos, valores de cada cultura, incentivando a reflexão sobre a diversidade; e) ensinar conteúdos educativos na perspetiva de transmitir a variedade de herança multicultural, ajudando os jovens a crescer na interdependência, na solidariedade, na mediação, na tolerância ativa.” (DEB, 2000:7 in Araújo, 2008:58).

Definindo de seguida os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabeleceu para o ensino básico:

“ c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;

d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; (...)

h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida;

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória” (Capítulo I Artigo 3.º).

Pelo Diploma acima referido, o Ministério da Educação institui as Áreas Curriculares Não Disciplinares - Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, sendo esta última definida pelo Ministério da Educação como sendo um

“espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Capítulo II Artigo 5.º).

Estas orientações ministeriais vão no sentido da implementação de uma educação para todos, determinando-se que nestas áreas curriculares não disciplinares se debateriam e aprofundariam aspetos associados à cidadania e à identidade nacional (história local, lendas, património...), aos direitos e deveres dos cidadãos (pessoais, políticos, económicos e culturais), à organização política e administrativa do país (principais órgãos do poder central, regional e local), a instituições internacionais (das Nações Unidas e da União Europeia), aos problemas da cidadania (a exclusão social, o racismo, a xenofobia, os Direitos do Homem, ...) e à organização da escola (os direitos e

deveres dos alunos e dos membros da comunidade escolar, os órgãos de gestão, as formas de participação escolar).

No mesmo Diploma foram estabelecidas as cargas horárias de cada Área Curricular, os tipos de experiências educativas a proporcionar a todos os alunos¹⁵ e as estratégias a adotar para o desenvolvimento do currículo nacional. No currículo formal foram já previstas aprendizagens interculturais em quase todas as disciplinas gerais, especialmente nas Línguas Estrangeiras, na História e na Geografia, e o Ministério da Educação estabelecia já as competências gerais básicas com as quais os alunos deveriam estar munidos à saída do 3.º ciclo do ensino básico, uma vez realizada a adequação do currículo ao contexto de cada escola e turma (através do Projeto Curricular de Turma).¹⁶

Concebida a escola como comunidade educativa, que em sentido amplo equivale a que todos os atores do sistema escolar são interessados e intervenientes no processo educativo (Formosinho, 1989), às escolas cabe organizarem-se tendo em conta a heterogeneidade dos seus alunos, adaptando o currículo aos diversos contextos em presença, mantendo a unidade na diversidade, encarando o potencial de conhecimento dos grupos como um fator de enriquecimento e apetrechando os seus alunos das competências básicas para a sua completa integração na sociedade e no mundo do trabalho.

¹⁵ Nesse mesmo ano e para a concretização destes desígnios a ESSPS referenciou para o Ensino Básico as seguintes temáticas a desenvolver: “educação para a cidadania”, “relações interpessoais”, educação para os Direitos Humanos”, “educação do consumidor”, educação ambiental” e “educação para a saúde”.

¹⁶ “(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.

(3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.

(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.

(5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.

(6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.

(7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

(8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.

(9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.

(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.”(<http://dge.mec.pt/wp-content/uploadsads/2012> consultado a 23-8-2013).

A proposta feita às escolas para que se organizassem pedagógica, didática e metodologicamente de modo autónomo, no sentido de pensar, organizar e realizar a educação, obriga-as cada vez mais a “converterem-se em organizações inteligentes com capacidade de desenvolvimento autónomo concebido, decidido, assumido e monitorizado, capaz de ter um projeto, de se pensarem a si próprias” (Alarcão, 2001a:76). Apelava-se a comunidades educativas capazes de pensar e refletir sobre a sua ação, de querer saber sempre mais, onde “o importante não é ensinar, o importante é aprender” (Ferra e López, 2006:29), convertendo a escola numa “organização simultaneamente aprendente e qualificante” (Alarcão, 2005:48), devendo os seus membros empreender um esforço dinâmico e evolutivo no progresso do saber e na auto reflexão crítica e reflexiva assente no seu auto conhecimento didático e no seu conhecimento contextual.

Este esforço manifesta-se muitas vezes de modo criativo e no âmbito do currículo informal, onde grande parte das aprendizagens se realizam, fruto e consequência da população estudantil existente, da organização da vida da escola e dos projetos que ela assume e realiza. No caso deste estudo, iremos focar-nos no caso específico de um clube escolar e das suas atividades extracurriculares. Não podemos esquecer que muitas aprendizagens relacionados com dimensões cognitivas, comportamentais, com valores, atitudes e sentimentos, não resultam de intenções de ensino-aprendizagem deliberadas, mas que são consumadas na esfera do currículo oculto¹⁷.

A reorganização curricular do ensino básico, promulgada pelo Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, estabelece como objetivos para o ensino básico a formação comum a todos os alunos e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões em harmonia com os valores da solidariedade social. O Ministério da Educação reconhece neste diploma a premência de atender às múltiplas situações educativas existentes nas escolas e de colmatar os índices elevadíssimos de insucesso e abandono escolares, apelando à concretização de atividades de enriquecimento curricular tendo em vista a promoção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Perante o reconhecimento do pluralismo cultural existente nas escolas portuguesas, promove-se

¹⁷ Currículo oculto - entendido como o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional e que facilmente nos passariam despercebidas (Paraskeva, 2000:46).

um programa de aprendizagem da língua portuguesa para alunos que a não têm como sua língua materna (PLNM).

Nesse mesmo ano, pelo Despacho Normativo n.º 5/2001 de 1 de fevereiro, revoga-se o anterior (Despacho Normativo n.º 63/91) e, reconhecendo-se a multiculturalidade como uma realidade, cria-se o Secretariado Entreculturas, com alargadas competências, principalmente no âmbito da dinamização de políticas ativas, concebendo e coordenando projetos interministeriais que visassem promover os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade, assegurando apoio técnico especializado para projetos e programas tendo em vista a integração das minorias étnicas e a produção de materiais que auxiliassem professores e alunos no combate ao insucesso e abandono escolares. Em janeiro de 2004 este Secretariado é incorporado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), dependendo diretamente do Gabinete do 1.º Ministro.

Apelando ao contributo de todos os agentes educativos e ao seu importante papel na implementação do processo de ensino aprendizagem, o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro caracteriza a escola portuguesa como diversificada do ponto de vista cultural e social, enfatizando a temática da educação para a cidadania, integrando-a em todas as disciplinas, projetos e áreas curriculares e sujeita a avaliação.

A atenção ministerial também é focalizada na aprendizagem das línguas, iniciando-se a implementação do ensino da língua espanhola nas escolas básicas portuguesas e da aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos de ensino básico - Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Este enfoque governativo para o desenvolvimento das competências linguísticas desde tenra idade aponta para o favorecimento de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (Artigo 3.º *alínea f*), para o desenvolvimento do conhecimento e para o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas (*alínea g*), proporcionando aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de

família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (*alínea h*).

Pensando em garantir as condições adequadas ao sucesso de todos os alunos, com especial atenção aos alunos de origem estrangeira, pelo Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro, o Ministério da Educação define as orientações e princípios de atuação para a implementação de estratégias de intervenção a aplicar nas escolas, invocando o princípio da integração e cooperação, o princípio da igualdade na promoção do sucesso escolar e o princípio da interculturalidade no sentido de fomentar o diálogo entre culturas, assumindo-se a escola como espaço pluricultural e de qualidade para todos.

O progressivo entendimento de que a migração não é só de força de trabalho, mas também de bolsheiros, investigadores, estudantes, provoca a revogação da Lei n.º 23/2007 de 4 de agosto e a promulgação da Lei n.º 29/2012 de 9 de agosto, onde se transpõe muita legislação da União Europeia no sentido de criar condições para atrair migrantes nos níveis superiores de ensino, pretendendo simultaneamente Portugal dar uma imagem de país dinamizador, integrador e inclusivo, a nível profissional e cívico dos migrantes. Todo o Capítulo III da referida Lei é uma invocação ao diálogo, à inovação e à educação intercultural e inter religiosa (Capítulo III, *alínea b*), apelando ao associativismo e à promoção de ações de valorização da interação positiva da diversidade cultural (*alínea k*), apelando ao combate a todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, etnia ou religião (*alínea i*), e à promoção da aprendizagem da língua materna (língua portuguesa), tendo em vista uma maior integração social, profissional e cívica (*alínea m*).

A dimensão Europeia da Educação está implícita no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, no sentido em que interpela as escolas e os alunos a promover o desenvolvimento e a capacidade de comunicar e interagir socialmente, proporcionando o envolvimento dos alunos em projetos de construção europeia fortalecedores de sentimentos de pertença e reforçadores de direitos e deveres europeus, de modo a um melhor conhecimento da Europa e das suas instituições, nomeadamente da União Europeia e do Conselho da Europa, do seu património cultural e civilizacional, assim como dos problemas com que estas se defrontam atualmente.

Os problemas com que a escola se confronta são muitos e as exigências que sobre ela recaem também. Constatamos porém que ela reorganiza-se e reestrutura-se muito lentamente, tentando não só solucionar os seus problemas mais prementes, como adequar-se às necessidades da sociedade e do mundo atual. Ao organizar-se tendo em conta os seus contextos cada vez mais multiculturais, a escola reconhece que as transformações não se fazem sem professores, muito menos com professores pouco sensibilizados para as temáticas da educação intercultural, sem formação adequada e sem consciência de que muitas das suas práticas letivas muitas delas estão obsoletas e desajustadas à realidade. Se alguns autores consideram que se tem andado demasiado devagar¹⁸, é também porque as escolas ainda gravitam muito e só sobre si próprias, não se envolvendo nem conhecendo o que de melhor se tem feito noutras escolas e nas universidades ao nível do estudo e desenvolvimento da educação intercultural, ou porque as experiências meritórias realizadas nestas instituições não são ainda suficientemente divulgadas. Por outro lado, os professores vêm os seus percursos profissionais enquanto docentes desgastarem-se em “reformas” e “reestruturações” curriculares constantes e burocracias incomensuráveis, perdendo de vista o que é efetivamente relevante: trabalhar “as potencialidades das pessoas e as relações entre os indivíduos” (Ferreira, 2003:161).

A cobertura legal existe, tanto nacional como europeia, as solicitações para a vivência de uma educação intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais são uma urgência, um enorme desafio para todos e uma tarefa iniludível do presente histórico (Buezas, 1995). Se defendemos que na escola a educação intercultural é uma via desejável, os docentes das escolas portuguesas terão que, ou ir adquirir formação especializada, ou estarem mais abertos e atentos ao que já foi feito. Escusarmos a praticar uma educação e um ensino adequados à realidade e ter opções e práticas educativas titubeantes e desajustadas às necessidades da realidade e dos contextos poderá ser um erro com custos humanos e sociais muito gravosos.

¹⁸ Por exemplo Näss H. E. (2010). The ambiguities of intercultural dialogue: Critical perspectives on the European Union’s new agenda for culture. *Journal of Intercultural Communication*, (23), 81-95.

1.2.4 Os postulados da educação intercultural

Sendo as escolas de hoje verdadeiros mosaicos culturais, consideramos importante de seguida expôr os axiomas da educação intercultural, referindo os seus objetivos, requisitos e metodologias consideradas necessárias para a pôr em prática, quer ao nível institucional quer no terreno do dia-a-dia escolar; aclararemos também as limitações e os obstáculos à sua implementação.

Estamos convictos, como Forquin, que a educação é uma “necessidade antropológica e civilizacional” (2003:95). Ao longo dos tempos, cada geração tem mostrado como assumiu este desígnio, representado pelo seu grau de cultura e pelas suas atitudes, posturas e escolhas.

Hoje entende-se como urgente que se eduquem as futuras gerações para a construção de um mundo mais pacífico e respeitador. Atualmente constatamos que os homens (principalmente as últimas gerações), usufruíram o mundo e deixaram nele uma “pegada” esmagadora, discriminatória, egoísta e conflituosa, pelo que se defende a educação para a ética, para a preservação ambiental, para a análise e tentativa de solução dos grandes problemas sociais e económicos.

Considera-se que a Europa e o mundo deverão ser cada vez mais o produto de uma cidadania ativa e inclusiva, que aprender a fazer a experiência do conhecimento neste *puzzle* de diversidades culturais e realidades identitárias distintas, é ser capaz de mobilizar, organizar, dar sentido e atingir novos patamares, muitas vezes com hesitações, oscilações, dúvidas, encontros e reencontros (Serres, 1993), sem nunca esquecer o respeito pela diferença e a alteridade.

Sendo a Europa “una e plural” (Ribeiro: 2002,281), educar para o diálogo intercultural é educar para a abertura, para a pluralidade implicada e para a compreensão crítica. É refutar a uniformização, a balcanização a standardização, a visão do outro como uma ameaça.

Muitas das escolas são, no interior de si próprias, verdadeiras miscelâneas culturais, guetos de determinadas culturas, ou ao invés, campos de ação para experiências interculturais. É cada vez mais necessário que as escolas, habitualmente “transmissoras” de uma visão etnocêntrica e “reprodutora” da realidade social,

desenvolvam processos formativos que não se limitem a defender a diversidade cultural, mas que promovam os direitos humanos, garantam as liberdades básicas de todos os que nela vivem, erigindo pontes entre as diversas culturas, favorecendo a coesão social, a favor da educação como responsabilidade intercultural e entendida como uma “pedagogia para a alteridade” (Ortega, 2004; Lestegás, 2008).

Toda a ação pedagógica intercultural envolverá forçosamente, no dizer de Pereira (2008), quatro grandes temáticas, que são:

- “ a temática da alteridade ou a problemática da compreensão;
- a questão do reconhecimento, que aponta para a problemática da identidade;
- o empenho na igualdade, contra a discriminação e a delimitação com base nos *constructos* da etnicização ou das raças;
- a temática do entendimento intercultural, no quadro da responsabilidade global” (p.21).

Como temos vindo a defender, consideramos a educação intercultural uma via possível para o grande desafio de preparar as gerações presentes nas escolas, uma vez que desenvolve nos alunos: competências individuais derivadas de experiências de interação interpessoal, obrigando-os à sua descentração e possibilitando a flexibilização e relativização dos seus modelos individuais, impedindo comportamentos intolerantes e discriminatórios. Ao promover a comunicação intercultural e ao serem ativadas competências comunicacionais, a educação intercultural provoca nos alunos o desenrolar de práticas inclusivas, auxiliando-os na sua formação enquanto cidadãos culturalmente mais implicados, tornando assim possível a vivência do sistema democrático nas escolas, na sociedade e no mundo (Ramos, 2013).

Defendendo uma educação para o diálogo intercultural, é importante que a escola se abra a práticas de interculturalidade, e que a educação que nelas se ministra aprenda a reconhecer a diversidade dos códigos culturais, saiba comunicar em contextos interculturais, tome consciência da sua própria identidade cultural, “seja capaz de ir para além dos estereótipos e dos preconceitos, conheça melhor as instituições e as formas de saber viver dos diferentes países europeus” (Lipinasky, 1999:14). Para Ramos (2013), a educação intercultural exige um novo paradigma metodológico de ensino-aprendizagem,

porquanto exige uma abordagem global, multidimensional e interdisciplinar, onde quem educa e quem aprende se comprometem e envolvem com o universo cultural e social sobre o qual trabalham, e se interrogam reflexivamente no sentido de compreender a sua própria cultura e a do outro. Exige também um reposicionamento conceptual, pois a educação intercultural percebe as culturas como dinâmicas e interativas, passíveis de produzir sentidos recíprocos. Isto requer um reposicionamento ético, porque, na relação com o outro, o indivíduo se descentra, reflete e respeita a diversidade individual na alteridade, jogando o particular e o universal, o local e o global, o que é pacífico e o conflituante, provocando esta relação (ou não) o desenvolvimento de competências interculturais ao nível individual, ao nível intercultural e ao nível da cidadania.

Vejamos na tabela-síntese 6 alguns objetivos, requisitos e sugestões metodológicas considerados fundamentais por Ferreira (2003) para a implementação da educação intercultural nas escolas:

Educação Intercultural		
Objetivos	Requisitos	Metodologias
<ul style="list-style-type: none"> - conhecer e conviver com a diferença; -valorizar capacidades específicas e talentos diversificados, sem requerer de todos exatamente o mesmo; - preparar para desempenhos múltiplos; - gerir a resolução de problemas e de conflitos; ressaltando valores consensuais das diferentes culturas; - promover o conhecimento mútuo, a estima responsável e a cordialidade cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> - criar estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos (com atividades que contemplem os seus percursos históricos, geográficos, culturais, linguísticos...); - evidenciar apreço pelas línguas maternas e dialetos dos alunos; - recolher, criar, reformular e utilizar material didático - pedagógico de valência multicultural; - promover festejos e produção de trabalhos de expressão multicultural; - trabalhar em cooperação e negociação pedagógica; - distribuir estímulos e atenções específicas a todos os alunos; - auto avaliar o investimento pessoal e o das estruturas escolares na transmissão da autoconfiança para o desenvolvimento dos alunos negativamente marcados pela sua condição sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - elaboração de projetos de turma com adequada gestão do currículo; - criação de trabalhos de projeto com parcerias nacionais e/ou internacionais; - dinamização de círculos de formação em contexto profissional; - realização de projetos de investigação-ação.

Tabela 6 - Objetivos, requisitos e metodologias da educação intercultural (adaptado de Ferreira, 2003:100)

Como anteriormente foi defendido, a educação intercultural e as aprendizagens das questões interculturais não podem e não devem estar confinadas aos espaços e tempos curriculares da aprendizagem das línguas ou à simples amostragem, superficial e extemporânea, de costumes, tradições, efemérides e datas.

Práticas comuns nas abordagens interculturais das escolas sublinham a invariabilidade da:

- 1) abordagem retalhada, chamada de “*Frankenstein*” em que pontualmente são apresentados aspetos típicos, aqui, ali e acolá, como um fado, um vira, uma tourada ou um caldo verde (para dar como exemplo o caso português);
- 2) abordagem dos 4 efes: *folks, festivals, foods* e folclore;
- 3) abordagem de volta turística, assente na identificação de monumentos e cidades;
- 4) abordagem do “já agora” onde se fazem leituras esporádicas para exemplificar diferenças comportamentais (Sequeira, 2012).

As aprendizagens interculturais deverão antes integrar-se numa pedagogia contínua e continuada, curricularmente transversal, que exija “uma descentração” (Ferreira, 2003) e provoque a concretização de práticas e vivências sistemáticas de diálogo e comunicação, numa ação pedagógica que requer tempo e orientação para o desenvolvimento de competências em múltiplos domínios (linguísticos, comportamentais, éticos, afetivos, ...).

Por abusivamente se denominar intercultural a aprendizagens que não o são, convém aclarar o que consideramos serem as características e circunstâncias que estas aprendizagens interculturais devem apresentar. Esquemáticamente mostramos, na tabela 7, algumas destas características:

As Aprendizagens Interculturais	
Não devem ...	Devem ...
ser esporádicas e pontuais (Ferreira, 2003),	ser continuadas e diversificadas,
ser egocêntricas /etnocêntricas,	exigir descentração (Ferreira, 2003),
ser limitadas ao conhecimento dos códigos linguísticos,	exigir desenvolvimento de competências interculturais (Byram, 1997),
ser uma imposição cultural,	reconhecer a diversidade dos códigos culturais (Lipiansky, 1999),
ser limitadas ao conhecimento de costumes e tradições, apresentando as outras culturas como algo acabado, estático e homogêneo (Ferreira, 2003).	combater o “exotismo ou folclorismo cultural”, os estereótipos, o racismo e a xenofobia (Ferreira, 2003).

Tabela 7 - O sentido das aprendizagens interculturais

Educar para o diálogo e para a diversidade implica que os alunos se desenvolvam como pessoas, adquirindo proficiências básicas ao nível cognitivo, de autoconhecimento, autonomia e socialização, desenvolvam posteriormente as suas capacidades ao nível das suas expectativas, motivações, competências e valores culturais e éticos.

A vivência de práticas da educação intercultural converte-se então num conjunto de estratégias pedagógicas para a promoção e construção da cidadania:

Construção da cidadania	- pela promoção da mudança de perceções e atitudes perante culturas e estilos de vida diferentes,
	- pela promoção do plurilinguismo e do inter/multiculturalismo como chaves da construção de espaços de entendimento e aceitação,
	- pela cooperação e quebra das barreiras linguísticas, culturais, sociais e políticas.

Tabela 8 - Educação intercultural e cidadania (adaptado de Pinho e Andrade, 2002:159)

Visando a inclusão, a abertura à diversidade cultural, e a igualdade de oportunidades, apelando à participação crítica e à coesão social, a educação intercultural articula-se plenamente com a cidadania ativa. Explicitaremos na tabela 9, com o auxílio

de Alred, Byram e Fleming (2006), os requisitos da educação para a cidadania intercultural:

Axioms of Intercultural citizenship
<ul style="list-style-type: none"> ♦ “Intercultural experience takes place when people from different social groups with different cultures (values, beliefs and behaviours) meet. ♦ `Being intercultural´ involves analysis and reflection about intercultural experience, and acting on that reflection. ♦ Intercultural citizenship experience takes place when people of different social groups and cultures engages in social and political activity. ♦ Intercultural democratic experience take place when people of different social groups and cultures engages in democratic social and political activity - not avoiding values and judgements. ♦ Intercultural citizenship education involves <ul style="list-style-type: none"> - causing/facilitating intercultural citizenship experience, and analysis and reflection on it (and on the possibility of further social and/or political activity where ´political´ is taken in broad sense to mean activity which involves working with others to achieve an agreed end); - creating learning/change in the individual: cognitive, attitudinal, behavioural change; change in self-perception/spirituality; change in relationships with Others i.e. people of different social groups; change which is based in the particular but is related to the universal.”

Tabela 9 - Axiomas da educação para a cidadania intercultural (Alred, Byram e Fleming, 2006:233-234 - apêndice)

Ser cidadão europeu é assumir como seus os valores comuns, aceites coletivamente pela União Europeia, porquanto expressam o “sentimento de pertença e a consciência de um destino comum” (Parisot, 2001: 354). Numa época tão conturbada como a atual, onde balcanização étnica e social é uma realidade e a conflituosidade é um facto ameaçador, é relevante o aprofundamento, nas escolas, das temáticas relativas à cidadania, numa perspetiva “interdisciplinar e integradora, em que os valores devem ser firmemente imbuídos numa visão que perspetive a importância da responsabilidade e não especificamente dos valores individuais” (Nogueira e Silva, 2001:99). Nunca é demais referir que todos os indivíduos têm direitos e deveres, e que o objetivo da igualdade é o reconhecimento e a aceitação da diversidade assim como a sua proteção, sabendo porém que esta só se concretiza na liberdade plena do exercício de uma cidadania ativa. Por isso, há que afirmar e ensinar que as obrigações são recíprocas e a vigência dos Direitos Humanos deverá ser uma realidade palpável, já que estes não estão por si só garantidos.

Autores de referência como Fennes e Hapgood (1997) defendem como metas da educação intercultural a “percepção e imagem do outro, o conhecimento propriamente dito, as atitudes e as competências comportamentais” (p.60). Sendo este trabalho árduo e exigente, obriga a escola a um “movimento de (re)centração do aluno, à (re)humanização da função educativa (...) e a uma nova cultura de escola¹⁹, que procure a ideia de felicidade, de afeto, de sentido estético e ético (...) na busca incessante de sentido e de razão para ser” (Sá-Chaves, 2001:11-12), o que implica que nas escolas se imponham “diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e interpretações da realidade, hábitos, formas de agir...”(Vieira, 1995:143).

Nesta (re)humanização da função educativa e (re)colocação da centralidade do aluno na educação e no ensino-aprendizagem, o entendimento do professor acerca da sua profissionalidade é essencial. Não obstante as boas intenções e esforços praticados, tomando como referência a França e reconhecendo que em Portugal o panorama não será muito distinto, Ferreira (2003) expõe algumas limitações e obstáculos às práticas da educação intercultural nas escolas:

Limitações e obstáculos ao desenvolvimento da educação intercultural	
De ordem institucional	Ausência de vontade política.
	Características etnocêntricas dos conteúdos de ensino e do corpo docente das escolas.
	Pouca importância dada à educação intercultural na formação inicial de professores.
No terreno/prática	Ausência de diagnóstico da situação sociológica do meio envolvente.
	Dificuldades devido a objetivos e lógicas institucionais divergentes.
	Ausência de horas suplementares dadas aos professores para se dedicarem à educação intercultural.
	Formação dominante simplificadora da realidade (não tendo em conta a dinâmica das relações entre grupos).
	Centração sobre a cultura de origem.
	Apelo à universalidade, a recusa da complexidade e a negação do sentido e do valor dos referenciais não partilhados.

Tabela 10 - Limitações e obstáculos à implementação da educação intercultural (adaptado de Ferreira, 2003:63-64)

¹⁹ Cultura de escola - é o conjunto de características que permitem distingui-la de qualquer outra e pode definir-se como o “conjunto de valores, crenças e hábitos partilhados pelos membros de uma organização que interagem com a sua estrutura formal produzindo normas de comportamento” (Teixeira, 1998:173). Num universo heterogéneo como é a escola, é natural que esta “herança partilhada e transmitida às gerações” (Rosa, 1994:44) não seja homogénea, nem uniforme.

Importa que a educação seja cada vez mais entendida por todos como “um compromisso solene de promoção de uma educação fundada na tolerância e nos Direitos do Homem” (Carneiro, 2001:78), e que seja capaz de se libertar do autocentrismo cultural e implementar a “tolerância ativa” nas escolas (idem:82), que não se despersonalize, que não exclua e que prossiga na descoberta do outro através de projetos de conhecimento mútuo. Tendo como objetivo último formar “personalidades tolerantes” (idem:73), estas só podem gerar-se em práticas democráticas de uma educação para todos, onde se escuta o outro, se adquirem aptidões e competências interculturais, se descobre o deslumbramento da diversidade e se aposta na construção de entendimentos eticamente capazes. São necessárias também lideranças verdadeiramente democráticas que nas suas escolas garantam a vivência democrática na vida das instituições, onde todos estejam e se sintam representados como parte integrante.

No nosso entender, numa escola que se quer democrática, a implementação de uma educação intercultural poderá ser o alicerce da vivência cívica e da cidadania plena, uma vez que promove a integração de todos os alunos e combate sem tréguas a todas as formas de agravo à dignidade humana.

Mais uma vez ao professor, envolvido nesta encruzilhada, é-lhe pedida uma prática pedagógica mais assente na aprendizagem e não só no ensino (isolado e solitário), envolvida numa equipa pedagógica mobilizadora de recursos e meios no sentido de alargar horizontes e possibilidades de conhecimento e competências nos seus alunos, consciente da importância da sua formação permanente assente em três eixos: “o investimento na pessoa e na sua experiência, o investimento na profissão e nos seus saberes e o investimento na escola e nos seus projetos” (Nóvoa, 2002:56).

A educação intercultural é uma prática pedagógica que coloca a ênfase na pessoa e na sua relação com o outro, pelo que compele as escolas a dotarem-se de equipas pedagógicas preparadas e de estratégias de ação de ensino-aprendizagem, pensadas e concretizadas para o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos, tendo em vista a formação de cidadãos implicados na vivência de uma cidadania democrática.

Ao longo desta investigação temos vindo a fazer a defesa da educação intercultural como uma possível abordagem para a mudança educativa porquanto mais

adaptada à realidade da sociedade atual. Verificamos porém que nem sempre a expressão educação intercultural é entendida de maneira adequada pois muitas vezes representa simplificações grosseiras da multiplicidade de aspetos que esta contempla e abrange, assim como da seriedade e profundidade exigidas quando se fala na realização desta problemática em contexto escolar. Dar a conhecer aspetos culturais, comemorar o “dia da Europa”, “a semana da Europa”, o “dia dos crepes” (tradição francesa) sem promover uma reflexão crítica e uma integração cultural adequada, provoca mais a “folclorização”, expondo os particularismos culturais e reforçando os estereótipos e os preconceitos, provocando não uma aproximação intercultural mas um distanciamento relativamente ao outro e à sua cultura, podendo derivar numa consequente hierarquização cultural muitas vezes assente na cultura dominante da escola.

Revelando-se de extrema importância para a integração das minorias, a educação intercultural não deve ser entendida como um ramo escolar destinado a “ensinar culturas”, como adverte Santos (2015), mas sim como um modo de compreender a diversidade intrínseca de cada indivíduo e de saber valorizá-la pela riqueza que poderá trazer para o desenvolvimento de todos os indivíduos, abrindo assim caminho para o diálogo entre pessoas de diferentes culturas, religiões, proveniências sociais ou ideologias políticas, pelo que a educação intercultural não deve ser considerada uma opção mas sim uma necessidade e um dever moral (Breeze, 2003), porquanto favorece a inclusão e a coesão social, apresentando-se como uma perspectiva humanista, centrando-se nos indivíduos e no seu processo de aprendizagem.

Assim, não concebemos a educação intercultural como uma metodologia de ensino, pois entendemo-la como muito mais do que um repositório de programas, conhecimentos teóricos e metodologias. A educação intercultural ultrapassa as fronteiras da sala de aula e da escola, porquanto visa o conhecimento do outro naquilo que constitui hoje também a formação integral do ser humano, compreendendo e interagindo abertamente com a(s) realidade(s) do(s) outro(s).

Sendo o presente trabalho sobre o diálogo intercultural, consideramos que esse diálogo só o é verdadeiramente quando se concretiza com o outro, não podendo confundir-se com o mero conhecimento dos factos sobre as outras culturas, o que não

contribui necessariamente para uma educação intercultural (Dervin, 2010), pois pode não passar de uma sólida “formação cultural”, aspeto que muitas vezes é misturado por muitos professores e educadores. Se a educação intercultural não for consciente e adequadamente implementada, reforçará as distâncias culturais e afastará os indivíduos em vez de os aproximar e de os fazer intercompreenderem-se.

1.2.5 Por uma didática da interculturalidade

Etimologicamente, o termo Didática vem do grego *Didaktiké* (ensinar) e *Tékné* (arte), podendo assim ser entendida como “arte de ensinar”, de instruir (Nérici, 1970:56). No entanto, embora a raiz do conceito de Didática se encontre na prática do ensino, a sua finalidade e os seus atores têm evoluído ao longo dos tempos. Abordar o conceito de Didática implica também considerar o seu percurso histórico.

Em 1629, Ratke foi a primeira pessoa a utilizar o termo Didática no seu livro “Principais Aforismos Didáticos”, com o sentido de “ensinar”. Mas foi Comenius, na sua obra “Didáctica Magna: Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos” publicada em 1657, que consagrou a Didática como “a arte de ensinar”, podendo ser dividida em: Matética (referente a quem aprende, maturidade, interesses, capacidades e aptidões); Sistemática (referente a objetivos, matérias e metas a alcançar) e Metódica (referente à execução do trabalho e de ensinar propriamente dito) (Veiga, 1991).

Assim, durante o século XVII a Didática era entendida como a arte de ensinar, prestando-se a pesquisas referentes a “como ensinar melhor” ou aos “modos de proceder de maneira eficiente”, tendo em vista objetivos pré-determinados. Para se ser bom didata bastava ter conhecimentos referentes aos próprios saberes específicos e conseguir transmitir bem os conhecimentos através de uma boa oratória (Veiga, 1991; Nérici, 1970). Esta Didática, que enfatiza os conteúdos e consequentemente o professor - como pessoa que os transmite - integra-se hoje na corrente da Didática clássica ou tradicional (Veiga, 1991).

No século XVIII, com Herbart, a Didática começa a assumir-se como ciência do ensino e dos conhecimentos conducentes à aprendizagem do aluno, valorizando os

conteúdos e os modos mais eficazes de os transmitir, abarcando uma gama de questões relativas ao ensino-aprendizagem, como o meio físico, afetivo, cultural e social, assim como as técnicas ajustadas ao nível evolutivo dos alunos.

Ao sistematizar os cinco passos da ação didática²⁰, o autor considera o ensino não como uma mera transmissão/acumulação de informações, defendendo que “ensinar é fazer aprender”, tendo a educação uma dimensão ética orientada para o desenvolvimento do aluno, e neste sentido a atenção da Didática passa a estar centrada nos interesses de quem aprende (Veiga, 1991; Lourenço, 1991). Numa abordagem mais atual, surge a Didática Tecnológica que concebe o ato didático como algo que é possível tecnificar, aceitando a interposição de um elemento quer na relação aluno/saber(es), quer na relação professor/aluno, que vai desde a “tecnologia do ensino” (que supõe a introdução de meios do saber), à “tecnologia no ensino” (que corresponde à tecnificação do próprio processo de ensino-aprendizagem pela possibilidade do uso de novos recursos didáticos tecnológicos). Assim, apoiando-se mais na eficácia (processo) do que na eficiência (produto), passa a valorizar-se a utilização e mediação de metodologias em função dos objetivos a que se propõe, verificáveis em esquemas “cujos elementos básicos são a programação, a realização e o controlo ou avaliação”(Veiga, 1991:313).

No século XX, com o movimento da Escola Nova, a preocupação da Didática acentuar-se-á no aluno e na forma como ele aprende, atribuindo-lhe um papel ativo na sua própria aprendizagem. Veiga (1991) refere que esta conceção do ato didático assenta na descoberta do aluno como protagonista fundamental do processo de ensino e de aprendizagem. Preocupada em explicar estes fenómenos, a Didática apoiar-se-á em ciências como a Psicologia e a Sociologia para descobrir e justificar os comportamentos de quem aprende e, “numa reflexão sistemática sobre a atividade do ensino e

²⁰ “Os cinco passos da ação didática de Herbart são:

- preparação - fase onde o professor prepara o aluno para o novo conteúdo a partir do que o aluno sabe;
- apresentação - estágio onde o professor ensina/aplica o novo conteúdo a partir do concreto que o aluno sabe;
- assimilação - momento onde o aluno compara/confronta o que aprendeu com o que já sabia;
- generalização - fase em que o aluno chega a conceitos gerais e cria a sua opinião; e
- aplicação - estágio onde o aluno faz uso dos conceitos aplicando-os e dando sentido à sua aprendizagem” (Pedagogia Geral (1806), reedição Fundação Calouste Gulbenkian, 2003:78).

aprendizagem”, procurar “identificar as razões pelas quais determinadas formas de atuação resultam mais eficazmente, tentando ainda esclarecer de que modo essas formas de atuação estão implicadas no aperfeiçoamento da pessoa” (Lourenço, 1991:332). Parte-se pois da convicção de que a educação não é algo que se deva inculcar de fora no educando, possibilitando a “expansão do sujeito de dentro para fora” (Veiga, 1991:313). Nesta perspetiva, é atribuído ao aluno um papel ativo no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem, convertendo-se este no principal protagonista. As suas dificuldades e o modo como constrói o seu conhecimento, assim como o meio em que se insere, assumem um espaço vital no “novo entendimento” da Didática enquanto área de saber.

Mais recentemente, e a nível nacional, surge uma conceptualização mais ampla da Didática, abrangendo uma dimensão investigativa, destacando-se o pensamento de Isabel Alarcão que a definirá como uma disciplina teórico-prática que procura investigar sobre a natureza da aprendizagem e sobre a natureza do ensino e se interessará por questões que têm a ver com os desafios que os novos valores sociais, culturais e tecnológicos colocam às várias disciplinas, como a integração na Comunidade Europeia, a defesa do ambiente, a luta pela Paz, o regresso aos valores culturais (Alarcão, 1991). É pois nesta perspetiva que o nosso estudo tenderá e se perspetivará.

Para além da expansão do âmbito da investigação da Didática, assiste-se igualmente a uma reconceptualização do seu campo de ação numa ótica mais ampla, quando Isabel Alarcão (2002) propõe o conceito de tríptico Didático e conceptualiza a disciplina em três dimensões, nomeadamente:

- i) A dimensão operativa, também designada por Didática de ação profissional referindo-se “à ação” de todos os professores sem distinção de nível ou disciplina. Assumindo-se como a dimensão mais interventiva e direta da Didática, a autora refere ser “o modo de o professor agir em situação (...) na sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento constituído, o professor está atento à dinâmica da construção do saber pelo aluno (...). Trata-se de um modo de agir contextualizado e interativo, fruto do saber teórico e intuitivo, da capacidade de observação e interpretação, situado num presente com passado e futuro” (p.32).

ii) A dimensão de investigação em Didática corresponde à investigação académica, sendo uma atividade recente, principalmente em contexto nacional²¹. A partir de então vários estudos académicos (Doutoramentos e Mestrados) têm sido realizados e várias unidades de investigação foram criadas a nível nacional contribuindo para valorização e afirmação desta dimensão (p.34).

iii) A dimensão formativa integra a didática curricular que surge como espaço de ensino (p.42) no contexto da formação inicial e contínua de professores.

A este tríptico Didático é mais tarde acrescentada a dimensão política (Alarcão, 2006), atendendo ao peso das macro-orientações estratégicas que influenciam as linhas de ação dos sistemas educativos, dos currículos e das orientações curriculares (Alarcão, 2010).

Focando a nossa atenção na natureza epistemológica da Didática, e na linha da perspetiva histórica rapidamente traçada até aqui, facilmente percebemos que a mesma se encontra em constante construção/reconstrução. Atualmente, integrando-se num pensamento pós-moderno, logo, num paradigma qualitativo, a Didática tende à formação intelectual e integral do Homem, que se perspetiva numa educação global. Afastando-se do paradigma da racionalidade científica que busca a verdade absoluta e o conhecimento “verdadeiro” (Morin, 1990, 2000), a Didática enveredou por uma perspetiva mais subjetiva e problematizável, numa atividade de interpretação e compreensão do sentido da realidade humana, recorrendo a uma multiplicidade de métodos que permite um conhecimento mais alargado do seu objeto de estudo. A Didática atual, entendida numa visão holística, num mundo em permanente mutação e constante evolução do saber, reconhece a impossibilidade de certezas absolutas e conhecimentos finais (Morin, 1990; Morin, 2000), evoluindo então, para uma perspetiva interpretativa e construtivista que, segundo Canha (2001), comporta como tarefas principais:

i) a conceptualização e observação sistemática dos processos de aprendizagem (que se expandem para além da sala de aula);

²¹ O primeiro Doutoramento em Didática data de 1982.

- ii) a análise dessas observações integradas nos seus contextos;
- iii) a divulgação dos saberes em articulação com outras disciplinas;
- iv) o desenvolvimento da Didática em situação (práticas de ensino e de aprendizagem) (p.41).

Assim, duas vertentes epistemológicas se reportam à Didática: uma primeira recai sobre o papel fundamental do professor na sua atividade e no ato de ensinar, como construtor de contextos favoráveis ao sucesso educativo e enquanto ser reflexivo na e sobre a sua ação/prática docente (Alarcão, 1991); uma segunda incide sobre o próprio aluno enquanto agente/sujeito no ato de aprender, clarificando as suas dificuldades e o modo como acede ao conhecimento (Veiga, 1991).

No exercício da sua “incumbência”, a Didática não pode deixar de estar em comunicação com outras ciências, nomeadamente as Ciências de Educação (interligando-se à Filosofia da Educação, à Pedagogia e à Ética, apoiando-se na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia) e as Ciências da especialidade, tais como a Biologia, a Linguística, entre outras, e por isso a Didática assume-se hoje como uma “disciplina de interface, de charneira, transversal, que estabelece a ponte entre os conhecimentos” (Alarcão, 2008:174).

É relevante e tangível o sentimento de interpelação que a sociedade faz à escola e aos professores no sentido de os chamar a um compromisso de transformação educacional, social, de inovação e de renovação do mundo. Perante sociedades cada vez mais multiculturais e multilingues, a educação intercultural, o aprender e ensinar a lidar, conviver e viver com a diferença, é um repto desafiante e um propósito para todos, políticos, educadores, cidadãos em geral, jovens que enfrentam o mundo do trabalho, e principalmente para os alunos que devem ser ensinados para esta “tarefa ineludível do presente histórico” (Buezas, 1995:266). Consideramos portanto importante que as escolas proporcionem aos seus alunos um ensino capaz de construir um novo imaginário europeu acima dos estereótipos, dos antagonismos, da discriminação das culturas, capaz de formar indivíduos cada vez mais abertos e respeitadores do plurilinguismo e da pluriculturalidade.

Não bastam as ações esporádicas repletas de boas intenções, é necessário um esforço organizado cada vez maior a nível político e educativo para a implementação de uma educação promotora do diálogo intercultural. Em conformidade com as orientações europeias²², consideramos que a educação intercultural é o quadro epistemológico que mais se adapta à realidade e necessidades atuais. Neste sentido, apresentamos na figura 4 o universo conceptual da educação intercultural e da interculturalidade, tal como esquematizado por Peres (2000).

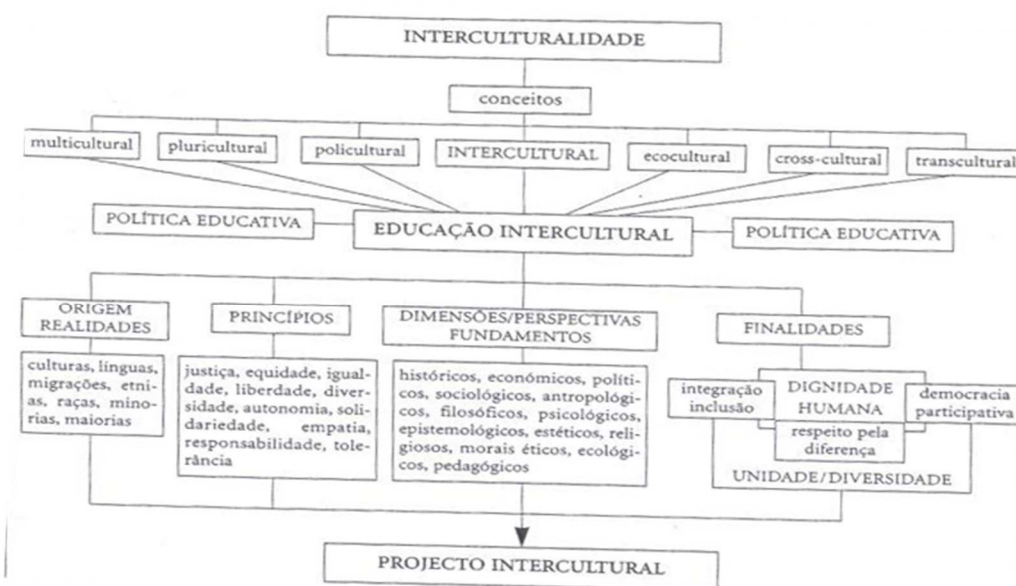


Figura 4 - Conceptualização de interculturalidade (Peres, 2000)

Pela análise da figura acima representada rapidamente nos damos conta da centralidade de conceito de interculturalidade associada aos conceitos de multicultural e intercultural, assim como da sua importância para as realidades escolares existentes, uma vez que focaliza os princípios, as perspectivas e as finalidades educativas nas suas múltiplas dimensões (cognitiva, artística, comunicacional, emocional, moral, relacional, criativa). No dizer de Praia a educação intercultural é percebida não como uma metodologia

²² Tratado de Amesterdão (1997) que salienta a importância capital da educação para a construção europeia; Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (Delors et al., 1996); L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Droit (Coste, Cavalli, Crisan e Ven, 2009).

normativa, mas como “uma praxis fundamentadora de uma ação e reflexão crítica” (1999:34), isto é uma educação ética e cívica.

Segundo Roberto Carneiro, só com a adoção de projetos educativos interculturais, é que a escola se dotará de uma consciência verdadeiramente democrática, assente em “didáticas de intencionalidade que não se demitem de formar consciências retas, eticamente despertas e capazes de discernir entre a sabedoria de acolher e o primarismo de excluir, com único fundamento na diferença” (2001:177), contribuindo para que os alunos do futuro sejam mais respeitadores e aptos à interação multicultural, compreendendo a “natureza plural europeia, na expressão da sua rica diferenciação, que é outra maneira de acrescentar valor a uma cidadania responsável”(idem:225). Alunos que, estando dotados de conhecimentos, valores, competências e de consciência cultural crítica (Byram, 1997), sejam capazes de realizar uma análise da sociedade e do mundo, participar ativamente em projetos sociais, cívicos e culturais e rejeitem concepções radicais, projetos fundamentalistas, onde a visão sectária, unilateral e segmentada se torna o caminho para a realização da barbaridade e da destruição.

Se muitos dos grandes problemas atuais parecem derivar de fatores culturais e religiosos que unem e desunem comunidades, povos e sociedades, numa Europa que pretendemos que continue democrática e baluarte dos valores europeus, consideramos que a educação, a cultura e o conhecimento deverão ser o “referencial estruturante da nova cooperação” (Carneiro, 2001:190), percebida como a base do entendimento e da coesão social.

1.3 A(s) competência(s) intercultural(ais) na escola de hoje

1.3.1 A competência intercultural: conceito

Ao longo deste capítulo temos vindo a defender a educação intercultural como estratégia pedagógica adequada à preparação de futuros cidadãos, numa escola como “comunidade aprendente” (Alarcão, 2003:220) que enfatize a aproximação entre pessoas de diferentes culturas e o desenvolvimento de atitudes de abertura, do conhecimento e da descoberta do outro.

Num mundo aberto e complexo, onde num mesmo espaço já não há uma “cultura” mas muitas “culturas”, em constante construção e reconstrução, pensamos ser importante as pessoas estarem munidas de conhecimentos e competências para, de modo consciente e comprometido, contactarem com a diversidade cultural, competências (interculturais) essas que preparam os jovens para viverem e compreenderem o mundo em que vivem, à escala europeia e planetária.

Entendemos por competência “um saber em ação” que se manifesta no agir em contexto específico, isto é, um saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e de manejo (intelectual, verbal ou acional) em operações mentais ou resolução de problemas (Roldão, 2005). Assim, estes conhecimentos e capacidades, mobilizáveis e transferíveis, não estão somente associados ao treino (no sentido rotineiro), mas à ação e ao desenvolvimento de autonomia assente na reconfiguração do saber, no sentido da adoção de recursos, estratégias, procedimentos, mobilizando e integrando saberes para a produção de respostas e soluções evolutivas.

O conceito de competência não se cinge a si próprio, como um saber em ação, mas adquire uma dimensão de progressividade e integração num maior e mais amplo conjunto de aprendizagens enquadrado por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Avançando para o conceito de competência intercultural, este é polissémico e multidimensional. Assim, para Spitzberg e Changnon, “is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (2009: 3-4). Michael Byram (2007) define esta competência como

“the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact” (p.70).

O mesmo conceito de competência intercultural é definido por Meyer (1991) como a “habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas” (p. 138). Este autor considera que a competência intercultural permite estabilizar a identidade dos indivíduos no processo de mediação entre as culturas e ajuda a resolver problemas interculturais em consequência destas diferenças.

As competências interculturais são, portanto, competências complexas. Addallah-Pretceille (2006 a) sustenta que o seu desenvolvimento “s’inscrit dans une connaissance du multiple et non de la totalité ou de l’homogène”(p. 79). Para a autora, o saber intercultural é essencialmente “apprendre à voir, à écouter à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoient à la reconnaissance et à l’expérience de l’altérité, expérience qui s’acquiert et se travaille” (idem:80). Convém esclarecer que, sendo as competências interculturais múltiplas, complexas e em constante construção e reconstrução, elas elaboram-se a partir das experiências de quem as vive, sendo essencial que sobre elas o sujeito retenha a informação e a observação, concretize a interação e por fim reflita sobre a experiência interativa.

Os autores acima referidos enfatizam, ao teorizarem estas competências, o contacto entre pessoas de diferentes culturas, o desenvolvimento de atitudes de abertura, o conhecimento e descoberta do outro, realizados através da mútua comunicação. Nos seus estudos, não menosprezam a possibilidade da existência de mal entendidos provenientes de choques culturais, considerando-os porém evitáveis. Apelam portanto ao desenvolvimento nos indivíduos da capacidade de mediação entre a sua cultura e a que contactam, culminando num nível transcultural que se situa acima das culturas em presença. É o que Serres (1993) considera dizendo ser “a força capaz de mover, mobilizar, organizar, dar folgo a novos patamares, disponível para qualquer eventualidade...” (p.73), ou o que Byram (2006) refere com sendo o “critical cultural awareness” (p.124).

Quando se comunica e interage com diferentes culturas, as diferenças não são forçosamente obstáculos, mas quem comunica não fica no mesmo estágio ou forma em

que estava anteriormente. Ogay afirma que “toute interaction comporte de l’incertitude” (2000:65), todo o contacto, todo o diálogo é por si só transformador e a coexistência de diversidade deve ser fator e motivo de progresso, uma vez que a experiência da comunicação nos expõe, e “sem essa exposição nada avança, sem ela nada dilata” (Serres, 1993:44). A experiência do contacto e do encontro suscita assim uma transformação no sujeito e sendo realizada de modo apropriado e efetivo, estimula a reflexão e introspeção, tornando o indivíduo diferente, enriquecido, porquanto alargado nos seus horizontes e na sua visão do mundo.

Autores como Fantini (2012) sustentam que as experiências interculturais são muito importantes porque são oportunidades educacionais para o desenvolvimento humano, referindo que os benefícios da educação intercultural incluem “opportunities to experience directly, holistically, and affectively ways of being in the world are well documented. For all these reasons, intercultural experiences are typically transformative; they change the rest of our life” (p.406). Todas as pessoas estão (de algum modo) providas de competências interculturais, isto é, todos os indivíduos têm capacidades que lhes permitem pertencer e ser membros da sociedade e usar essas competências ao longo da vida, tais como a linguagem, a compreensão e o facto de cada pessoa humana estar vocacionada para se relacionar com outros seres humanos. Porém, dado que as competências interculturais envolvem uma complexidade de aptidões e capacidades, uma só experiência intercultural não será com certeza suficiente para o desenvolvimento de sólidas, consistentes e múltiplas competências interculturais. O fator tempo é uma condição essencial para uma efetiva interação e “hospedagem” interpessoal.

Nesta investigação e relativamente à competência intercultural assumimos Michael Byram como autor de referência. É a partir dele que explicitaremos as múltiplas componentes da competência intercultural.

Para Byram, a competência intercultural “includes the ability to compare and make judgements (...) ‘enter’ into the form of life of other people, to understand but not necessarily accept their values, whilst always being aware that some values are ‘beyond the pale’ of being human and have to be condemned” (2006:127). Para o autor, é fundamental o conhecimento das línguas como fator de comunicação e entendimento.

Reconhecendo a necessidade da sua aprendizagem, adverte que as competências interculturais não devem ficar-se somente por ensinamentos em sala de aula, defendendo que estas se desenvolvam através de ligações ao mundo exterior, realçando a “viagem”, facilitadora da compreensão da diversidade, de novas possibilidades de entendimento e novas visões das realidades e do mundo.

Reproduzimos de seguida a conceção esquemática das dimensões da competência intercultural de Michael Byram:



Figura 5 - Dimensões da competência intercultural (Byram, 2006)

O modelo da competência intercultural concebido por este autor assenta em quatro dimensões: atitudes (*attitudes*), conhecimentos (*knowledge*) e capacidades (*skills*) de descoberta e de interpretação e por fim a consciência cultural crítica (*critical cultural awareness*). Explicitemos cada uma delas:

- i) *Attitudes- curiosity/openness*, corresponde a atitudes do sujeito afetas ao saber-estar e englobam a curiosidade, a abertura, o respeito relativamente ao outro e sua cultura, diluindo o indivíduo da sua perspetiva etnocêntrica;
- ii) *Knowledge*, corresponde aos saberes e conhecimentos propriamente ditos de si e do outro;
- iii) *Skills of interpreting/relating*, corresponde a saber-compreender, invocam aptidões de interpretação e relação. Estes *skills* pressupõem a utilização de conhecimentos adquiridos de experiências anteriores que são mobilizados para interpretar acontecimentos e factos emergentes na relação;

- iv) *Skills of discovery/interaction*, corresponde a saber-aprender/fazer, invoca a capacidade de descoberta e de estabelecer relações e interações com o outro; por fim

Critical cultural awareness, corresponde a saber comprometer-se, isto é, a capacidade do indivíduo conseguir avaliar de maneira crítica e fundamentada as perspectivas e as práticas da sua cultura e da do outro, negociando sentidos e evitando mal entendidos.

Tendo como orientação as diretivas do Conselho da Europa de 1997, as perspectivas de Audigier (1998) e Himmelmann (2003), o autor explicita cada uma das suas dimensões, expostas na tabela 11:

Competência intercultural de Byram (2006)		
1) Atitudes (saber ser)	<p>- integrando as competências e atitudes relativas ao 'eu' e à abertura e curiosidade ao outro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer os direitos e princípios universais; - respeitar o valor da paz, da justiça, da igualdade num mundo pleno de diferenças; - lutar contra a violência e resolver conflitos; - ter confiança nos princípios democráticos e valorizar a cidadania participativa; - reconhecer o pluralismo na vida e na sociedade, e respeito pela cultura estrangeira e seu contributo para o desenvolvimento humano; - valorizar a cooperação e a solidariedade; - lutar contra o racismo, a xenofobia e a discriminação; - defender o desenvolvimento sustentável. 	<ul style="list-style-type: none"> - flexibilidade; - curiosidade; - tolerância; - respeito.
2) Conhecimentos (os saberes)	<p>Integrando os saberes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o mundo e as relações sociais democráticas; - os aspetos sociais, económicos e legais; - a organização política e democrática, e outras formas de governo; - de organizações e relações internacionais num mundo globalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento factual: história, geografia, política economia, literatura; - conhecimento da realidade sócio cultural: compreensão da sociedade contemporânea; - proficiência linguística e competência comunicativa.
3) Aptidões de interpretar/	<p>integrando as competências relativas ao interpretar e narrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abandonar qualquer forma de violência, humilhação ou insulto; - proteger os mais fracos, reduzindo a discriminação e promovendo a integração; 	<ul style="list-style-type: none"> - valorizar a comunicação, a socialização e a participação cultural;

narrar (saber compreender)	<ul style="list-style-type: none"> - organizar trabalho de grupo, cooperando cuidadosa e conscientemente; - compreender a pluralidade, a divergência, a diferença e reconhecer o conflito e o erro; - encontrar compromissos, aceitar decisões maioritárias, respeitar as minorias, contrabalançar direitos e responsabilidades; - valorizar a responsabilidade do grupo; - identificar perspectivas etnocêntricas; - identificar áreas de mal-entendidos e disfunções nas interações; - explicar situações perante diversos pontos de vista compreendendo as opiniões dos outros; - refletir sobre normas e questões de acordo com os direitos humanos, democráticos, norteados pela lei e valores morais. 	- estabelecer novas relações interpessoais.
4) Aptidões de descoberta/ interação (saber fazer-aprender)	<p>integrando competências relativas à descoberta e/ou interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretar aspetos culturais ou linguísticos novos de contextos culturalmente distintos dos seus; - usar em tempo real conhecimentos, atitudes e capacidades para interagir com interlocutores de culturas diferentes; - ter capacidade para realizar a mediação e facilitar o contacto com outros povos e culturas; - usar processos de interação verbal ou não verbal no sentido de efetivar a comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia pessoal, prever experiências e organizar o seu próprio conhecimento; - aprender a negociar; - gerir conflitos.
5) Conhecimento Cultural Crítico (saber comprometer-se)	<p>relativa a um conhecimento cultural crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saber comprometer-se perante as grandes questões e problemas do mundo, os conflitos armados, o terrorismo; - entender a globalização e o reconhecer as relações e organizações internacionais; - compreender as regras e variáveis mundiais, conflito norte/sul; - reconhecer e aceitar outros sistemas de governo (que não o democrático); - identificar sistemas de mudança e de desenvolvimento; - utilizar sistemas de comparação, mediação e negociação; - ser um cidadão esclarecido e informado. 	- apreender cultura como intercultural.

Tabela 11 - Competências interculturais de Byram (adaptado de Byram, 2006)

Considerando que “ser pessoa” é “ser em relação”, o indivíduo só se realizará como pessoa humana se sair da sua “concha” e entrar em comunicação com os outros, relacionando-se fraternalmente com eles. Necessitamos dos outros para sermos chamados pelo nome, para sermos reconhecidos como pessoas, e quanto mais qualidade tiver o relacionamento interpessoal, mais humana e positivamente crescemos. Para Byram, “to act interculturally is to bring into a relationship two cultures” (Alred, Byram e Fleming, 2002:60), valorizando o autor a importância e o contributo das línguas estrangeiras na mediação e viabilização da mútua interação.

Este autor faz a distinção entre o que é ser intercultural, que é ser mediador, capaz de negociar e combinar aspetos de múltiplas culturas em presença, e ser bicultural, que

é ter motivação, conhecimentos e capacidades em mais do que uma cultura, não concretizando a inter relação e podendo estar no ato da comunicação com a sua identidade pessoal em conflituosidade e tensão. O autor faz também a distinção entre o que é competência intercultural e competência de comunicação intercultural, distinção que assenta no estatuto da língua usada pelo indivíduo na comunicação. Se o indivíduo utiliza a sua própria língua materna, o autor considera ser usada competência intercultural, se o sujeito, para concretizar a interação, recorre a outra língua, que não a sua, mobilizando e ativando competências linguísticas e discursivas, então está a por em prática a competência de comunicação intercultural.

Para Byram, a competência de comunicação intercultural abarca três dimensões: a proficiência linguística, a sociolinguística e a discursiva. Considerando a língua como um fator de mediação, coloca estas três dimensões em interação direta com as competências interculturais. Para este autor, só assim o indivíduo ultrapassa o estágio bicultural (interação entre dois) para um nível intercultural - um mediador e negociador entre culturas capaz de combinar múltiplos aspetos de muitas culturas em jogo (Byram, 2002:61; 2009:323).

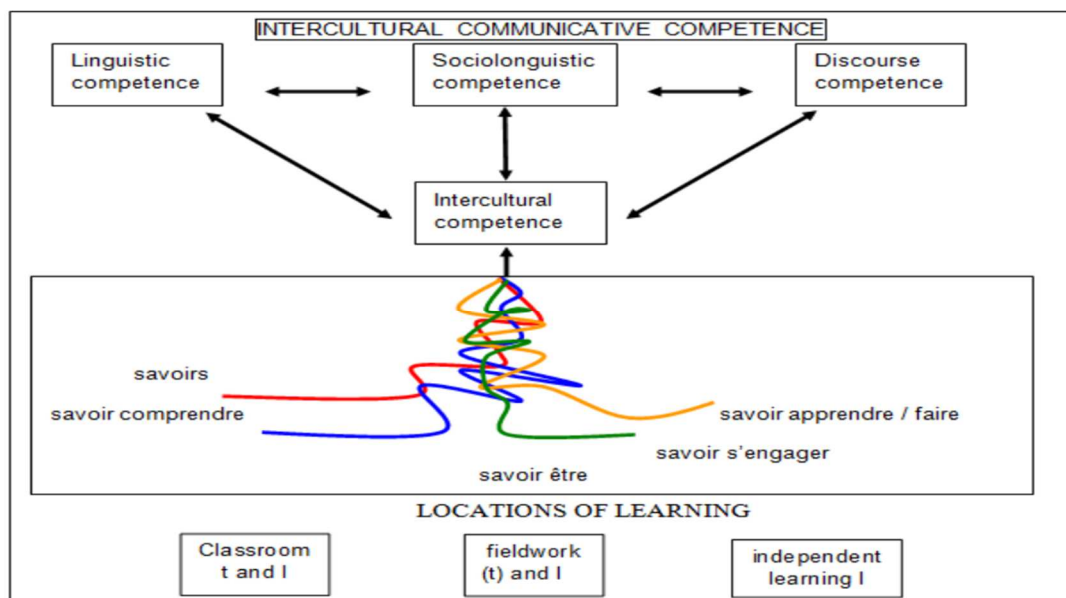


Figura 6 - Competência intercultural e de comunicação intercultural (Byram, 1997)

O diálogo intercultural pressupõe a existência de “encontro” e de “comunicação” e é protagonizado por sujeitos de línguas e culturas distintas. Sabendo porém que pode

haver conhecimento e diálogo interpessoal e intercultural sem o conhecimento da língua estrangeira, temos que reconhecer que o estabelecimento da comunicação e da relação interpessoal é qualitativamente diferente em termos de concretização, compreensão e qualidade, se os indivíduos estiverem dotados de competências plurilingues. Neste mesmo sentido Araújo e Sá, Canha e Gonçalves (2003) referem que a competência plurilingue promove “a autonomia do aprendente, implicando um conhecimento explícito e sistematizado e uma consciência crítica das circunstâncias implicadas na comunicação, bem como do papel da relação com os outros e do agir comunicativo, na construção do sujeito” (p.165). Esta afirmação realça a importância da capacitação dos jovens de competências interculturais e plurilingues e Capucho (2007) acrescenta que a competência plurilingue e a competência pluricultural “abrem espaço à consciência da relatividade de conceitos e valores, à consciência da existência de outras formas de pensar e de organizar o mundo” (p.320). Byram, no seu modelo, salienta a dimensão do “saber comprometer-se”, isto é, de conhecer e apreender a cultura do outro e saber fundamentar as suas perspetivas culturais e de vida, sem se “afrontar” e sem “se diluir” identitariamente, empenhando-se o sujeito na concretização e promoção do conhecimento, da comunicação e do diálogo entre pessoas e povos. Esta dimensão é um dos principais comprometimentos da educação: preparar para a mudança, apesar da insegurança que nos questiona e desestabiliza (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

1.3.2 Modelos de competência (e de comunicação) intercultural

A diversidade linguística e cultural das sociedades modernas, a mobilidade do mundo atual e a conseqüente necessidade de comunicar com o outro têm levado a sobressair a importância do desenvolvimento de competências interculturais e de comunicação intercultural. Investigações sobre a competência de comunicação intercultural têm vindo a emergir em estudos de educação intercultural, e vários modelos descritivos e heurísticos têm sido desenvolvidos, os quais apresentaremos nesta seção.

Notamos que conceitos como diálogo intercultural e competência de comunicação intercultural, são conceitos que não só estão na ‘moda’, como são usados e

exibidos nos discursos teóricos/investigativos, nos político-educativos e profissionais em contextos educativos, de forma muitas vezes difusa e indiscriminada (Bastos, 2014). Este aspeto será notório nesta investigação quando apresentarmos os modelos de cada autor, pelo que importa ressalvá-lo desde já.

Aludindo ao poder comunicativo da cultura no sentido de fomentar o interesse pelo conhecimento de outros povos e culturas e pressupondo que esse conhecimento facilita a comunicação entre pessoas de culturas diferentes, Collier e Thomas, em 1988, definiram competência de comunicação intercultural como a comunicação entre pessoas que se identificam como diferentes culturalmente umas das outras (Bastos, 2014). Baumgratz-Gangl considera-a, em sentido lato, como a

“capacité de perception, d’interprétation et de compréhension, comme la capacité à articuler sa pensée et à argumenter, ainsi que la capacité à se mouvoir dans des situations diverses, à agir et enfin, en sens étroit, à communiquer, c’est-à-dire à s’adresser à des partenaires de discours, à mener un échange, une polémique, à expliquer ses positions, résoudre des conflits, se résigner,...” (1993:84).

A esta essência construtivista e progressiva do conceito em foco, Araújo e Sá e Páscoa acrescentam-lhe a sua natureza “plural e compósita, evolutiva e desequilibrada, aberta e permeável às experiências linguístico-comunicativas do sujeito” (2002:58), tornando-o capaz de gerir os seus repertórios verbais no sentido de construir sentidos múltiplos com um outro. Dependente das experiências dos indivíduos, estes poderão fazer as “pontes de conhecimento” e de compreensão e por isso é tão pertinente a sua aquisição.

Alertando para a complexidade do conceito de competência de comunicação intercultural, Albino Fantini (2012) refere que, para que esta se desenvolva, são necessários múltiplos requisitos, tais como

“cross-cultural adaptation, cross-cultural awareness, cross-cultural communication, cultural competence, cultural or intercultural sensitivity, effective intergroup communication, ethnorelativity, intercultural cooperation, global competitive intelligence, intercultural interaction,

intercultural effectiveness, metaphoric competence, transcultural communication, global mindness, and culture language, among others” (p.393).

Estes requisitos evidenciam bem o carácter múltiplo e complexo desta competência, mas fundamental para a efetivação da comunicação intercultural.

A aprendizagem das línguas, enquanto ferramentas capazes de fazer e dar sentido à comunidade de falantes converte-se em instrumento privilegiado para a manifestação e interpretação das nossas mundivivências, sedimento de identidades e agente facilitador da relação com o outro, possibilitando a concretização do “encontro”.

A aquisição da competência de comunicação intercultural é pois uma interpelação e um desafio, dado que constitui um passo na descoberta de algo ou de alguém. Em qualquer interação, a comunicação intercultural quer-se dinâmica, interativa e requer “observação e compreensão, esforço e consistência, tempo e reflexão” (De Pembroke, 2003:167; Fantini, 2010:276), necessitando sempre de ser contextualizada e interiorizada (porque intersubjetiva). Nas escolas, a comunicação e o diálogo intercultural são (como posteriormente tentaremos mostrar) momentos pedagógicos criadores de ocasiões de aprendizagens que poderão ir muito para além do ensino-aprendizagem formal e potenciadores de múltiplas competências a diversos níveis.

O enfoque na temática relativa à competência de comunicação intercultural surge-nos no pós-guerra, em autores anglo-saxónicos, numa vertente eminentemente prática, dada a necessidade de dotar os diplomatas ingleses de formação intercultural e de competências comunicativas interculturais para a construção da paz, num mundo com vencedores e com vencidos, ou em contextos complexos e amplamente diversificados.

A emergência da centralidade da investigação deste conceito no mundo francófono provém, por seu turno, da receção de surtos migratórios provenientes do processo de descolonização e da conseqüente necessidade de compreensão, de convivência e de integração dessas populações no espaço europeu. Este contexto de emergência dotará a abordagem francófona a este conceito de uma maior atenção aos contextos sociológicos e psicológicos e aos processos de desenvolvimento identitários.

Tendo bases e fontes diversas, as perspectivas que iremos abordar guiam-se para visões e orientações distintas: a linha francófona, mais interessada no desenvolvimento de uma visão metodológica mais qualitativa e pluridisciplinar, a linha anglófona mais preocupada na criação de modelos e teorias. De seguida apresentaremos a tabela 12 onde sistematizamos as duas abordagens, de acordo com Ogay (2000).

	Approche anglophone	Approche francophone
Identification	Aisée: «intercultural communication». Ancre institutionnel académique en sciences de la communication principalement. Publications, associations scientifiques spécifiques et reconnues.	Difficile: «Psychologie des contacts de cultures». Pas d'ancrage institutionnel académique spécifique. Principalement une association scientifique: l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC).
Origines historiques	Années 50. Besoin de formation interculturelle des diplomates nord-américains.	Années 60. Intégration scolaire des enfants de migrants.
Objectifs et thèmes favoris	Objectifs pratiques / appliqués. But: Stratégies pour une meilleure efficacité dans l'interaction interindividuelle interculturelle.	Objectifs pratiques / appliqués. But: Stratégies d'intervention psychosociales pour la réalisation de la société interculturelle.
Conceptions de l'individu et de la culture	L'individu "découpé" en traits, attitudes, comportements. L'identité culturelle définie "objectivement". La culture comme variable dépendante ou indépendante.	L'individu dans sa globalité et complexité. L'identité culturelle définie par l'individu lui-même. La culture comme processus de construction sociale.
Démarches de la recherche	Approches traditionnelles en psychologie. Paradigme positiviste, prédominance des méthodes quantitatives.	Pluridisciplinarité. Paradigme herméneutique. Prédominance des méthodes qualitatives.

Tabela 12 - Abordagens da competência de comunicação intercultural (Ogay, 2000)

Esta dupla perspectiva de abordagem modelou distintamente a conceptualização dos modelos da competência da comunicação intercultural, que tem vindo a ser alvo de um cada vez maior estudo e aprofundamento. Na abordagem europeia (francófona), de grande peso e importância, assinala-se a permanência em todos os autores de três grandes dimensões - axiológica, atitudinal e cognitiva.

No sentido de dar a perceber o quanto o estudo da competência de comunicação intercultural tem sido alvo da atenção múltiplos autores, iremos apresentar e caracterizar os seus principais modelos, destacando os mais importantes representantes de cada um, assim como as suas principais características.

Pelo que foi sendo exposto, a aquisição da competência de comunicação intercultural pelos alunos tem vindo a ser valorizada no contexto escolar, no sentido da

integração de grandes segmentos de alunos provenientes da emigração²³ e para a promoção do diálogo intercultural entre comunidades culturalmente distintas. Para outros cenários e contextos específicos, a aquisição de competências de comunicação intercultural é igualmente importante, como no mundo dos negócios internacionais, nas situações de conflitos internacionais, no turismo ou simplesmente em contextos de mobilidade laboral.

Os autores sobre os quais nos iremos debruçar enfatizam a importância do conceito de competência de comunicação intercultural no mundo atual e salientam o seu carácter polissémico e complexo. A este conceito estão associados aspetos relacionados com a abertura e disponibilidade, a curiosidade em conhecer e entender a diversidade (atitudes), ou a compreensão da satisfação/prazer na comunicação e no relacionamento interpessoal (comportamentos), assim como a apropriação cognitiva em termos de conhecimentos.

Este conceito envolve desde o reconhecimento de padrões culturais distintos dos seus, até à adaptação, à assimilação ou mesmo integração e “hospedagem”, quando falamos já em níveis e estádios avançados de comunicação intercultural. Estão portanto em jogo, de um modo multidimensional, processos e relações, uma vez que mobiliza recursos e conhecimentos, atitudes e valores assim como competências ou habilidades pessoais e sociais. Nesta perspetiva, Spitzberg e Changnon (2009) consideram que, pela competência de comunicação intercultural não se pretende que se proceda a uma “comparação” entre culturas em contacto, mas que se agilizem mecanismos de “assimilação, ajustamento e adaptação” e que o sujeito reflita, reconheça, ajuste e altere o seu comportamento de modo, a que “se supere e se dilate, sem abandonar a sua própria pessoa, nem a sua unidade” (Serres, 1993:42).

Valorizando componentes distintas da competência de comunicação intercultural, vários autores expuseram os seus modelos. Passamos a expor os que consideramos mais significativos para o nosso estudo, esquematizando-os na tabela 13.

²³ Por exemplo em Portugal, o ensino do Português Língua Não Materna.

Modelos de Competência de Comunicação Intercultural			
Origem	Modelos	Autores	Principais características
Norte americana	Composicional ou Compósito	Hamilton, Richardson e Shuford (1998) Ting-Toomey e Kurogi (1998) Hunter, Wite e Godbey (2006)	-identificam as componentes da comunicação intercultural, elaborando listas dos principais traços, características e aptidões que consideram ser constitutivas de uma interação comunicativa.
Europeia	De Co-orientação	Byram (1997) Ogay (2000) Fantini (2001) INCA Project (2004) Dervin (2006)	- interessados na compreensão da realização da comunicação intercultural, elaboram critérios particulares da comunicação, nas suas múltiplas variantes.
	De Desenvolvimento	Bennett(1986) King e Baxter Magolda (2005)	- enfatizam o processo de progressão da comunicação intercultural, especificando os estádios da sua evolução.
	De Adaptação	Kim (1988)	- focaliza-se nas condicionantes do processo de comunicação e nos resultados e alterações comportamentais provenientes das múltiplas interdependências no processo de comunicação.
	Práticas de Rotina	Hammer, Wiseman, Rasmussen e Bruscke (1998) Deardorff (2006)	- refletem sobre as inter relações entre os componentes do processo de comunicação, formalizando-as e transferindo-as para proposições testáveis.

Tabela 13 - Modelos de conceptualização da competência de comunicação intercultural (adaptado de Spitzberg e Changnon, 2009)

Apresentados de modo global, na tabela acima, iremos realizar uma incursão mais detalhada sobre os modelos que consideramos centrais para o nosso estudo e para a posterior análise dos resultados no Capítulo 3 do presente trabalho. Assim, apoiada em Spitzberg e Changnon (2009) e Bastos (2014), procederemos à apresentação das modelações gráficas e explicação das principais características dos modelos apresentados.

Começaremos por apresentar o modelo Compósito ou Composicional e os seus principais representantes, que tiveram como preocupações fundamentais a apresentação dos elementos constitutivos da competência de comunicação intercultural, iniciando por um elencamento de características e aptidões e as suas múltiplas inter relações.

O modelo elaborado por Hamilton, Richardson e Shuford (1998) inicia esta nossa abordagem à modelação da competência de intercultural (figura 7).

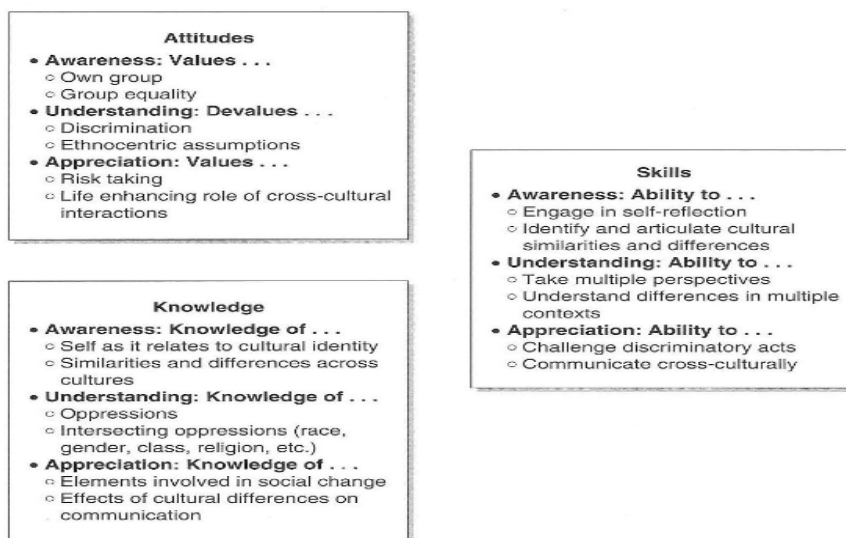


Figura 7 - Modelo das componentes da competência intercultural (Hamilton, Richardson e Shuford, 1998)

Na linha anglo saxónica, o modelo de Hamilton, Richardson e Shuford formula e tipifica as componentes da competência de comunicação intercultural, numa perspetiva de modelação compósita, elaborando listas no âmbito do conhecimento (*knowledge*), atitudes (*attitudes*) e competências (*skills*). Relativamente às atitudes, salienta os valores do grupo e do grupo de contacto, a consciência da tomada de riscos no processo de comunicação e a melhoria de vida proveniente do enriquecimento das interações interculturais no combate a situações de discriminação e erupção de etnocentrismos. Ao nível do conhecimento, acentua os aspetos ligados ao conhecimento da identidade cultural nas suas semelhanças e diferenças com o outro, o conhecimento para impedir fenómenos de opressão, racismo, segregação de género e discriminação em geral, valorizando aspetos ligados às alterações sociais e aos efeitos das diferenças culturais na comunicação. No âmbito das competências, prezam os aspetos ligados à auto reflexão, à perceção de perspetivas múltiplas, à compreensão de diferenças contextuais e à capacidade de promover e realizar uma comunicação intercultural eficaz. Este modelo elenca as componentes das competências interculturais mas não as operacionaliza, o que evidencia fragilidades pelo seu elevado nível de abstração.

Ainda na linha anglo saxónica, o modelo de Ting-Toomey e Kurogi (1998), conceptualizado para a gestão de trabalho em contexto de comunicação intercultural, faz a relação e interação entre as diferentes componentes da competência intercultural (figura 8).

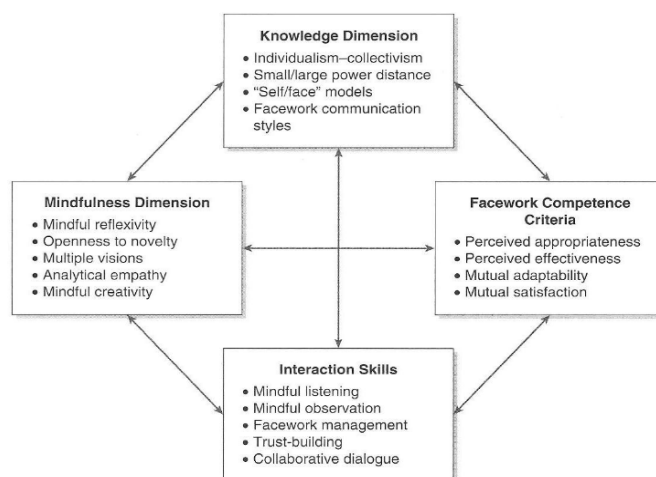


Figura 8 - Modelo de competência intercultural (Ting-Toomey e Kurogi, 1998)

Neste modelo, as quatro dimensões interagem entre si. Assim, a dimensão do conhecimento, que abarca fatores como o individualismo/coletivismo, a distância, a identidade e os estilos de comunicação, inter relaciona-se com a dimensão analítica (*mindfulness*) que comporta a capacidade de abertura, de empatia, de criatividade e de reflexão do indivíduo, que por sua vez se inter cruza com a dimensão inter relacional que comporta aspetos como a capacidade de escuta, de observação, de colaboração e de diálogo, dimensões estas que se relacionam com competências de gestão de trabalho (*Facework Competence Criteria*), tendentes à adaptabilidade, à afetividade, à satisfação e ao entendimento mútuo. Trata-se de um modelo descritivo que estabelece relações dinâmicas entre as diversas dimensões. Não valoriza a vertente linguística, embora indique as características de um comunicador intercultural, uma vez que expõe as condições para um apropriado e efetivo diálogo colaborativo.

Tendo em vista a formação de quadros para carreiras internacionais, Hunter, White e Godbey (2006), adeptos da linha anglo saxónica, apresentam o seu modelo de competência de comunicação global na figura 9.

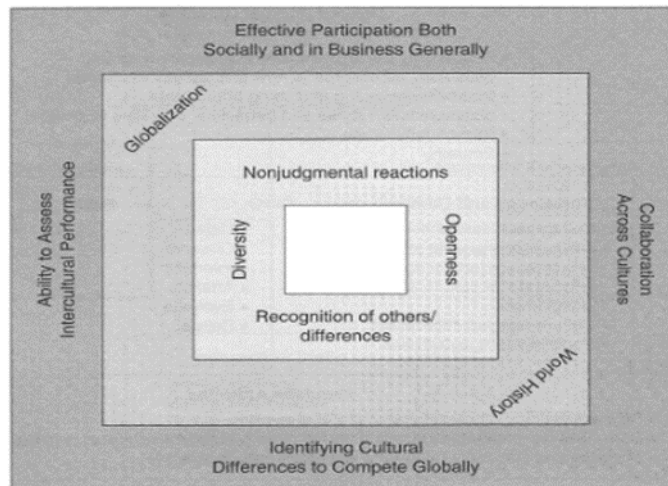


Figura 9 - Modelo de competência global (Hunter, White e Godbey, 2006)

A centralidade deste modelo é o indivíduo, identificado como “um quadrado branco” (não em branco, porquanto é portador de uma identidade e cultura que é a sua), que em contacto e num contexto de abertura à diversidade, reconhece o outro e as suas diferenças, desenvolvendo as competências necessárias para agir interculturalmente nessa mesma diversidade, respeitando o outro uma vez que não faz julgamentos a partir da sua própria identidade e perspectiva. Apreendendo e compreendendo a presente globalização e a história mundial, o indivíduo transforma-se num comunicador global mais competente (Bastos, 2014), porquanto ao envolver-se em ambientes multiculturais, adquire capacidade para identificar diferenças culturais e realizar a autoavaliação da sua *performance* intercultural (Spitzberg e Changnon, 2009:14).

Sendo um modelo descritivo, nele se apresentam as dimensões cognitiva (conhecimento de si e do outro, da história e das dinâmicas mundiais), afetiva (respeito e a abertura) e atitudinal (identificação das diferenças, participação e interação intercultural e reflexão), dimensões bastantes para o sucesso da interação intercultural, negligenciando os aspetos linguísticos para a sua concretização. Para estes autores, o autoconhecimento e as características individuais do sujeito são relevantes no âmbito do agir comunicacional.

De seguida explicitaremos os modelos de competência de comunicação intercultural de tradição europeia, iniciando pelos de co-orientação que valorizam a compreensão mútua e a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Integrado neste modelos de co-orientação já foi detalhadamente exposto o modelo de Michael Byram (1997) no Capítulo 1. 1.3.1..

Dentro desta linha surge-nos Ogay (2000:62) com a sua proposta de conceptualização onde se articulam as competências e os contextos em situação intercultural (figura 10).

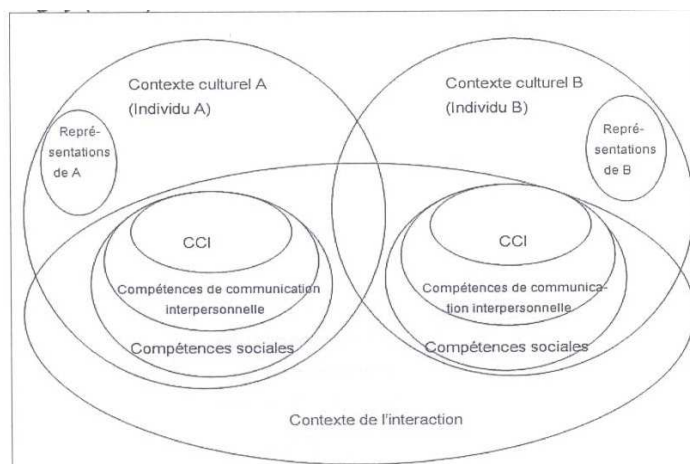


Figura 10 - Modelo de articulação das competências e dos contextos em contextos interculturais (Ogay, 2000)

Esta autora acentua a importância do espaço e do tempo nos contextos da interação, advertindo para o facto de, em contexto intercultural, não serem somente necessárias competências interculturais mas também competências de comunicação interpessoais e sociais. Defendendo que a competência intercultural tem um carácter evolutivo, Ogay evidencia a importância dos indivíduos envolvidos na comunicação intercultural serem também portadores das suas próprias representações sociais, referindo que estas não são as mais influentes no contexto específico da interação, mas sim as competências sociais de que estes são portadores.

Ainda dentro dos modelos de co-orientação, apresentamos, na figura 11, o modelo de competência de comunicação intercultural de Alvino Fantini (2010).



Figura 11 - Modelo de co-orientação (Fantini, 2010)

A competência intercultural tem, segundo Fantini, múltiplas componentes, que se desenrolam desmultiplicando-se nas suas características (abertura, interesse, empatia...), domínios (relacional, comunicativo e de ampliação para colaborar no sentido do interesse ou necessidade comum), e três dimensões: saber(es)/(*knowledge*), atitudes/(*attitudes*), capacidades/(*skills*) - e uma que as envolve e as complementa – o conhecimento/(*awareness*) (2010:271). Este conhecimento é distinto do saber propriamente dito, pois emerge do desenvolvimento do saber, das atitudes positivas e das capacidades do sujeito. É um conhecimento de “si”, no que ele tem a ver com o mundo que o rodeia, os outros povos, os outros pensamentos, as outras coisas.

Fantini refere que fatores atitudacionais (*attitudes*) como o interesse, a abertura, a empatia, a curiosidade, a tolerância à ambiguidade influenciam positivamente a comunicação intercultural. Relativamente aos saberes (*knowledge*), realça a importância das línguas estrangeiras para a comunicação intercultural e da adaptação e compreensão da cultura do outro, enfatizando as experiências interculturais para uma “aproximação comunicativa” mais consistente. No que respeita às capacidades (*skills*), sobressai a de manter um relacionamento comunicacional, colaborando o indivíduo eficazmente para o interesse da comunicação mútua.

Fantini distingue os conhecimentos associados aos saberes e compreende-os como utensílios cognitivos que possibilitam e facilitam a comunicação intercultural. Relativamente à dimensão do conhecimento (*awareness*), que no seu modelo resulta das dimensões anteriores, o autor refere que esta dimensão é mais profunda e deriva de uma

introspeção e reflexão individual sobre a própria experiência intercultural, dando por isso grande importância “ao encontro” como fator transformador e enriquecedor nos sujeitos.

Dentro do mesmo modelo de co-orientação surge-nos o *INCA Project*²⁴ com a sua proposta de conceptualização da competência de comunicação intercultural (figura 12).

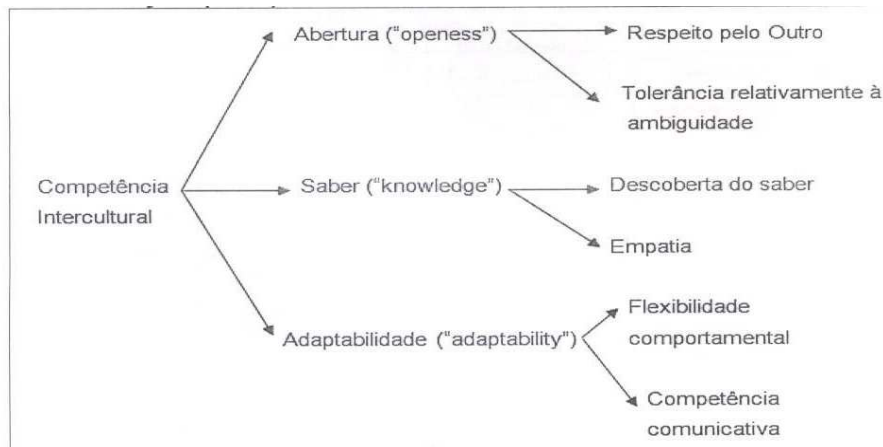


Figura 12 - Modelo de competência intercultural (*INCA Project*, 2004)

O *INCA Project* (2004) aponta para três componentes da competência intercultural: a abertura, o saber e a adaptabilidade, nos seus níveis baixo, intermédio e elevado. Relativamente à abertura, enfatiza o respeito que se inicia por uma atitude de tolerância perante o outro e a sua cultura, seguida de uma atitude de interesse pela mudança perante o outro e por fim a capacidade de gerir situações de conflito, respeitando o que cada cultura tem de diferente em comportamentos e valores. Na vertente tolerância à ambiguidade, perspectiva-se uma evolução que passa do nível em que o indivíduo faz juízos de valor, evoluindo para um estágio em que aceita com neutralidade as diferenças culturais e por fim, respeita a cultura e valores do outro, compreendendo-os e integrando-os na sua maneira de ser e pensar.

No âmbito do saber, os autores deste projeto salientam, numa fase inicial, a componente “descoberta” que favorece “o entusiasmo” pelo conhecimento cultural do

²⁴ É um projeto europeu que tem desenvolvido programas de formação para a competência intercultural, com vista à formação de equipas de trabalho multiculturais no campo das engenharias. Na equipa deste projeto encontram-se autores como Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier, Gerhard Budin, entre outros (Bastos, 2014:38).

outro, seguida de um estágio intermédio em que se toma em atenção factos, valores e práticas culturais comuns, posteriormente atingindo um nível de compreensão e envolvimento profundo fruto do conhecimento intercultural. Pela empatia o indivíduo desenvolve o seu conhecimento, numa primeira fase, atraído pela curiosidade e posteriormente evoluindo até conseguir adquirir conhecimentos que o levam a colocar-se no lugar do outro.

Este projeto tende a valorizar a adaptabilidade nas suas componentes de flexibilidade e competência comunicativa. A flexibilidade abrange desde os mais preliminares comportamentos comunicativos até fases posteriores onde o indivíduo se adapta e atinge (ou não) um estágio de plena adaptação e integração cultural, agindo conscientemente e clarificando situações ambíguas, utilizando o conhecimento de modo útil e estratégico e encorajando os outros no aprofundar do inter relacionamento entre grupos e culturas. A competência comunicativa compreende desde situações de dificuldade de comunicação e compreensão (utilização de estratégias comunicacionais simples: gestos, intérprete,...) até à capacidade de usar os códigos linguísticos e comunicativos de modo eficaz e apropriado. Este modelo valoriza muito a aprendizagem e conhecimento das línguas estrangeiras, conferindo-lhes um importante papel na dimensão linguístico-comunicativa da competência intercultural, e compreende a competência de comunicação intercultural como evolutiva e a aperfeiçoar ao longo da vida.

Na linha ainda dos modelos de co-orientação, Dervin (2006) expõe o seu modelo de competência de apreciação da diversidade (figura 13).

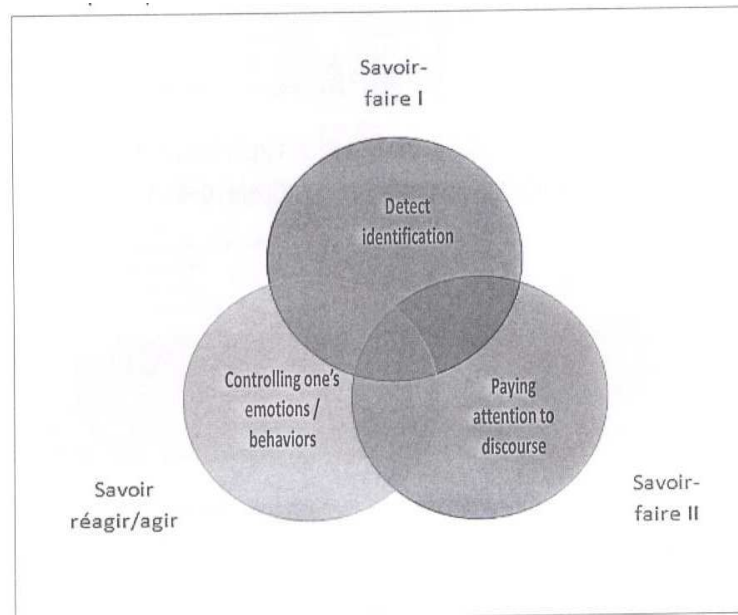


Figura 13 - Modelo de competência de apreciação da diversidade (Dervin, 2006)

No seu modelo, intitulado “de competência de apreciação da diversidade”, Dervin parte do pressuposto de que as identidades se co-constroem em interação com os outros, que todos somos diversos e temos múltiplos pertencimentos e que numa interação, não comunicamos somente com o interlocutor na sua individualidade mas também com a representação que temos dele (Bastos, 2014) Assim, no seu modelo enfatiza três grandes componentes que se inter relacionam entre si: saber fazer I (*savoir faire I*), pela qual o indivíduo identifica a identidade dos interlocutores em situação intercultural e valoriza a abertura e diversidade (componente afetiva); pelo saber fazer II (*savoir faire II*) o indivíduo pondera acerca da ação discursiva (sua gestão, contradições e características) revelando conhecimentos de natureza cultural e linguística (componente cognitiva); e pelo saber reagir/agir (*savoir réagir/agir*) o indivíduo, pelo controlo das suas emoções e comportamentos, tem capacidade de não reagir impulsivamente, evitando situações geradoras de mal entendidos tendentes a influenciar negativamente a interação, revelando capacidade de análise, gestão e negociação (componente praxeológica).

Os modelos de desenvolvimento da competência de comunicação intercultural enfatizam e analisam os processos da sua progressão, especificam os estádios da sua evolução, valorizam os fatores tempo e relação e salientam os processos de maturação e

envolvimento intercultural. Têm em Bennett (1986) e King e Baxter Magolda (2005) os seus principais teóricos.

Começemos, na figura 14, por analisar o modelo apresentado por Bennett (1986)

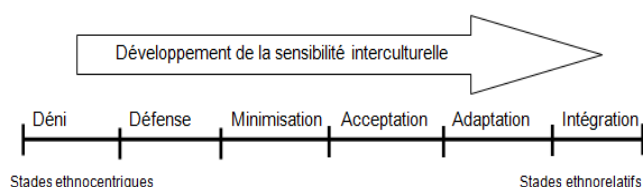


Figura 14 - Modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (Bennett, 1986)

Para o autor, os indivíduos percebem a diferença cultural e reagem a ela, percebendo essa que influencia o seu comportamento. Bennett concebeu um conjunto de seis estádios sequenciais de desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Inicia-se pela posição/atitude de distância/separação (fase de etnocentrismo absoluto), passando à fase defensiva, onde o indivíduo pode mostrar uma falsa abertura muitas vezes baseada na “pseudo” pretensão de superioridade cultural. Ultrapassada esta fase, passa-se ao estádio da minimização onde a diferença é tolerada mas reconhecida negativamente - etnocentrismo iluminado. Num processo onde o tempo e o contacto são determinantes, Bennett chama de estádio de “sensibilidade intercultural” quando se atinge a fase da aceitação mútua, onde a visão negativa e etnocêntrica da cultura do outro se começa a relativizar - etnorelativismo - pela descoberta e exploração das diferenças, podendo inclusive encontrar-se nelas algo de atrativo. Através do amadurecimento e do envolvimento mútuo, chega-se à fase da adaptação, onde se reconhecem as diferenças e empaticamente se ganha capacidade de ação no sentido de adotar a perspectiva do outro - alteridade. Nesta fase, os indivíduos já têm a capacidade de ter a visão do mundo na perspectiva do outro, atingindo-se então a fase da integração - o “homem multicultural”, onde cada um percebe, compreende, reflete e avalia o seu sistema de orientação pela perspectiva do outro, dotando-se de uma mais completa compreensão e integração na diversidade.

De seguida, igualmente enquadrado na orientação europeia, King e Baxter Magolda (2005) apresentam o seu modelo de maturidade intercultural (figura 15), numa conceptualização dinâmica de desenvolvimento progressivo.

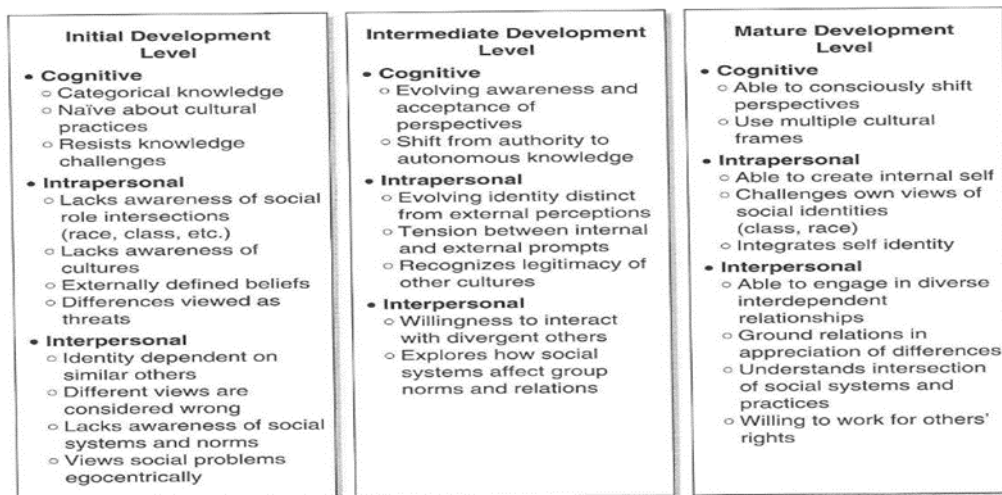


Figura 15 - Modelo de maturidade intercultural (King e Baxter Magolda, 2005)

King e Baxter Magolda (2005) apresentam este modelo da dinâmica de desenvolvimento e maturidade da competência de comunicação intercultural delineando três etapas de desenvolvimento - inicial, intermédio e maduro -, cada qual com um processo que abarca três níveis - cognitivo, intrapessoal e interpessoal – que se desenvolvem através de processos de maturação e intercomunicação, correspondendo à aquisição de competências de comunicação intercultural. Para os autores, os baixos níveis de sensibilidade, conhecimento e práticas interculturais nos indivíduos correspondem à quase inexistência de competências interculturais. À medida que se efetiva o processo (progressivo e dinâmico) de desenvolvimento e amadurecimento das competências interculturais no indivíduo, pelo contacto e relacionamento com o outro, assim este progride para estádios intermédios, até atingir o patamar de “maturidade” onde, usando as múltiplas ferramentas culturais, é capaz de se colocar na perspetiva do outro e comprometer-se com situações e relações diversificadas.

Exporemos agora o modelo de competência de comunicação intercultural, de Adaptação, em particular o de Kim (1988) que tende a valorizar as componentes do processo de comunicação intercultural, debruçando-se também sobre os resultados

verificados na sequência das múltiplas interdependências no processo de comunicação. Visualizemos então a conceptualização do seu modelo (figura 16).

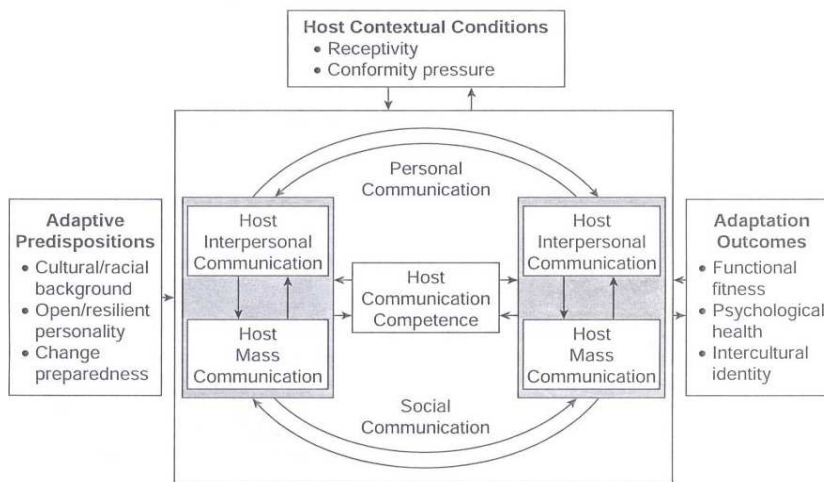


Figura 16 - Modelo de adaptação (Kim, 1998)

Em 1988, Kim concebeu um modelo complexo onde enfatiza o processo, a interação comunicacional, enquadrado num contexto onde a adaptação (quer como predisposição quer como resultado) são “pedras angulares” para a efetivação da competência de comunicação intercultural, defendendo a natureza dinâmica e interativa do processo de comunicação. Neste modelo, os fatores e condições contextuais, como a recetividade e a urgência de concordância com a cultura de hospedagem, influenciam decisivamente o modo como o indivíduo, usando fontes de informação e comunicação pessoais e sociais, se integra através de um processo adaptativo à cultura do outro. Acionando as suas predisposições adaptativas, como a abertura e a preparação para a mudança, inicia um processo que resultará na sua adaptação funcional à cultura estrangeira, à qual o indivíduo se adapta com satisfação pessoal, conservando a sua saúde psicológica e identidade intercultural (Ogay, 2000).

Na conceptualização da competência de comunicação intercultural os autores aqui apresentados dos modelos Práticas de Rotina valorizam a reflexão das inter relações entre as componentes do processo de comunicação, tentando estabelecer proposições testáveis.

Neste modelo, Hammer, Wiseman, Rasmussen e Brusckke (1998) apresentam a sua conceptualização de modelo de gestão da ansiedade/incerteza (figura 17).

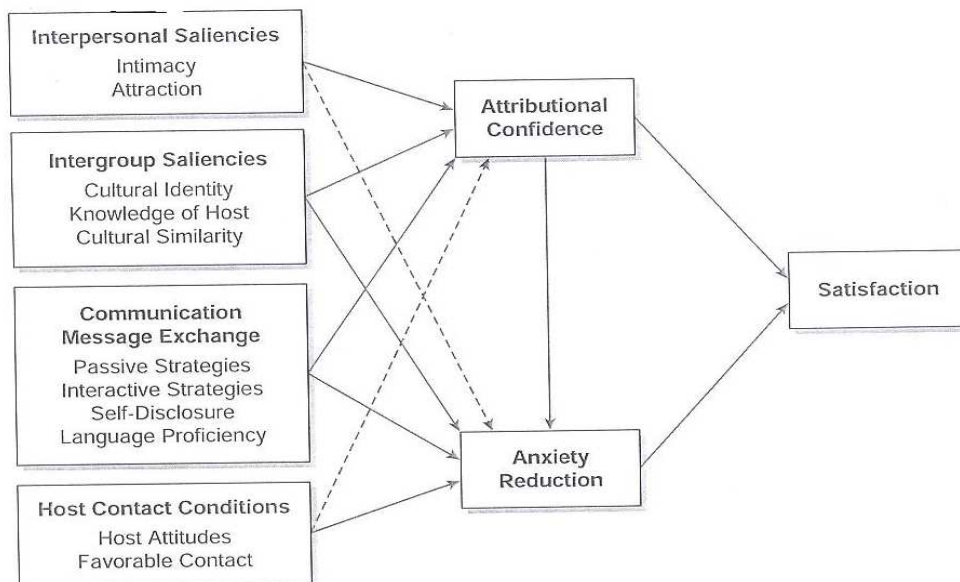


Figura 17 - Modelo de gestão da ansiedade/incerteza (Hammer, Wiseman, Rasmussen e Brusckke, 1998)

Estes autores concebem várias variáveis que suportam e influenciam a competência intercultural, resultantes da interrelação entre os requisitos individuais como a familiaridade, a atração para o relacionamento, a capacidade de uso de estratégias de comunicação, ou o conhecimento de línguas estrangeiras, acrescentadas às condições contextuais existentes aquando da realização do contacto. Para os autores, estes aspetos condicionam e regulam a confiança e a ansiedade e suscitam (ou não) a efetivação com satisfação da comunicação intercultural.

A esta linha pertence também o modelo apresentado por Darla Deardorff (2009), que passamos a expor (figura 18).

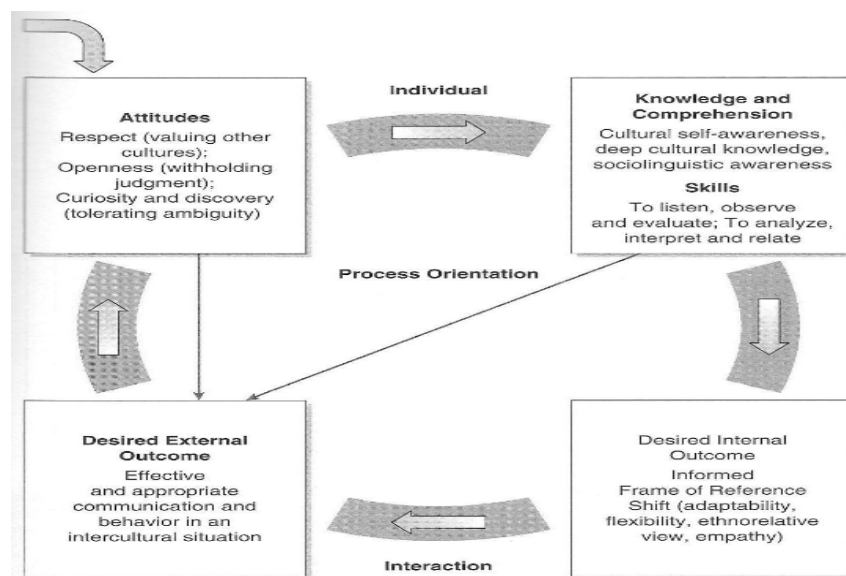


Figura 18 - Modelo processual da competência intercultural (Deardorff, 2009)

Integrado nos modelos de Práticas de Rotina, Deardorff começa por referir a importância das relações e interligações entre requisitos atitudacionais individuais (*attitudes*) como a abertura, a curiosidade, o respeito pelas outras culturas como características e fatores motivadores para o desenvolvimento do conhecimento e compreensão cultural e linguística (*knowledge and comprehension*), assim como valoriza as competências pessoais (*skills*) de saber ouvir, observar, analisar e narrar. Num percurso sequencial e interacional, o indivíduo vai aumentando a empatia, a flexibilidade e a adaptabilidade que, sendo resultados internos e pessoais, possibilitam de seguida, através de processos de interação, a efetivação da comunicação e do agir em situação intercultural. Darla Deardorff, no seu modelo, enfatiza os processos de interação e ligação entre as diversas componentes da competência de comunicação intercultural, vendo esta como “um conjunto articulado de saberes, capacidades e atitudes, todos eles dependentes uns dos outros, em constante construção e evolução” (Bastos, 2014:122).

Toda esta longa exposição teve em vista organizar o pensamento teórico acerca da natureza e dos componentes da competência intercultural e de comunicação intercultural. Verificámos a relevância do conceito pela qualidade e quantidade de autores que sobre ele se debruçaram, e deles seleccionámos os que considerámos mais representativos de cada corrente. Os modelos apresentados revelam também uma

crecente complexificação do conceito e o acentuar do seu carácter compósito, multidimensional e evolutivo.

Em todos os modelos mostrados se identificam elementos integrantes comuns: a componente afetiva, a cognitiva e a praxeológica. Na maioria deles, os seus autores realçam, direta ou indiretamente, a importância da dimensão linguística como fator facilitador da comunicação intercultural.

Para Spitzberg e Changnon (2009) a noção de competência intercultural entendida como a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras, pressupõe parâmetros que são difíceis de medir e de avaliar como o da adaptabilidade constante em muitos modelos. É de referir também que as múltiplas conceptualizações apresentadas provêm de contextos ocidentais, com uma visão etnocêntrica que enfatiza e avalia as competências individuais *per si* e não na relação com os outros (Sequeira, 2012).

No capítulo que se segue debruçar-nos-emos sobre projetos de educação intercultural orientados para o desenvolvimento das competências interculturais e exporemos algumas experiências de diálogo intercultural vivenciadas por instituições escolares e organizações portuguesas e europeias.

1.4 Educação intercultural: projetos e práticas

Reforçando a importância de práticas de interculturalidade, apresentaremos agora, primeiramente, alguns projetos europeus e posteriormente projetos portugueses realizados com o objetivo de promover o diálogo e a educação intercultural. Todos eles são projetos destinados ao ensino básico, secundário e superior realizados por escolas e universidades nacionais e estrangeiras, promovidos pelas próprias escolas ou associados a programas europeus, tendo sido estes os critérios que utilizámos para a sua identificação. De seguida, destacaremos a origem e fundação dos primeiros Clubes Europeus nas escolas do nosso país, impelidos pelo interesse numa maior informação sobre a Europa em sequência da nossa entrada na Comunidade Económica Europeia (C.E.E.).

1.4.1 A educação intercultural - projetos europeus

A presente crise europeia, a dificuldade em manter um papel relevante a nível mundial, a apatia e a indiferença que os europeus evidenciam relativamente às questões europeias (Näss, 2010) e as atuais vagas migratórias, colocam os aspetos culturais e identitários na primeira linha das questões europeias e nas agendas dos dirigentes políticos e das organizações da União Europeia.

Na análise da evolução cultural da construção europeia podemos distinguir três grandes fases (Ribeiro, 2002). Na primeira fase, de 1957 a 1973, a Comunidade Europeia, mais preocupada com a sua reconstrução económica, descarta os aspetos culturais, sendo estes assumidos como relativos a cada Estado membro.

É somente na Conferência de Copenhaga, em 1973, que emergem as primeiras preocupações no sentido da valorização da identidade europeia, assim como de uma maior integração cultural a nível europeu, apelando-se à adesão a valores e princípios comuns. Este facto despertou e teve impacto nos decisores políticos europeus, pelo que, pela primeira vez, apresentam no Parlamento Europeu um documento²⁵ apelando à necessidade de coordenação das atividades culturais entre os Estados-membros, entendendo também a cultura como “um mercado a desenvolver”²⁶.

Inicia-se então a terceira fase, com a implementação e intensificação do processo de cooperação cultural, aprovando o Conselho Europeu diversas iniciativas, tais como as *Capitais Europeias da Cultura*, em 1985, a *Televisão Sem Fronteiras* em 1989, e os projetos de mobilidade universitária na União Europeia - projeto *Sócrates* e *Erasmus* em 1995, garantindo ainda o provimento financeiro para três programas culturais: o programa *Caleidoscópio* para a criação artística; o programa *Ariane* para o livro, a leitura e a tradução; e o programa *Rafael* para o património cultural.

²⁵ Documento da Comissão Europeia denominado *Atividades Comunitárias do Sector Cultural*, 1977.

²⁶ Pamela Sticht, *Culture européenne ou Europe des cultures? Les enjeux actuels de la politique culturelle en Europe*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp.46-47.

Na viragem do milénio, a União Europeia apoia e financia um programa quinquenal - *Cultura 2000*, destinado a promover a diversidade, a cooperação e o diálogo cultural, que se manteve até 2013.

A preocupação em promover o diálogo entre povos e culturas esteve também presente nos representantes da Comissão Europeia quando, em 2007, estabeleceram a *Agenda Europeia para a Cultura num Mundo Globalizado*, dedicando o ano seguinte, 2008, ao *Ano Europeu do Diálogo Intercultural*, incitando à mobilidade dos artistas e profissionais da cultura, ao reforço das competências interculturais e da consciência cultural, cívica e de comunicação em línguas estrangeiras, apoiando organismos culturais e distinguindo o mérito cultural através de prémios nos domínios da arquitetura, património e música (Näss, 2010).

Neste quadro favorável, e conscientes do potencial de enriquecimento europeu proveniente da sua diversidade cultural, da facilidade de comunicação entre os seus povos, dos fenómenos migratórios, da evolução tecnológica, da abertura do mundo do trabalho a níveis globais, e sentindo urgência em dotar as populações de competências interculturais, surgiram na Europa, nesta altura, vários projetos internacionais relacionados com a educação intercultural.

Associados a polos universitários ou a empresas com mercados mundiais, estes projetos nasceram e foram-se desenvolvendo no espaço europeu, destinados, em particular, a professores e supervisores, alunos ou empregados em setores económicos de mercados tendencialmente globais, como a indústria e os serviços. Pretendem estes projetos promover as competências interculturais e dotar, quem neles participa, dos conhecimentos (nomeadamente os linguísticos), das atitudes e das aptidões necessárias para melhorarem os seus diversos desempenhos e saberem agir e viver numa sociedade cada vez mais multicultural e multilingue.

Em 2006, por decisão do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa, é instituído o Programa "Aprendizagem ao Longo da Vida" (PALV)²⁷, sucessor dos

²⁷ O Programa "Aprendizagem ao Longo da Vida" (PALV) foi constituído pela Decisão 2006/1720/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, alterada pela Decisão 1357/2008/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro de 2008.

Programas Sócrates, Leonardo da Vinci e *E-Learning*. Numa conceção de educação e formação que se pretende ao longo da vida, tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade avançada do conhecimento.

Este Programa "Aprendizagem ao Longo da Vida" estrutura-se em programas sectoriais referentes aos diversos níveis de ensino:

- a) Pré - Escolar e Escolar (Programa Comenius);²⁸
- b) Ensino Superior (Programa Erasmus);²⁹
- c) Formação Profissional (Programa Leonardo da Vinci);³⁰
- d) Educação de Adultos (Programa Grundtvig)³¹,

²⁸ O Programa Comenius visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, assim como dos estabelecimentos e organizações de ensino. As suas atividades desenvolvem-se nos 27 Estados-membros da União Europeia, nos países da EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega e Suíça), na Turquia e nos países e territórios ultramarinos pertencentes à Comunidade Europeia. Tem como objetivos: desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e os educadores para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias; ajudar os jovens a adquirir as aptidões e as competências básicas de vida necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à sua futura vida profissional e a uma cidadania europeia ativa <http://www.proalv.pt/worldpress/aco-es-idv> consultado a 11-12-2015.

²⁹ O Programa Erasmus é um programa de ensino e formação da União Europeia ao nível do Ensino Superior, que promove atividades de mobilidade, para estudantes, pessoal docente e não-docente, estendendo-se no âmbito da cooperação transnacional num total de 33 países europeus: 27 Estados-Membros da União Europeia; Estados EFTA/EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suíça) e Estados candidatos à UE (Croácia e Turquia). <http://www.proalv.pt/worldpress/aco-es-idv> consultado a 11-12-2015.

³⁰ O Programa Leonardo da Vinci é uma iniciativa da União Europeia que fomenta a cooperação transnacional no domínio da formação profissional. Tem como objetivos apoiar a aquisição e utilização de conhecimentos, competências e qualificações dos participantes, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e aumentando a empregabilidade a nível europeu; aumentar a qualidade e inovação dos sistemas, instituições e práticas de educação e formação profissionais; e incentivar a formação profissional e a mobilidade de pessoas; impulsionar a empregabilidade e potenciar a transferência de inovação na área da formação profissional, nos 27 Estados-Membros da União Europeia, nos países EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suíça), na Turquia e nos países e territórios ultramarinos pertencentes à Comunidade Europeia. <http://www.proalv.pt/worldpress/aco-es-idv> consultado a 11-12-2015.

³¹ O Programa Grundtvig destina-se a todas as formas de educação de adultos (formal, não formal e informal) e às necessidades de ensino e aprendizagem de indivíduos, estabelecimentos e organizações educativas. É um programa destinado aos 27 Estados-Membros da União Europeia, aos países EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega), Suíça, Croácia e Turquia, assim como Albânia, Bósnia, Macedónia, Sérvia e Montenegro ao abrigo de acordos bilaterais. <http://www.proalv.pt/wordpress/grundtvig-2/> consultado a 11-12-2015.

Compreende também o Programa Transversal³² e o Programa Jean Monnet³³, centrado na temática da integração europeia.

A Comissão Europeia anunciou mais recentemente o programa Erasmus Plus ou Erasmus +, para a educação, formação, juventude e desporto, vigente de 2014 a 2020, englobando as diversas ações que até agora compunham os antigos programas Aprendizagem ao Longo da Vida e Erasmus, entre outros³⁴. Este programa apresenta três grandes eixos:

- Ação 1 – Mobilidade individual para fins de aprendizagem - oferece oportunidades para que os indivíduos possam melhorar as suas competências, aumentar a sua empregabilidade e ganhar consciência cultural.
- Ação 2 - Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas - pretende que as organizações possam trabalhar em conjunto a fim de melhorar a sua oferta para os alunos e partilhar práticas inovadoras.
- Ação 3 - Apoio à reforma de políticas educativas - abrange qualquer tipo de atividade cujo objetivo seja apoiar e facilitar a modernização dos sistemas de educação e formação³⁵.
- Atividade Jean Monnet.
- Desporto.

³² O Programa Transversal que abrange atividades de desenvolvimento de práticas inovadoras, de disseminação de resultados e de intercâmbio de boas práticas, centra-se no domínio das línguas e tecnologias de informação e comunicação, visa a cooperação entre instituições e indivíduos dos 27 Estados-Membros da União Europeia e dos países da EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega e Suíça). <http://www.proalv.pt/wordpress/transversal-2/> consultado a 11-12-2015.

³³ O Programa Jean Monnet tem como objetivo o estudo das questões de integração europeia a nível académico e o apoio a instituições e associações que atuem no domínio da educação e da formação à escala europeia. Os seus objetivos são: estimular as atividades de ensino, investigação e reflexão no domínio dos estudos sobre a integração europeia; propiciar a existência de um conjunto adequado de instituições e associações no âmbito da temática da integração e da educação e formação numa perspetiva europeia; prestar apoio aos estabelecimentos europeus e jovens investigadores através de projetos unilaterais como as cátedras, os centros de excelência e os módulos de ensino Jean Monnet. http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/erasmusmais/PALV_Arquivo.htm consultado a 11-12-2015.

³⁴ Programas Europeus: Juventude; Tempus; Erasmus Mundus; Alfa e EduLink.

³⁵ In <http://www.proalv.pt/erasmusmais/index.php?lang=pt> consultado a 11-12-2015.

Dos seus múltiplos projetos e programas, salientamos o programa Erasmus + Juventude em Ação, que promove a educação não formal certificada e o diálogo intercultural, através da mobilidade dentro e fora das fronteiras europeias, destinado a jovens e para as áreas da juventude/desporto. Esta ação destina-se a promover a aproximação entre jovens, e apoia três tipos de projetos:

- a) Intercâmbios de Jovens - entre países europeus, juntando grupos de alunos (de 16 a 60 participantes) dos 13 aos 30 anos, proporcionando-lhes a oportunidade de confrontarem vários temas, aprenderem sobre o país e a cultura de cada um e reforçarem as suas aptidões pessoais e/ou profissionais. Em aprendizagens não formais, os jovens partilham experiências e vivências e adquirem competências transversais para a sua valorização pessoal e inserção posterior no mercado de trabalho.
- b) Serviço Voluntário Europeu - pretende-se com este programa criar uma prestação de serviço cívico, de apoio comunitário, de defesa dos mais desfavorecidos e de partilha constante. São garantidos apoios financeiros para alojamento, despesas correntes e cursos de aprendizagem da língua. Destina-se a jovens dos 17 aos 30 anos, num período que pode ir até doze meses.
- c) Mobilidade de profissionais de juventude para Formação e ligação em Rede - apoia a educação através de seminários, cursos, parcerias ou visitas de estudo, assim como a troca de experiências e boas práticas inovadoras realizadas nos países parceiros³⁶.

Aspirando mudar a vida dos jovens, estes programas propõem-se promover e potenciar oportunidades para os indivíduos terem experiências de mobilidade e de aprendizagem, assim como estabelecerem laços culturais sustentados por um conjunto de valores comuns, tendo em vista o seu crescimento pessoal e profissional, a coesão social e o crescimento económico da Europa.

³⁶ In <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/erasmusmais/> consultado a 11-12-2015.

Depois desta rápida panorâmica geral de projetos promovidos pelo Parlamento Europeu e o Conselho da Europa em relação com o nosso objeto de estudo, passemos à apresentação de alguns projetos europeus realizados no âmbito da temática desta investigação - a educação intercultural, uns destinados à população estudantil, outros à formação de professores e formadores e por fim a indivíduos que no seu mundo laboral necessitam também da aquisição e do desenvolvimento de competências interculturais no seu percurso profissional.

1. *Inter Project*

Foi um programa europeu promovido no âmbito do Projeto Europeu Sócrates, que visou melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a inovação nas escolas, promovendo a reflexão sobre a diversidade cultural numa abordagem intercultural. Integrando professores e formadores de diversos países europeus, de várias universidades e institutos,³⁷ o projeto promoveu a análise crítica das políticas educativas e das suas práticas e elaborou um guia para formação de professores (em formação e em serviço) que facilita a análise, implementação e melhoria da educação intercultural nas escolas. O projeto teve a duração de três anos (2003-2005) e nesse período pretendeu-se: mostrar a diversidade cultural dos alunos e das comunidades em ambientes escolares europeus, mais especificamente nos países envolvidos no projeto; avaliar criticamente as políticas e práticas educativas desenvolvidas e identificar as necessidades dos alunos provenientes de comunidades culturalmente diversas; definir em termos teóricos as implicações práticas e exemplificar as abordagens interculturais em educação; elaborar

³⁷ O *Inter Project* foi coordenado por Teresa Aguado Odina da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha) e teve como responsáveis das equipas parceiras: Caridad Hernández da Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Assunción Moya da Universidad de Huelva (Espanha), Margarita del Olmo do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Espanha), Bernd Baumgarti do Navreme Knowledge Development (Áustria), Alfredo Soeiro da Universidade do Porto (Portugal), Alan Browne da Nottingham Trent University (Reino Unido), Jorun Buli Holmberg da Universitetet i Oslo (Noruega), Martina Kalinova do Centro de Excelência Jean Monnet, Laura Lambeova da Charles University (República Checa), Vineta Porina da Latvijas Universitate-Pedagogijas un Psihologijas Fakultate (Letónia)¹ in <http://inter.up.pt/inter.php?item=project> consultado a 12-12-2015.

um guia prático para analisar, gerir e melhorar a abordagem intercultural nas práticas escolares; e validar o guia nas diversas instituições de formação de professores dos países participantes no projeto.

Para concretizar os objetivos propostos, realizaram-se cinco tarefas: duas dedicadas a promover a cooperação e obter informações no sentido de avaliar as necessidades das práticas da educação intercultural e das políticas educativas vigentes nos países parceiros; uma destinada à elaboração de um guia para a formação de professores; e outras duas destinadas à aplicação do guia como ferramenta prática nas instituições parceiras e grupos-alvo, assim como a consequente divulgação dos resultados.

Concebido para criar um instrumento prático para implementação e melhoria da educação intercultural nas escolas, o *Inter Project* elaborou um guia completo para ser usado por professores, no sentido de ajudar à implementação da perspectiva intercultural em contexto escolar. No documento resultante deste projeto emergem oito grandes dimensões/módulos, a saber:

- Repensar a *Educação Obrigatória* introduzindo a abordagem intercultural como proposta de transformação das escolas;
- Identificar os ambientes escolares e perspectivá-los numa abordagem de *Diversidade Contra a Homogeneidade nas Escolas*;
- Promover a colaboração entre *Escola, Casa e Comunidade*, ressaltando a importância dessa relação e mostrando alguns projetos bem sucedidos;
- Identificar os *Pressupostos Teóricos* implícitos e explícitos da abordagem intercultural no ensino-aprendizagem;
- Analisar as *Políticas Educativas* no sentido de identificar e reconhecer as razões e ideias subjacentes a toda a legislação dos países intervenientes;
- Incentivar uma reflexão sobre a *Avaliação e Garantia de Qualidade*, tendo como especial atenção o processo de ensino-aprendizagem e não só o desempenho dos alunos;
- Refletir sobre as implicações práticas ao nível da *Estrutura e Organização Escolar* com o objetivo construir uma escola intercultural;

- Dar a conhecer *Estratégias de Ensino Aprendizagem* diferenciadas aos professores, contribuindo para a melhoria das suas competências interculturais.

A elaboração deste Guia *Inter*, a utilizar também na formação de professores, reunindo as componentes da educação intercultural consideradas mais relevantes, possibilitou a criação de um diretório de recursos - base de dados, numa perspetiva rica e completa da diversidade inclusiva nas escolas.

2. ICC in TE - Intercultural Communication training in teacher education

Foi um programa europeu promovido no âmbito do Projeto Europeu Leonardo da Vinci que visou a formação de professores para a comunicação intercultural, propondo integrar a teoria e a prática. Organizaram-se no âmbito deste projeto sessões e *ateliers* de formação dirigidos a professores, formadores e supervisores dos países participantes no projeto, tendo como principais objetivos:

- Sensibilizar para a importância da integração na formação em comunicação intercultural do ensino das línguas;
- Ajudar os professores a integrar a competência de comunicação intercultural no ensino, propondo-lhes ideias e materiais constantes no *site Mirros and Windows*;
- Encorajar a aprendizagem das línguas em todos os níveis de ensino;
- Explorar, adaptar e completar os manuais em vigor em função das necessidades de formação nesta temática;
- Encorajar os participantes a conceber e adotar os seus próprios materiais em sala de aula;
- Disseminar os resultados do projeto e de outros projetos similares;
- Divulgar o Projeto Europeu Leonardo da Vinci assim como as suas atividades e recursos³⁸.

Este projeto, dirigido a futuros professores de línguas, formadores e supervisores e realizado entre 2004 e 2006, contou com uma equipa coordenadora constituída por

³⁸ Ver o Projeto in http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC_F_news.htm, consultado a 20-12-2015.

elementos de várias universidades, academias e institutos europeus e norte americanos³⁹ que, após reuniões conjuntas e *ateliers*, se propuseram elaborar uma brochura no âmbito da comunicação intercultural, incorporando três capítulos ou vertentes:

- 1º Planificação e organização de ateliers no domínio da comunicação intercultural;
- 2º Identificação dos meios para desenvolver a competência intercultural; e
- 3º Perspetivação das linhas diretrizes para avaliar a competência intercultural.

A edição da brochura em versão impressa e *CD-Rom* derivou da contribuição, da experiência, dos materiais construídos e das conclusões extraídas pelos formandos e encontra-se no *site Mirrors e Windows*, tornando-se acessível a todos os interessados.

3. *Gulliver - Se connaitre mieux pour mieux se comprendre*

Criado no âmbito do Projeto Europeu Leonardo da Vinci, o Projeto Gulliver defende um ensino-aprendizagem das competências interculturais de modo interativo e o uso das línguas estrangeiras como ferramentas para a descoberta da riqueza cultural europeia e da compreensão recíproca. Começa por pretender consciencializar os jovens para a importância da aquisição de competências interculturais no sentido também de os preparar para viver e agir numa sociedade multilingue e multicultural⁴⁰.

O projeto contou com a participação de alunos de 23 turmas do ensino secundário e professores de línguas de 22 países europeus, falantes de quatro línguas (inglês, francês, alemão e espanhol), aos quais foram sugeridos temas no âmbito de três eixos para debaterem em conjunto com os seus jovens parceiros: ontem, abordando o conhecimento das tradições e costumes dos seus países; hoje, onde se confrontavam com as expectativas e medos individuais; e amanhã, reportando-se a sonhos e projetos futuros profissionais e pessoais. Ao criarem e gerirem um *site*, alunos e professores foram incentivados a participarem no fórum de intercâmbio pela Internet, onde os testemunhos

³⁹ Ildikó Lázár da Universitu Loránd (Hungria) coordenou o *ICC in TE Intercultural Communication training in teacher education* e teve como parceiros: Christiane Peck da Staatliches Seminar fur Didaktik und Lehrerbildung Gymnasien (Alemanha), Martina Huber-Kriegler da Académie Pédagogique Fédérale (Áustria), Denise Lussier da Université McGill (Canadá) e Gabriela S. Matei da EduPlusConsulting (Roménia).

⁴⁰ Ver o Projeto in http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/HTML/Gulliver_F_pdesc.htm, consultado a 20-12-2015.

recolhidos auxiliariam à elaboração de instrumentos que servissem para a aquisição de competências interculturais no contexto de ensino-aprendizagem.

Dirigido a alunos e professores de línguas vivas do ensino secundário, este projeto foi coordenado por uma equipa constituída por elementos de cinco países europeus⁴¹ e esteve vigente de 2004 a 2007.

Como resultados do Projeto Gulliver, salientam-se o alargamento do conhecimento e compreensão mútua entre os participantes, o contacto com e entre culturas e mentalidades distintas e a oportunidade dos intervenientes praticarem e desenvolverem as línguas estrangeiras. Toda esta experiência foi realizada através de viagens virtuais pelo fórum criado pelo projeto e deu origem a um *CD-Rom* acompanhado de um caderno com os testemunhos selecionados e uma brochura com os instrumentos elaborados para se desenvolverem as competências interculturais, especialmente vocacionada para os professores interessados nestas temáticas. Incluindo informações, conselhos práticos, seções teóricas, a descrição das experiências vividas e a listagem de temas suscetíveis de uma abordagem intercultural, este projeto revelou-se também útil para autores de livros didáticos educativos e programadores, uma vez que se revela ilustrador de um tipo de trabalho que pode ser efetuado em sala de aula ou executado em fórum intercultural.

4. *LEA Langue et Education au plurilinguisme*

Reconhecendo a diversidade plurilingue e pluricultural dos alunos, defendendo a promoção de atitudes positivas para a consolidação da cidadania democrática e da coesão social, o projeto LEA, realizado no âmbito do Projeto Europeu Leonardo da Vinci, destinou-se à valorização da formação profissional de professores e de formadores em

⁴¹ Markus Kerschbaumer do Gymnasium Kirchengasse (Áustria) coordenou uma equipa constituída por Irene Politi do Lycée Interculturelle d'Acharnes (Grécia), Zsuzsa Darabos do Centre National de l'Education Publique (Hungria), Magda Bedynska da École Przymierza Rodzin (Polónia) e Jirina Zahradníková do VO'SMO a AO (República Checa).

línguas, visando contribuir para realizar alterações curriculares no sentido de integrar a dimensão plurilingue e pluricultural nas aulas de línguas⁴².

Duas orientações estiveram subjacentes ao Projeto LEA, uma sensibilizadora e outra formativa, aspetos que transparecem nos seus objetivos específicos:

1. Elaborar um questionário, a colocar na página da Internet do LEA, para analisar os pressupostos e crenças de professores de línguas e professores em formação nas temáticas relacionadas com o plurilinguismo e pluriculturalismo;
2. Desenvolver um *kit* básico para formadores de professores de línguas a partir da experiência reunida durante o projeto *Ja-Ling*⁴³;
3. Formar os participantes na utilização do *kit*, levando-os a experimentá-lo no contexto de ensino e obter o seu *feedback* no sentido de o melhorar;
4. Formar outros formadores de línguas para utilizar o *kit* a nível nacional;
5. Avaliar os processos contínuos estimulados pelo projeto;
6. Publicar a versão final melhorada do *kit* de formação e outros resultados do projeto.

Concebido para três anos, entre 2004 e 2007, o Projeto LEA teve como equipa ⁴⁴ representantes de universidades e institutos europeus, entre os quais se encontra a Universidade de Aveiro.

O *kit* de formação construído exibiu os resultados do projeto, mostrou os fundamentos da abordagem plurilingue e multicultural, os procedimentos para motivar os professores de línguas e professores em formação para trabalhar na diversidade linguística e cultural, assim como expôs diversas atividades e materiais, passíveis de serem usados em sala de aula por outros professores, convertendo-se numa ferramenta pedagógica para formadores e professores de línguas na sua tarefa à abordagem multicultural nas escolas.

⁴² Ver Projeto LEA in http://archive.ecml.at/mtp2/LEA/html/LEA_F_pdesc.htm, consultado a 20-12-2015

⁴³ In <http://jaling.ecml.at/>, consultado a 20-12-2015.

⁴⁴ Mercè Bernaus, do Institut Universitaire de Formation de Maîtres d'Orléans (França), coordenou uma equipa constituída por Martine Kervran do Institut Universitaire de Formation des Maîtres (França), Fernando Trujillo da Universidad de Granada (Espanha) e Ana Isabel Andrade da Universidade de Aveiro (Portugal).

5. ALC – À travers les Langues et les Cultures

Integrado no Projeto Europeu Leonardo da Vinci, o Projeto ALC destinou-se à elaboração de um referencial estruturado de competências (saberes, atitudes e aptidões) capazes de serem implementadas e desenvolvidas para facilitar a comunicação intercultural, numa abordagem plurilingue e pluricultural visando contribuir para o desenvolvimento do interesse pelo ensino-aprendizagem em línguas e culturas. Apelando para a confiança do aluno na sua própria capacidade de aprendizagem, visou promover o desenvolvimento da sua capacidade para observar/analisar as línguas, propiciando uma melhor compreensão das suas semelhanças e dissemelhanças⁴⁵.

Iniciado em 2004 e terminado em 2007, destinou-se a desenhadores de currículo e construtores de materiais, gestores educacionais, investigadores, formadores de professores e professores. Para tal desígnio o Projeto ALC organizou uma equipa constituída por elementos de universidades e institutos europeus⁴⁶ a quem coube a missão de:

- 1) Fazer um balanço dos recursos existentes, a nível teórico e reflexivo, de currículos e de programas, materiais pedagógicos, de pesquisa e inovação...;
- 2) Descrever o referencial de competências tendo em conta o público a que se destinava;
- 3) Elaborar um Glossário Quadrilingue (inglês, espanhol, francês, alemão) contendo os conceitos-chave desta temática;
- 4) Construir um referencial completo nas quatro línguas citadas; e
- 5) Difundir o referencial no *site* ECML⁴⁷.

Como resultados deste projeto, fez-se um *CD Rom* quadrilingue com o referencial das competências suscetíveis de serem desenvolvidas nos alunos, que foi colocado no *Website* deste projeto. O quadro de referência construído para a abordagem plurilingue

⁴⁵ Ver Projeto ALC in http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC_F_pdesc.htm, consultado a 20-12-2015.

⁴⁶ Michel Candelier, da Université du Maine (França), coordenou o Projeto ALC e uma equipa constituída Anna Schröder-Sura da Université de Giessen (Alemanha), Artur Noguero da Université Autonome de Barcelone (Espanha), Muriel Molinié da Université F. Rabelais (França), Ildiko Lörincz da Université de Hongrie de l'Ouest (Hungria), Antoinette Camilleri Grima da Université de Malte (Malta) e Jean-François de Pietro do Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (Suíça).

⁴⁷ Ver Projeto ALC in http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC_F_pdesc.htm, consultado a 20-12-2015.

das línguas e das culturas foi também apresentado numa brochura elaborada para o efeito, onde se explicitam as competências requeridas e se incluem exemplos de atividades pedagógicas. Revelando-se como um instrumento útil que pode ser usado como guia para a elaboração de currículos, este quadro de referência menciona e especifica os indicadores de aproximação da abordagem plurilingue nos diversos níveis de ensino e alerta para o trabalho que ainda precisa de ser feito para completar o seu conteúdo e torná-lo mais eficaz.

6. *CoCoCop Cohesion of competences, coherence of principles*

Integrado no Projeto Europeu Leonardo da Vinci, o projeto *CoCoCop Cohesion of competences, coherence of principles* estabeleceu como seus grandes objetivos: 1- refletir sobre como os objetivos de aprendizagem das línguas se podem relacionar com objetivos sociais e educacionais; 2- desenvolver a consciência crítica em relação às teorias de aprendizagem das línguas; e 3- relacionar a teoria e a prática na formação de professores e na prática de sala de aula. Para tal incumbência, o projeto *CoCoCop* propôs-se:

- 1) examinar o currículo da formação de professores de diferentes países e descobrir a importância que atribuem às teorias de aprendizagem das línguas;
- 2) examinar materiais frequentemente utilizados na sala de aula e analisar os princípios que lhes subjazem;
- 3) apresentar e discutir teorias atuais relevantes para aspetos importantes da aprendizagem das línguas e suas consequências no desenho dos materiais;
- 4) considerar como é que a variedade de objetivos (linguísticos, educacionais, interculturais...) e perspetivas de aprendizagem pode ser organizadas harmoniosamente de forma a levar a uma coesão das competências;
- 5) desenvolver, adaptar e produzir exemplos de materiais em concordância com esses princípios⁴⁸.

Realizado entre 2004 a 2006 e destinado a futuros professores, professores e formadores de professores de línguas, assim como a desenhadores de materiais didáticos,

⁴⁸ Ver projeto in http://archive.ecml.at/mtp2/Cococop/pdf/CoCoCoP_pdescE.pdf consultado a 21-12-2015.

para o cumprimento desta missão este projeto organizou uma equipa de formadores de universidades e um instituto europeu⁴⁹.

O plano de trabalho prolongou-se por três anos, durante os quais se realizaram reuniões, *workshops* e oficinas. Aos participantes foi pedido que elaborassem um *dossier* onde expusessem os materiais mais comumente usados nas salas de aula dos seus países e comentassem as opções teóricas, pedagógicas e didáticas subjacentes à sua adoção, relativamente a três grandes aspetos: 1- a autonomia do aluno; 2- a consciência intercultural; e 3- o ensino dos direitos humanos⁵⁰.

Pretendia-se obter uma visão geral das teorias e práticas inerentes aos diferentes currículos de formação de professores de línguas e perceber quais as teorias e práticas adotadas (e as não aplicadas), promovendo-se nos participantes a consciência crítica relativamente às teorias analisadas.

Do trabalho conjunto dos professores envolvidos emergiu uma publicação que apresentou uma visão geral das atuais teorias da aprendizagem de línguas e mostrou exemplos da sua aplicação prática, pretendendo estimular a discussão sobre esta temática e ser um recurso útil para os formadores de professores e designers de materiais didáticos.

7. INCA Project

O *INCA Project (INclusive INtroduction of INtegrated CAre)* é um projeto financiado pelo programa Leonardo da Vinci II, destinado a dotar funcionários ligados ao setor das engenharias e formadores em geral de competências interculturais para agir e interagir com pessoas com culturas distintas em meio laboral, dada a relevância que a aquisição destas competências tem neste contexto agora à escala global, com a abertura a ambientes multiculturais, quer para os profissionais laborais quer para os contactos com os seus clientes.

⁴⁹ Anne-Brit Fenner da Universidade de Bergen (Noruega) coordenou o Projeto CoCoCop e uma equipa constituída por David Newby da Karl Franzens University (Áustria), Rádai Péter da Eötvös Loránd University (Hungria) e Ruxandra Popovici do British Council, Bucareste (Roménia).

⁵⁰ Ver conclusões do Projeto in http://archive.ecml.at/mtp2/Cococop/html/CoCoCoP_E_Results.htm consultado a 21-12-2015.

Utilizando como matriz o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e no sentido de dotar os participantes de competências interculturais, o *INCA Project* definiu um modelo a aplicar em três níveis (básico, intermédio e avançado), relativamente a três dimensões das competências interculturais (abertura, conhecimento e capacidade de adaptação), e a partir delas, determinou seis competências a desenvolver (empatia, respeito pela alteridade, conhecimento e descoberta, consciência comunicativa, tolerância à ambiguidade e flexibilidade comportamental)⁵¹. O modelo de competência de comunicação intercultural apresentado pelo *INCA Project* foi já por nós referido e analisado no Capítulo I, 1.3.2. desta investigação.

Iniciado em 2002 no Reino Unido, este projeto foi dirigido pelo *National Center for Languages - CILT* e contou com a participação de outros especialistas europeus em teoria da aprendizagem intercultural⁵². O projeto teve a duração de três anos.

Como o objetivo era dotar os participantes de competências interculturais e consciencializá-los da sua importância na sua vida pessoal e profissional, o *INCA Project* proporcionou aos participantes a possibilidade de realização de aprendizagens autónomas e guiadas através de um plano de desenvolvimento de atividades pessoais. Os intervenientes foram levados a participar em palestras, encontros pessoais, fóruns de debate *on-line*, utilizando uma plataforma de aprendizagem eletrónica onde se encontravam materiais, documentos e *links* para outras aprendizagens. Ao longo do curso foi solicitado aos formandos a elaboração de uma autobiografia e de um portfólio, instrumentos suscetíveis de acompanhamento, apoio e ajuda por parte do professor no sentido de levar o aprendente a desenvolver as suas competências e a promover um trabalho atento e reflexivo sobre os seus progressos e evolução.

Este projeto apresentou como resultados um quadro de referências da competência intercultural (*INCA - The Theory*), um manual de avaliação da competência intercultural (*INCA - The Manual*), um conjunto de ferramentas de avaliação da

⁵¹ Ver *INCA Project* in <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment> consultado a 21-12-2015.

⁵² No *INCA Project* participaram: Gerhard Budin (Áustria), Torsten Kuhlmann, Bernd Muller-Jacquier (Alemanha), Michael Byram, Adam Nichols, David Stevens (Reino Unido) e um membro representante da República Checa.

competência intercultural, um guia para avaliados e para avaliadores e um portfólio da competência intercultural, disponíveis no seu *site* em formato PDF.

8. eTwinning - a comunidade de escolas da Europa

Integrado no Programa Erasmus+ e no Programa de *eLearning da Comissão Europeia*, o projeto *eTwinning*⁵³ é um projeto de apoio à cooperação entre escolas europeias, que possibilita a oportunidade de intercâmbio entre docentes e disponibiliza ferramentas e materiais *on-line* para que, em rede com colegas de outros países, os utilizadores possam participar em oficinas e comunidades práticas de aprendizagem. O projeto apela ao desenvolvimento de parcerias de curta ou longa duração dos profissionais da educação, recorrendo a Tecnologias de Informação e Comunicação, estimulando a colaboração entre e com outras escolas europeias de qualquer área disciplinar e possibilitando a realização de projetos que vão desde a astronomia, às línguas ou às competências sociais e cívicas.

O projeto *eTwinning*, lançado em 2005, tem a sua equipa coordenadora na *European Schoolnet* (desde 2014) e trabalha em parceria internacional com 31 Ministérios da Educação europeus⁵⁴. É destinado a educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários e alunos de toda a Europa do ensino pré-primário ao ensino superior.

Pretendendo ser um laboratório de inovação e suporte para abordagens inovadoras de ensino⁵⁵, o projeto *eTwinning* enfatiza três aspetos que regulam toda a sua ação⁵⁶: 1º que os professores são o cerne da mudança do ensino e das escolas, daí a necessidade do seu envolvimento em trabalhos voltados para a inovação, designadamente a organização de processos de aprendizagem colaborativos e reflexivos

⁵³ Ver projeto in https://www.etwinning.net/en/pub/discover/what_is_etwinning.htm consultado a 22-12-2015.

⁵⁴ Ministérios da Educação de: Albânia, Alemanha, Antiga República Jugoslava da Macedónia, Áustria, Bélgica (comunidade francófona, flamenga e alemã), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Sérvia, Suécia e Turquia.

⁵⁵ Ver projeto in http://files.eun.org/etwinning/book2014/PT_Etwinning_2014.pdf consultado a 22-12-2015.

⁵⁶ In <http://conference2014.etwinning.net/files/2014/11/eTwinningdurando-vfinal.sharing.pdf> consultado a 22-12-2015.

e aproveitamento das potencialidades das tecnologias digitais, aprendendo a aprender a partir do que ensinam, ao invés de ensinar a partir de como lhes ensinaram a ensinar; 2º que os alunos devem assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, em temáticas escolhidas ou nos projetos em que foram envolvidos, neles tendo um controlo ativo da sua aprendizagem; e 3º a importância dada à comunicação e à colaboração entre todos os implicados num projeto nacional ou estrangeiro (alunos, professores, profissionais externos, pais e comunidade).

Através da plataforma *www.etwinning.net*, os participantes dão sentido ao que consideram ser “uma comunidade de aprendizagem Europeia”, desenvolvendo iniciativas em 26 línguas, envolvendo atualmente cerca de 230.277 docentes e mais de 5.462 projetos entre escolas europeias.

O resultado das atividades é publicado anualmente em formato livro e presente no *site*⁵⁷ onde se encontram todas as *eTwinning Publications* onde se abordam as diversas temáticas e projetos⁵⁸.

9. Os projetos Gala: Galatea, Galanet e Galapro

Os três projetos Gala- que a seguir apresentamos giram todos eles em torno do conceito de intercompreensão em Línguas Românicas, conceito esse que abrange uma relevante dimensão relacionada com a comunicação intercultural, razão pela qual aqui o considerámos.

O projeto Galatea (Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas) foi criado no âmbito do Programa Sócrates - Língua. Coordenado pela Université Stendhal

⁵⁷ Ver publicações in <https://www.etwinning.net/en/pub/discover/publications.html> livro consultado a 22-12-2015.

⁵⁸ Os livros publicados foram: *First Year of eTwinning in Europe* (2006); *Learning with eTwinning* (2006); *Learning with eTwinning: A Handbook for Teachers* (2007); *eTwinning: Adventures in language and culture* (2008), *Beyond School Projects: A report on eTwinning 2008-2009* (2009); *eTwinning 2.0: Building the community for schools in Europe* (2010); *eTwinning in the classroom: A showcase of good practice* (2008-2009)(2010); *Voices of eTwinning: Teachers talk* (2010); *Pupils in eTwinning, Case studies on pupil participation* (2011); *eTwinning Cookbook: 50 recipes for school collaboration and professional development in Europe* (2012); *eTwinning School Teams: Case studies on teacher collaboration through eTwinning* (2013); *A journey through eTwinning: 'A journey of a thousand miles begins with one small step'* (2013); *eTwinning eBook focused on Ambassadors* (2014); *Developing pupil competences through eTwinning* (2014); *eTwinning 10 years on: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities* (2015).

Grenoble 3, contou com a participação de mais três Universidades europeias, incluindo a Universidade de Aveiro. Teve como objetivos desenvolver produtos multimédia que permitissem ao locutor de línguas românicas mobilizar a capacidade de compreender uma língua da mesma família, mas sua desconhecida, assim como explorar proximidades linguísticas entre línguas e mobilizar os seus repertórios linguístico-comunicativos. Desenvolveu-se durante quatro anos e em duas grandes etapas: numa primeira fase desenvolveu-se a análise de estratégias de compreensão utilizadas pelos falantes de línguas românicas (português, francês, italiano), quando confrontados com textos escritos noutras línguas, e numa segunda fase construíram-se documentos multimédia *CD-Rom* nas quatro línguas consideradas, dirigidos a um público jovem em situação de iniciação a estas línguas.

Da equipa do projeto anterior surge, ainda no âmbito Sócrates Língua, em 2001, o projeto Galanet (Plataforma para o Desenvolvimento da Intercompreensão em Línguas Românicas), coordenado por investigadores da Université Stendhal Grenoble ⁵⁹ e contando com a participação de sete universidades europeias. Aproveitando o potencial da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino-aprendizagem das línguas, foi um projeto destinado a grupos de estudantes do ensino superior, de centros de línguas e do ensino secundário, orientado para a realização colaborativa e plurilingue de uma tarefa intercultural, através da utilização de instrumentos de comunicação eletrónica (*email, fórum, chat* na *Internet*), considerando a interação entre os participantes como a essência da formação, da intercompreensão e da motivação para a comunicação plurilingue.

Pretende-se que os sujeitos desenvolvam um projeto comum que motive a comunicação plurilingue, comunicação essa que pode ser feita quer na língua materna dos participantes ou nas outras línguas românicas, facilitada também pela presença na

⁵⁹ Este projeto teve como parceiros a Universidade de Aveiro (Portugal), a Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha) Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), a Università di Cassino (Itália), a Universidade Complutense de Madrid (Espanha), a Université Lumière Lyon 2 (França), a Université Stendhal Grenoble III (França), a Unité de Technologie de l'Éducation (França), a Universitatea Alexandru Ioan Cuza – Iasi (Roménia), a Università di Pisa (Itália), a Università de Cassino (Itália) e a Complutense de Madrid (Espanha).

plataforma de instrumentos e de utensílios com intenção didática, no sentido de potenciar o contacto entre os falantes e, conseqüentemente, a intercompreensão entre eles.

A plataforma está organizada em torno de sessões durante um período tipicamente de 10 semanas; cada sessão tem várias etapas, possibilitando a reunião de documentação sobre um tema intercultural escolhido pelos alunos, tendo em vista o desenvolvimento das competências já adquiridas e a aquisição de outras. No final da sessão, os participantes elaboram o "*dossier* de imprensa", que deverá expressar o resultado e o empenho e evolução no âmbito da aquisição de competências para a intercompreensão.

Em 2008-10, da anterior parceria surge um novo projeto, denominado Galapro⁶⁰ (Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas), orientado para a formação de formadores. Foi financiado pela União Europeia no âmbito do programa LLP - Educação e Formação ao Longo da Vida. Teve como parceiros 8 instituições universitárias de seis países e foi coordenado pela Universidade de Aveiro⁶¹. Foi concebido na perspetiva da formação em didática da intercompreensão através de práticas de intercompreensão e da criação de comunidades pedagógicas virtuais plurilingues de ensino aprendizagem colaborativo da intercompreensão.

Especialmente dirigido a professores de línguas em formação inicial ou contínua, está também aberto a professores e estudantes que se interessem pelas temáticas interculturais e plurilingues. Tem como objetivos desenvolver competências profissionais de educação linguística no domínio da intercompreensão, consolidar nos profissionais o sentimento de pertença a uma comunidade alargada e divulgar e consolidar uma cultura escolar da intercompreensão, desenvolvendo competências no domínio das TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação para fins comunicativos e profissionais.

⁶⁰ Ver projeto Galapro in <http://www.e-gala.eu/galapro.php> consultado a 26-12-2015.

⁶¹ Coordenado pela Universidade de Aveiro (Portugal), tem como parceiros a Universitat Autònoma de Barcelona, a Università degli Studi di Cassino (Itália), a Universidad Complutense de Madrid (Espanha), a Université Lumière Lyon 2 (França), a Université Stendhal Grenoble III (França), a Université de Mons-Hainaut (Bélgica), a Universitatea Alexandru Ioan Cuza - Iasi (Roménia) e a Università di Pisa (Itália).

Dando especial ênfase aos contextos educativos, o projeto Galapro articula as dimensões teóricas e práticas da intercompreensão, considerando que esta se desenvolve em ambientes plurilingues e em abordagens metodológicas flexíveis, enfatizando a co-construção de conhecimentos e competências pelos indivíduos que participam nas ações do projeto. Como resultado da formação organizada pelo projeto, publicam-se na plataforma os produtos dos diferentes grupos de trabalho no sentido de uma possível integração da intercompreensão em cenários pedagógicos fora da plataforma⁶².

Estes projetos destinam-se essencialmente a desenvolver a intercompreensão entre línguas românicas, família linguística em que se integra o português. De referir contudo que existem também programas como o *EuroComE*, para desenvolver a intercompreensão entre outras famílias de línguas europeias, nomeadamente germânica e eslava. Assim, os projetos *IGLO*, *SIGURD* e *EuroComGer* focalizam-se na família linguística germânica, pretendendo desenvolver a intercompreensão entre falantes de alemão, neerlandês, sueco e norueguês, tendo o inglês como língua de trabalho. Todos estes projetos utilizam as TIC como ferramentas de aprendizagem e unem-se na construção de *sites* na Internet ou na construção de materiais didáticos em suporte *CD-Rom*. Existem também múltiplos projetos que conjugam a vertente da intercompreensão e do desenvolvimento do conhecimento linguístico com a vertente económica e social⁶³.

Debrucemo-nos de seguida sobre alguns projetos portugueses de educação intercultural, que pretendem promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, estimulam a cidadania ativa e a participação cívica e defendem a integração e coesão social.

⁶² Ver projeto in http://www.galapro.eu/index.php/?page_id=10&language=FRA#sthash.hOy89GME.dpuf consultado a 26-12-2015.

⁶³ Orientados para regiões desfavorecidas da Europa poderemos referir os projetos europeus *European Identity*, in https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf, ou o projeto *Cultural Diversity and Political Change*, in http://cordis.europa.eu/project/rcn/110702_en.html. Coordenados pelo Moldávia, têm como objetivo promover a coesão e desenvolvimento económico e social, e, dentro dos valores europeus ativar a cooperação e a solidariedade para o desenvolvimento sustentável.

1.4.2 A educação intercultural - projetos nacionais

Com a revolução de Abril, Portugal tornou-se um país livre, aberto e democrático. Simultaneamente inicia uma nova etapa da sua história, da sua cultura e identidade, uma vez que começa a acolher pessoas de múltiplos povos e culturas, convertendo-se também, e pela primeira vez, num país de imigração. De um país fechado e atlântico, Portugal revê-se então na Europa, iniciando o seu pedido de adesão que se concluirá em 1986. Na década de 1990, a nova vaga de imigrantes dos países da Europa Oriental reforçará a multiculturalidade do país.

Estas circunstâncias da nossa história passada-recente provocaram profundas alterações sociais e mentais no país, obrigando as entidades governativas nacionais, nomeadamente o ME, as Universidades e as escolas a uma profunda revisão da sua postura, na forma de se organizar e de perspetivar a sua ação.

O interesse pela educação intercultural é, portanto, relativamente recente no nosso país. Valorizando principalmente a melhoria das condições de acolhimento dos estudantes das diferentes proveniências linguísticas e culturais, quer a nível das escolas ou da formação de professores, vão surgindo vários projetos liderados pelas estruturas criadas pelo ME, pelas Universidades, pelas autarquias locais e pelas escolas. Levados pelo desejo de mostrar o que se realiza nestes diversos âmbitos, iremos de seguida mostrar, numa perspetiva cronológica, treze projetos de âmbito local, regional e nacional portugueses onde se trabalha para a educação intercultural, a cidadania ativa e participada, a promoção de competências pessoais e sociais, lutando-se contra a exclusão social e a marginalização. Posteriormente, exporemos o caso do CE de uma escola, a ESSPS, como exemplo do que também se pode fazer, numa instituição educativa e neste âmbito.

Dos múltiplos projetos realizados nas escolas para o ensino básico destinados ao desenvolvimento do diálogo intercultural, salientamos o **Projeto de Educação para a Cidadania Democrática** (EDC), criado em Portugal sob os auspícios do Conselho da Europa (1997), muito centrado no espírito europeu, na identidade nacional e no “conhecimento do outro”. Teve grande implementação na zona metropolitana de Lisboa, área de forte fluxo imigratório e marcada por grandes diversidades culturais, levando as escolas a

promover projetos transdisciplinares voluntários que enfatizassem a dimensão da educação para a cidadania, evidenciando uma “enorme criatividade e iniciativa” (Pureza, Silva e Santos, 2006:221), tirando as escolas partido das margens de liberdade e autonomia que nelas então se vivia.

É na viragem do milénio que se manifesta maior ênfase no tratamento das temáticas ligadas à identidade, à cidadania, à educação intercultural e multicultural, devido à cada vez mais premente necessidade de inclusão dos jovens numa escola que se quer para todos numa sociedade cada vez mais multicultural, contando com o apoio e a colaboração do então estabelecido Secretariado Entreculturas (ver Capítulo 1, 2.3).

Assim, apelando à promoção do estreitamento de relações, comunicação e integração entre as culturas presentes nas escolas, foi criado pela Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo, em 2010, o **Projeto Terra Nómada**, que visava a integração escolar e social dos jovens de etnia cigana e a promoção da escolarização dos adolescentes desta comunidade. Assumindo-se a escola como espaço ideal para a integração das comunidades ciganas, acompanharam-se jovens ciganos dos 12 aos 17 anos, dos vários anos da escolaridade obrigatória, integrados no PIEF (Projeto Integrado de Educação e Formação) de Mourão, Vidigueira e Moura-Amareleja.

Considerando que o respeito pelos outros era, e é, a base essencial na vida em comunidade, foram abordados temas variados, desde os hábitos de higiene até ao conhecimento das características culturais e das tradições do povo cigano. Este projeto incluía três etapas: as *Aulas em Terra Nómada*, com o objetivo de desenvolver aprendizagens interculturais, realizar o interconhecimento e intercompreensão de saberes entre as duas culturas e promover o apoio e a participação das famílias e comunidades; a *Mala/Desafios de Terra Nómada* que consistia num trabalho realizado em rede com o objetivo de partilhar boas práticas e recursos didáticos; e por fim o *Diário Entre Nómada*, que mostrava os trabalhos realizados ao longo do projeto, estimulando a reflexão sobre todo o percurso efetuado, salientando a importância dos intercâmbios escolares e das práticas educacionais inclusivas.

Dados os seus resultados, este projeto foi alargado no ano letivo 2011/2012 a mais seis grupos da região, continuando a ter como principais objetivos a promoção do

relacionamento e interconhecimento entre alunos, o respeito pelas diferenças culturais e a inclusão e qualificação escolar da comunidade de etnia cigana⁶⁴.

Apoiar populações imigrantes e de minorias étnicas, combater a xenofobia, o preconceito e o racismo, fomentar a vivência dos Direitos Humanos e por em prática uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam ter e viver os mesmos direitos de cidadania, fez criar o **Projeto SOS racismo** em 1996. Até hoje, este projeto tem como objetivo a integração das comunidades étnicas no mundo escolar.

Este projeto pretende trabalhar com professores e alunos na construção de uma educação aberta e não discriminatória, defendendo:

- a) uma educação inclusiva que reconheça e respeite as diferenças nas crianças (língua, sexo, idade, estado de saúde, classe social, entre outras);
- b) uma educação intercultural que aceite a diversidade cultural presente nas escolas;
- c) uma educação baseada numa relação horizontal entre alunos e facilitadores de forma a haver uma aprendizagem recíproca;
- d) uma educação transformadora;
- e) uma educação que utiliza os saberes e as experiências dos alunos de forma que a sua autonomia e identidade sejam respeitadas;
- f) uma educação com metodologias incentivadoras à participação dos jovens;
- g) uma educação mais justa e solidária⁶⁵.

Promovendo dinâmicas de aprendizagem onde se implementa a essência da educação inclusiva, o reconhecimento e respeito pela diferença, este projeto realiza, em contexto escolar, ações de formação, *workshops* e debates, edita publicações e participa em programas de formação, envolvendo-se também em outros projetos nacionais e internacionais.

Através de metodologias lúdicas e com recurso a dinâmicas de grupo, o projeto SOS Racismo integra também os projetos Catapulta, Interligar e *Valeur*, destinados a

⁶⁴ Ver projeto in <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?conten> consultado a 27-8-2013.

⁶⁵ Ver orientações educativas do Projeto in <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-interligar/> consultado a 25-3-2015.

tratar temáticas ligadas à diversidade e à identidade, ao preconceito, à discriminação, à solidariedade, ao voluntariado, à cidadania e participação, aos Direitos Humanos. Apresentemos de seguida estes três projetos integrados no SOS Racismo.

O **projeto Catapulta** tem como principais objetivos promover a inclusão social de jovens da freguesia da Sé do Porto e zonas adjacentes, apoiando-os na construção de competências pessoais e sociais, valorizando a sua origem e identidade⁶⁶. Destinado a jovens entre os 11 e os 24 anos residentes nesta zona, apoiando-os no desenvolvimento de competências de cidadania e de participação cívica, assim como na construção de percursos escolares e profissionais, dotando-os de competências pessoais, cognitivas, morais, sociais, artísticas, culturais e desportivas, não esquecendo o domínio das novas tecnologias, essenciais ao seu futuro⁶⁷.

As suas atividades são múltiplas e diversificadas, começando pelo gabinete “*Orienta-te*” e pelo espaço “*Apoio-te*”, que têm como especial enfoque a inclusão escolar e social com forte apelo à mediação familiar. O projeto Catapulta organiza também vários *workshops*, com o objetivo de desenvolver competências profissionais tendo em vista a futura empregabilidade dos jovens participantes. Os múltiplos *ateliers* temáticos que dinamiza destinam-se à integração comunitária e à promoção da cidadania. O curso de iniciação às TIC, promovido pelo projeto, destina-se a desenvolver a literacia digital como ferramenta de inserção social e profissional. Pelo *workshop* “*Associa-te*”, o projeto presta serviço na capacitação dos jovens no âmbito do empreendedorismo, promovendo experiências multiplas no sentido da sua empregabilidade⁶⁸.

Ligado ao Projeto SOS Racismo, está também o **Projeto interligar** que se destina às populações do Bairro da Quinta da Torrinha na freguesia da Ameixoeira - Lisboa, que visa combater o insucesso e abandono escolar. O seu principal objetivo é promover a participação comunitária dos moradores, assim como aumentar as competências escolares, sociais e pessoais das crianças, jovens e respetivas famílias. Diariamente lida

⁶⁶ Ver projeto in <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-catapulta/> consultado a 25-3-2015.

⁶⁷ Este projeto conta com a colaboração, em trabalho de parceria, do Agrupamento de Escolas de Alexandre Herculano, a Junta de Freguesia da Sé, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Grupo Musical Miragaia, o Instituto Português do Desporto e Juventude e o Espaço T.

⁶⁸ Ver o projeto in <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-catapulta> visto em 25-3-2015.

com mais de 80 crianças e jovens, num conjunto de apoio a cerca de 500 beneficiários, desenvolvendo numerosas atividades num trabalho de parceria, onde constam o Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar, a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Alto do Lumiar, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (Programa K´Cidade), a Gebalis e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Lisboa⁶⁹.

Contando com o financiamento da Comissão para a Igualdade de Género através do fundo norueguês *EEA Grants* e a colaboração de entidades e associações locais, o **Projeto Valeur** assumiu como lema “Participação social e cívica das pessoas jovens na comunidade”, abordando a temática dos direitos humanos, da igualdade e do desenvolvimento sustentável. O seu principal objetivo foi estimular práticas de participação e o desenvolvimento de competências de cidadania ativa. Para isso, promoveu o “*empowerment* de jovens, consciencializando para os direitos humanos, a promoção de atitudes de não discriminação, de igualdade de género e de desenvolvimento sustentável”⁷⁰. O seu campo de ação foram as escolas EB 2-3 n.º 2 de Telheiras e a Escola EB 2-3 do Bairro Padre Cruz em Lisboa. Nas suas sessões semanais desenvolveram-se temáticas essenciais ao crescimento dos jovens, tais como a diversidade/identidade, o preconceito, o racismo, a discriminação, o *bullying*, a influência dos *media* na formação de opiniões, a solidariedade e o voluntariado, a cidadania e a participação, os Direitos Humanos.

Expondo os resultados e frutos da ação dos projetos implementados pelo SOS Racismo foram divulgadas várias publicações, das quais salientamos “Jogos interculturais e cooperativos”, “Imigração e etnicidades: vivências e trajetórias” e “Ciganos: números, abordagens e realidades” que testemunham o que de mais importante se considerou ter sido concretizado no âmbito da ação social e educativa do projeto.

Sob o lema “Conhecer mais para agir melhor” realizou-se entre 2010-2011 o **Projeto Aprender e Cooperar na Diversidade**, integrado no Projeto Comunidades Educativas Comprometidas com a Diversidade, criado no âmbito da ação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo intercultural (ACIDI) (ver Capítulo I, 1.2.3).

⁶⁹ Ver o projeto in <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-catapulta> visto em 25-3-2015.

⁷⁰ Ver o projeto in www.sosracismo.pt/projetos/projeto-valeur consultado a 25-3-2015.

Defendendo uma escola que aceita e valoriza a diversidade cultural, o trabalho em ambiente colaborativo e culturas partilhadas, foi seu objetivo formar membros das comunidades educativas para trabalhar com a diversidade, no sentido de posteriormente difundir os resultados alcançados pelas práticas destas aprendizagens interculturais e inclusivas a outras comunidades escolares. O projeto teve a colaboração de várias instituições escolares da região centro do país, da Escola Superior de Educação de Coimbra, de professores e dirigentes escolares, num trabalho que envolveu a realização de *workshops*, oficinas de formação e oficina *b-learning*, assim como de cursos de formação de professores e de animação socioeducativa, onde se refletiu sobre as práticas educativas e a promoção da mudança nas escolas.

Entre 2010-13, com o patrocínio do ACIDI e da Direção Geral da Educação (ver Capítulo I, 1.2.3) e fazendo parte do II Plano para a Integração dos Imigrantes, impulsionou-se o **Projeto Escola Intercultural**, visando distinguir as escolas que se destacavam no desenvolvimento de projetos promotores do reconhecimento e valorização da diversidade, entendendo e potenciando essa diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos. Realizado o concurso e analisadas as candidaturas por um representante do ME, um membro do ACIDI e uma personalidade independente, é atribuído à melhor escola o troféu anual do Selo Escola Intercultural e menções honrosas às restantes nove, por serem também consideradas como modelos de boas práticas educativas em contextos multiculturais.

A educação para a cidadania ativa é um objetivo da educação intercultural e também uma preocupação por parte de autarquias locais, nomeadamente da Câmara Municipal de Odivelas que no ano letivo de 2014-2015, com a participação do Centro de Informação Europeia Jacques Delors, implementou o **Projeto Programa de Educação para a Cidadania Democrática** dirigido aos alunos do ensino secundário e profissional das escolas públicas do concelho⁷¹. Concebido em dois grandes eixos ou subprojectos, realizaram-se as sessões “Eu, Cidadão?” e o “Executivo Municipal Jovem”, pretendendo-se com elas: 1 - sensibilizar os jovens para os valores da cidadania, nomeadamente para

⁷¹ Participaram neste projeto alunos da Escola Profissional Agrícola Dom Dinis - Paiã, Escola Secundária de Odivelas e Escola Secundária de Caneças.

os direitos, responsabilidades e deveres associados; 2 - desenvolver a consciência cívica, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos críticos, ativos e intervenientes; 3 - intervir aos níveis educativo e formativo, formal e não formal, no âmbito da literacia democrática; 4 - promover a Educação para a Cidadania, através da participação ativa dos alunos na vivência pública e democrática; 5 - promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens; 6 - reforçar o sentimento de pertença e identidade com o concelho e a sua participação na construção de um concelho melhor⁷².

As sessões decorreram entre fevereiro e março de 2015. A primeira sessão, intitulada “Eu, Cidadão”, foi apresentada por um elemento do Centro de Informação Europeia Jacques Delors que expôs a temática de “O jovem na Europa”, tendo como objetivo principal a transmissão de conhecimentos e a sensibilização para a importância da participação social, cultural e política dos jovens. Proporcionando um espaço de debate e esclarecimento de dúvidas, elucidaram-se os jovens acerca da mobilidade interna no espaço europeu, a cidadania europeia, a participação dos cidadãos nas estruturas europeias e nas instituições europeias. A segunda sessão orientou-se para as questões de política nacional e local, tentando elucidar os jovens acerca do sistema político português, do funcionamento do aparelho do Estado e da organização das estruturas democráticas nacionais.

No final do projeto os jovens participantes procederam a uma sessão de avaliação reflexiva informal com os seus professores acompanhantes e escreveram uma notícia para o jornal do município.

Vocacionado para a promoção de valores e princípios considerados “pilares” europeus, como a democracia, os direitos humanos, a solidariedade, a igualdade, o respeito e a valorização pelas diferenças, o **Clube Intercultural Europeu** (Clube) é uma associação sem fins lucrativos, existente desde 1998 na área de Lisboa, e de então para cá tem vindo a promover atividades no âmbito da juventude, educação e formação⁷³.

⁷² Ver projeto in <http://www.cm-odivelas.pt/index.php/noticias/357-jovens-formam-executivo-por-1-dia> <http://www.cm-odivelas.pt/index.php/noticias/357-jovens-formam-executivo-por-1-dia> consultado a 27-12-2015.

⁷³ Ver projeto in <https://clubeinterculturaleuropeu.wordpress.com/> consultado a 27-12-2015.

Apelando ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais, profissionais, cívicas e relacionais, o Clube tem como objetivos a promoção da participação e da inclusão social de crianças, jovens e adultos em situação vulnerável através da valorização do seu potencial humano e promove um trabalho socioeducativo numa perspetiva de animação e educação intercultural, realizando seminários, intercâmbios, cafés pedagógicos, *workshops* e projetos de intervenção. Para além de uma rádio *on-line*, este Clube organiza ainda intercâmbios/campo de férias para jovens adolescentes portugueses, em consequência de parcerias realizadas com Câmaras Municipais francesas. Os projetos de mobilidade europeia realizados no âmbito do Clube estão também agora inseridos no programa Erasmus+. Para os desenvolver, o Clube conta com parcerias com vários países europeus⁷⁴, Organizações Não Governamentais, escolas, fundações, autarquias e empresas.

Em novembro de 2014, este Clube passou a ser a entidade gestora do projeto de intervenção socioeducativa **Sementes a Crescer E5G**, financiado pelo programa Escolhas promovido pelo Alto Comissariado para as Migrações e destinado à intervenção junto de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconómica. Sediado nas Olaias, na Freguesia do Beato - Lisboa, este projeto atende, há mais de 12 anos, as necessidades da população local, principalmente de crianças e jovens entre os 6 e os 24 anos, facultando-lhes atividades para o desenvolvimento e a aquisição de competências pessoais, sociais e educativas, visando combater situações de abandono, absentismo e insucesso escolar, comportamentos de risco, desocupação e delinquência juvenil. Nas suas atividades educativas e formativas, lúdicas, desportivas, culturais, cívicas e na área da saúde, o Clube promove a capacitação e o empreendedorismo social, apoiando os mais desprotegidos e apelando à importância da formação dos indivíduos para a coesão social portuguesa.

Dando ênfase à dimensão transnacional, multi e inter cultural europeia e centrando-se na importância da participação cívica e da educação, o projeto **Interact: Educação Intercultural e Cidadania Ativa** foi coordenado pelo Centro de Estudos Sociais

⁷⁴ Países europeus parceiros do Clube: França, Espanha, Itália, Alemanha, Polónia, Bélgica, Suécia e os países do Magreb, Tunísia e Argélia.

da Universidade de Coimbra. O projeto surge em 2004 no âmbito da União Europeia e visava contribuir para o debate internacional na área da educação intercultural, pretendendo acompanhar as mudanças políticas e sociais resultantes da globalização e do alargamento e integração europeia, assim como analisar o seu impacto nos quatro países europeus participantes⁷⁵.

Fazendo jus à educação intercultural, o projeto *Interact* fez a interceção entre os documentos oficiais europeus e nacionais, a gestão do currículo e as experiências dos professores em matéria de educação para a cidadania, pretendendo contribuir para a implementação de diretrizes oficiais, difundindo exemplos de boas práticas nas escolas, tendo como especial destino a formação de professores.

O projeto *Interact* visou, então, entender o que os documentos europeus e nacionais recomendavam e como estes percecionavam a implementação da educação para a cidadania e para os Direitos Humanos na sua dimensão intercultural. O projeto pretendeu ainda compreender como se processa a participação ativa e cívica de alunos e professores nos seus contextos educativos e sociais, a fim de identificar e analisar como os participantes neste estudo compreendem e implementam os objetivos dos documentos analisados anteriormente⁷⁶ e como identificam as principais necessidades para os programas de formação de professores nesta área.

Como resultados da ação deste projeto, contaram-se indicações, orientações e recomendações que emergiram sob a forma de publicações, relatórios e conferências destinados a decisores políticos, académicos, formadores e futuros professores no sentido do aperfeiçoamento na implementação da educação intercultural e cidadania ativa.

Desenvolvido em parceria com algumas escolas da Rede de Escolas Associadas da UNESCO⁷⁷, o **Projeto Atlântico Educar para a Cidadania Global** enquadra-se no âmbito

⁷⁵ Este projeto conta com a participação do Danmarks Paedagogiske Universitet (Dinamarca), do Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de Valladolid (Espanha), do Institute of Education, University of London (Inglaterra) e do Centre for Citizenship and Human Rights Education, University of Leeds (Inglaterra).

⁷⁶ Ver projeto in <https://www.ces.uc.pt/interact/descriptionoftheproject.htm> consultado a 27-12-2015.

⁷⁷ Ver <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/redes-unesco/escolas-associadas/projetos-e-parcerias>

da celebração da Década Internacional para a Aproximação de Culturas (2013-22) e pretende construir uma Cidadania Global, promover o Desenvolvimento Sustentável e pôr em prática as linhas de orientação que constam da celebração do ano 2016 como o Ano Internacional para o Entendimento Global⁷⁸. Este projeto pretende criar uma comunidade de aprendizagem que permita contribuir, através do diálogo intercultural, para um melhor conhecimento das regiões, populações e culturas; estimular o reconhecimento de identidades e a ligação das populações ao seu espaço, território e memórias; divulgar o património natural, cultural e imaterial local e nacional; sensibilizar os jovens para a necessidade da conservação do património; partilhar vivências, projetos, métodos de trabalho e reflexões; entender o Atlântico como um espaço partilhado de conhecimento e diálogo; desenvolver uma consciência crítica e interventiva face aos problemas ambientais; interagir com a comunidade local através de um intercâmbio entre professores e alunos e a criação de uma plataforma *on line* ⁷⁹.

O trabalho em rede realizado através das TIC pelos alunos das escolas parceiras⁸⁰ perspectiva-se numa aprendizagem cooperativa, onde a pesquisa e a criação de materiais pedagógicos derivarão das experiências de aprendizagem dos alunos.

O Projeto Atlântico Educar para a Cidadania Global, vigente entre 2015 a 2017, poderá ser entendido como uma abordagem inovadora de ensino-aprendizagem da

⁷⁸ Mais informações sobre o 2016 - Ano Internacional para o Entendimento Global estão disponíveis em www.global-understanding.info. No *site* do programa de apresentação destacamos as seguintes frases que consideramos relevantes para a temática desta investigação: “Queremos construir pontes entre os pensamentos globais e as ações locais... Espera-se que este foco (se traduza) em ações locais, concretas, gere ideias de programas de pesquisa e curricula escolares, bem como que destaque exemplos das melhores práticas. Sempre que possível, as atividades devem ser comunicadas em diversas línguas... O conhecimento é o fator que nos leva a mudar a nossa forma de pensar. No entanto, é o entendimento que leva à mudança de atitudes.”

⁷⁹ Ver projeto in <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/redes-unesco/escolas-associadas/projetos-e-parcerias> consultado a 27-12-2015.

⁸⁰ Escolas parceiras: espanholas: CEIP “Isidora Riestra”, CEIP “San Benito de Lérez”, CEIP “Campolongo”; Faculdade de Educación Miguel Cuevas; e IES “Luis Seoane” (Pontevedra). Portuguesas: Escola Secundária Sá da Bandeira - Santarém; Agrupamento de Escolas do Cerco - Porto; Escola Secundária Aurélia de Sousa - Porto; Jardim Infantil OGÁ-MITÁ - Porto; Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus - Porto; Colégio da Apresentação - Calvão; Agrupamento de Escolas Figueira Mar; Escola Secundária Francisco Ferreira Drummond - Açores; Escola Secundária Vitorino Nemésio - Açores. Cabo Verdianas: Escola Secundária Fulgêncio Tavares - Praia. In <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/index.php/projectos/clube-unesco> consultado a 27-12-2015.

Educação para a Cidadania Global e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e exemplo de atividades promotoras de uma educação para a interculturalidade, para a defesa da diversidade e do pluralismo, assim como para a cooperação e o diálogo entre regiões, países, povos e culturas.

Expostos alguns projetos tendentes à promoção do diálogo intercultural e de educação intercultural realizados em múltiplos âmbitos educativo, social, ambiental e político, iremos debruçar-nos agora sobre os CE nas escolas, objeto desta investigação.

1.4.3 Os Clubes Europeus e o seu papel nas escolas

De seguida apresentaremos os CE, como outro exemplo de um projeto para possíveis práticas de implementação de educação e diálogo intercultural. Referiremos o contexto do seu aparecimento nas escolas, o seu enquadramento em termos tutelares ao ME, assim como identificaremos os objetivos que orientam as suas atividades.

Portugal entra na Comunidade Europeia, atual União Europeia, após um longo período de concentração em África e no Atlântico. A viragem e consequente integração exige dos portugueses o (re)conhecimento das culturas e identidades desta grande família a que agora pertencem de pleno direito e na qual pretendem estar de um modo ativo, vinculativo e inclusivo.

Pertencer à Comunidade Europeia implica não só o conhecimento da nossa própria identidade mas também da dos outros povos europeus, no sentido de um apelo à promoção do que é ser europeu, ao multiculturalismo, ao multilinguismo, à unidade na diversidade, à superação das diferenças entendidas como enriquecedoras. Invocando a cidadania ativa, esta pertença transporta-nos para a oportunidade de participação na vida europeia, que só pode ser realizada pelo conhecimento da cultura e da diversidade nela existentes e na vivência dos seus valores.

Impelidos pelo interesse numa maior informação sobre a Europa em expansão e alargamento e pela necessidade de aprofundamento do conhecimento mútuo, em sequência da nossa entrada na Comunidade Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia, surgem nas escolas os primeiros CE.

Foi portuguesa a iniciativa da criação de um Clube Europeu nas escolas. A ideia surgiu em 1986 e provocou uma imediata adesão no país e a correspondente proliferação nas escolas dos diversos Estados-membros, tendo assumido Portugal a sua Coordenação Europeia até ao ano de 2007. Existentes hoje em 27 países, atualmente cada país assume a coordenação nacional dos seus CE.

Os CE das escolas portuguesas estão dependentes do ME, sendo tutelados pela atual Direção Geral da Educação (DGE), antigo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), órgãos da competência do ME.

Determinados por este Ministério, os objetivos dos CE são os seguintes:

“a) Criar entre os membros da comunidade um verdadeiro espírito europeu, e transmiti-lo, por todos os meios ao seu alcance, aos outros membros nela inseridos;

b) Promover, com o apoio das entidades competentes, ações de dinamização tendentes a uma melhor informação sobre:

- A Europa (aspetos geográficos, históricos, culturais, económicos, etc.);
- As instituições europeias (estrutura, funcionamento, objetivos, etc.);
- Os Estados-Membros da União Europeia e do Conselho Europeu (a vida política, social, cultural, etc.);
- O património cultural e natural da Europa;
- Os problemas com que se defronta a Europa contemporânea;
- Os objetivos da integração europeia;
- Declaração Universal dos Direitos Humanos.

c) Contribuir para a compreensão do pluralismo europeu, nas suas semelhanças e nas suas diferenças;

d) Contribuir para a compreensão e tolerância recíprocas;

e) Contribuir para uma tomada de consciência relativamente à interdependência europeia e mundial, e à necessidade de cooperação;

f) Contribuir para a criação do sentido de responsabilidade dos alunos - jovens cidadãos europeus - designadamente no que respeita à paz, aos

direitos do Homem, à igualdade de género e à defesa e conservação do ambiente e do património cultural.”⁸¹

Estes objetivos, vastos e abrangentes, possibilitam uma gama muito diversificada de atividades. O ME através da DGE no seu Referencial para a Dimensão Europeia da Educação para os ensinos pré-escolar, básico e secundário (2015:17-57), propõe temáticas a abordar nestes níveis de ensino em Portugal, que correspondem também aos objetivos das atividades a concretizar através da ação dos CE, como de seguida apresentamos sistematizadas na tabela 14⁸²:

⁸¹ Ver in http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=6662, consultado a 28-8- 2013.

⁸² Ver in <http://dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-dimensao-europeia-da-educacao-pre-escolar> consultado a 8 -10- 2015.

Dimensão Europeia da Educação - propostas temáticas		
1. Portugal, a Europa e o mundo	1.1. Diversidade e unidade europeia	localizar a Europa no Mundo; localizar os vários Estados europeus; identificar as raízes e heranças da cultura e identidades europeias; conhecer as diferenças geográficas, históricas e socioculturais da Europa; reconhecer que a União Europeia (UE) não inclui todos os Estados europeus; identificar os principais testemunhos do património natural dos países europeus.
	1.2. Portugal e os portugueses na Europa e no mundo	localizar Portugal na Europa e no Mundo; conhecer a diáspora portuguesa na Europa e no Mundo; identificar as principais etapas de integração de Portugal nas comunidades europeia e mundial no contexto de um processo iniciado depois da II Guerra Mundial; relacionar a integração de Portugal na Europa e no Mundo, nos séculos XX e XXI, com o pós 25 de Abril de 1974; reconhecer a importância da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na afirmação crescente da língua portuguesa no Mundo.
	1.3. Representação de Portugal nas organizações internacionais	identificar as principais organizações internacionais às quais Portugal pertence; compreender o significado da participação e integração de Portugal nas principais organizações internacionais; reconhecer os direitos e deveres de Portugal enquanto membro destas organizações.
2. O processo de construção da unidade europeia	2.1. Fundação e consolidação da União Europeia	conhecer o processo de fundação e construção das três comunidades europeias no contexto pós II Guerra Mundial; identificar os principais líderes/mentores da construção da unidade europeia; identificar os Estados-membros da União Europeia e os sucessivos alargamentos; identificar os principais marcos e tratados da União Europeia até à década de 80 do século XX; conhecer a missão, as instituições e os símbolos da União Europeia; conhecer as atuais instituições da União Europeia; conhecer os diferentes organismos e agências da aprofundamento da integração europeia a partir de meados da década de 80 do século XX União Europeia em Portugal.
	2.2. O aprofundamento da integração	reconhecer o contributo da liderança de Jacques Delors no aprofundamento da integração europeia; compreender o significado do Ato Único Europeu (1986); avaliar a importância do mercado único; compreender a importância do Tratado de Maastricht no

	européia a partir de meados da década de 80 do século XX	processo de integração europeia; compreender a importância da União Económica e Monetária (UEM) e da criação da moeda única.
3. Os desafios europeus da atualidade	3.1. A caminho de uma Europa sem fronteiras	o Espaço Económico Europeu e o Espaço Schengen: compreender o processo evolutivo do Espaço Económico Europeu (EEE); conhecer o historial do Acordo de Schengen e a sua importância na construção da unidade europeia.
	3.2. Construção da cidadania europeia	conhecer os direitos e os deveres do cidadão europeu; compreender os valores fundamentais europeus; reconhecer a importância da solidariedade na construção de uma Europa mais coesa; relacionar a Cidadania europeia com o aprofundamento dos direitos dos cidadãos da União Europeia.
	3.3. Estratégia Europa 2020	conhecer a Estratégia Europa 2020 (EE 2020) e as suas principais metas; compreender a importância da Estratégia Europa 2020 para o crescimento dos países da UE.
	3.4. Programa Europa para os Cidadãos 2014- 2020	conhecer o Programa Europa para os Cidadãos 2014-20; reforçar a memória histórica através do conhecimento e evocação de marcos históricos relevantes; compreender a importância da participação cívica e democrática na construção da Europa.
	3.5. A mobilidade na UE - o papel da Escola	conhecer programas, projetos e intercâmbios de cooperação e promoção da cidadania europeia; valorizar as oportunidades de mobilidade na UE; refletir sobre a importância das redes de cooperação europeia; valorizar a aprendizagem de línguas.

Tabela 14 - Dimensão Europeia da Educação - propostas temáticas (adaptado de DGE-ME)

Indo ao encontro das orientações para o desenvolvimento da educação intercultural, os CE visam proporcionar nas escolas um maior conhecimento da Europa, promovendo práticas de ensino-aprendizagem ativas, estabelecendo parcerias entre equipas de professores, escolas e instituições. As atividades dos CE são maioritariamente atividades extracurriculares, de carácter não obrigatório, direcionadas a determinado público, quase sempre a toda a comunidade estudantil, e têm uma dupla funcionalidade: o seu carácter formativo e o seu carácter lúdico.

Ao realizarem atividades onde se promovem aprendizagens distintas e complementares das estabelecidas na prática escolar e nos currículos específicos referentes às diversas disciplinas, os CE contribuem para colmatar ou ampliar situações de aprendizagens difíceis de concretizar em situação escolar de sala de aula, muitas vezes por exiguidade e incapacidade temporal e espacial.

Para pôr em prática tão ampla missão, permite-se aos CE que tenham uma completa autonomia nas suas atividades, em consonância com o regulamento estabelecido e aceite por todos os clubes existentes nas escolas.

Com o objetivo de coordenar, facilitar e disseminar o trabalho que os CE têm realizado no território nacional, o ME, através da DGE, deu início, durante o ano letivo 2012/2013, a um conjunto de ações, nomeadamente:

- à criação e disponibilização de uma Base de Dados *online* para atualização dos dados dos Clubes em funcionamento;
- à criação e disponibilização de uma Plataforma *online* para o concurso a financiamento (projeto/relatório);
- à criação e disponibilização de uma área própria na plataforma *Moodle* da DGE;
- à remodelação da página eletrónica da Rede Nacional dos Clubes Europeus no site da Direção-Geral da Educação;
- à criação de página no *Facebook*⁸³.

Em 2013, a Direção Geral de Educação, ao adotar a plataforma *Moodle*, dotou os clubes de um espaço de (in)formação e comunicação, conhecimento e aprendizagem e de uma ferramenta para o estreitar de relações entre os diversos clubes existentes, proporcionando-lhes um melhor conhecimento mútuo, a partilha de ideias e projetos, a possibilidade de parcerias, o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo, a divulgação das suas atividades e a possibilidade de reflexões partilhadas sobre as ações realizadas.

Esta preocupação de iniciar uma reflexão sobre o que se tem vindo a concretizar nos CE partiu do Governo Regional dos Açores, no sentido de proporcionar aos

⁸³ Ver in <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/boletim01ce.pdf> consultado a 28-12-2015.

professores responsáveis pelos CE do arquipélago um momento de reflexão sobre o funcionamento e financiamento da Rede. Assim, realizou-se em 2013, o I Encontro Regional de Clubes Europeus na Região Autónoma dos Açores, proporcionando momentos de efetiva troca de experiências, conhecimentos e boas práticas.

Nesse mesmo ano de 2013 deu-se também início ao lançamento da publicação trimestral “Boletim dos Clubes Europeus”, que tem como objetivo divulgar notícias, eventos e outros assuntos de interesse para os CE. De então para cá os boletins converteram-se também em auxiliares de divulgação de acontecimentos nacionais e internacionais, considerados relevantes e a dinamizar nas escolas, assim como servem para divulgar as orientações para a organização de projetos anuais. No ano letivo 2014/5 o boletim teve como lema “Ano Europeu para o Desenvolvimento” e como sugestão de trabalhos “O nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro”.

Sob a égide da Direção Geral da Educação realizaram-se em novembro de 2015 e 2016, respetivamente o *I e II Encontro Nacional dos Clubes Europeus*, destinados a Coordenadores dos CE e professores, tiveram como objetivo promover o diálogo entre os CE bem como divulgar boas práticas.

O CE da ESSPS, objeto de estudo deste trabalho, será apresentado detalhadamente no Capítulo 2, 1.2 e 2, 1.3 desta investigação.

De seguida sistematizamos algumas investigações sobre experiências no âmbito da educação intercultural.

1.4.4 Práticas de educação intercultural - alguns estudos

Nesta secção vamos sistematizar doze estudos empíricos, dos muitos existentes sobre a temática do diálogo e da educação intercultural. Os critérios fundamentais de seleção destes doze trabalhos prendem-se com o facto de focalizarem o objeto de estudo desta investigação, se debruçarem sobre contextos educativos e se fundamentarem em quadros teóricos semelhantes ao nosso, ou dentro da mesma linha conceptual orientadora.

Os doze estudos debruçam-se sobre os seguintes contextos: o desenvolvimento de competências interculturais e de comunicação intercultural na vida alunos de diferentes níveis de ensino (básico, profissional e superior) (Santos, Araújo e Sá e Simões, 2014; Holmes e O'Neill, 2012; Simões e Araújo e Sá, 2006; Escola Profissional Praia da Vitória – Açores, 2008-9; Araújo e Sá e Páscoa, 2002; Jaatinen, 2014; Doman, 2010; e Garcia e Martinez, 2002); ensino superior e formação de professores (Dervin e Kuoppala, 2015); curso de comunicação intercultural (Björk e Eschenbach, 2014); programa de intercâmbios mundial (França, 2008); e alunos emigrantes (Bravo, Bravo e Arrelano, 2011).

A tabela 15 detalha cada um desses estudos, no que diz respeito ao seu desenho investigativo e principais resultados.

Autor(es)	Título do Artigo	Tipo de intervenção analisada	Intervenientes	Objetivos da investigação	Metodologia	Descrição do objeto de estudo	Resultados					
							Competências interculturais				Práticas profissionais	Currículo
							No domínio do saber - aprender línguas	No domínio dos valores	No domínio do ser - cidadania ativa	No domínio do saber fazer - gerir conflitos	Práticas profissionais	Currículo
Santos, M.; Araújo e Sá, M. H. e Simões, R.	<i>"Intercultural education in primary school: a collaborative project"</i>	Atividade de professores com alunos.	Alunos escolas primárias, professores, pais, escolas, parceiros locais.	Observar de que forma se desenvolve: - a consciência da diversidade cultural; - a ligação escola comunidade.	Entrevistas.	Trabalho de projeto, em aula, com recurso a música, línguas e jogos colaborativos. Eventos abertos à comunidade.	Despertar a sensibilidade pelas línguas estrangeiras.	Valorizar a diversidade linguística, cultural e musical.	Defesa da cidadania ativa e da vivência dos Direitos Humanos.	Saber gerir conflitos e evitar atitudes discriminatórias.	Melhorar práticas de educação intercultural e promovê-las nas suas escolas. Trabalho colaborativo.	Implementação da cidadania ativa e dos Direitos Humanos.
Holmes, P. e O'Neill, G.	<i>Cultural Others - Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters"</i>	Atividade com alunos no Ensino Superior.	35 estudantes universitários.	Conhecer: - a natureza do diálogo intercultural. - como é que as pessoas se tornam mais competentes interculturalmente; - como é que as pessoas avaliam se sentem (ou não) interculturalmente competentes; - qual o contributo do encontro intercultural para o desenvolvimento e avaliação da competência intercultural.	Estudo etnográfico. Reflexão sobre a ação. Aplicação do método PEER (Prepare, Engage, Evaluate, Reflect).	6 encontros culturais estudantis onde se ensaiaram experiências de comunicação, contacto e conhecimento com outra cultura.	Ter proficiência linguística não significa ter competência intercultural.	Respeito, abertura e regulação das emoções considerados importantes aspetos para o "saber comprometer-se".				
Björk, E. e Eschenbach, J.	<i>"Reel Life - Film as a tool for intercultural dialogue in the classroom and beyond"</i>	Curso de comunicação intercultural	5 grupos de alunos multiculturais de vários países europeus, dos 19 aos 60 anos, ao abrigo do Programa Erasmus.	Conhecer um método para promover o Diálogo Intercultural em sala de aula, onde o filme se apresenta como uma ferramenta para o conhecimento do outro e para a promoção do diálogo intercultural.	Reflexão sobre a ação. 3 fases: Questionamento acerca das questões específicas da cultura; – Visionamento de excertos de filmes; - Pós visualização e preenchimento de lacunas dos excertos dos filmes e trabalho	Perceção das diferenças culturais utilizando excertos de filmes como estratégia didática.		Valorizar a diversidade, conhecer o outro, descentrar-se da(s) perspetiva(s) da sua cultura.	Respeitar em igual dignidade todos os povos e culturas	Saber ouvir, questionar, esclarecer, reformular e aprender acerca do outro e suas práticas culturais. Competências interculturais muito importantes para evitar atitudes discriminatórias.		

					de grupo para percepção das diferenças culturais.								
Simões, A. R. e Araújo e Sá, M.H.	<i>"Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-quer de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas"</i>	Atividade com alunos ensino básico.	Alunos do 9.º ano de uma escola do distrito de Aveiro.	Saber: - quais as imagens que os alunos constroem das línguas e dos povos; - como se desmistificam estereótipos e imagens sobre as línguas e povos.	Questionário. Portfólio com diário escrito sobre o projeto.	Sensibilização para a diversidade linguística, das famílias linguísticas europeias e das línguas do mundo.	Valorização das línguas do mundo.	Valorizar a diversidade cultural e linguística do mundo. Apelar à diversidade na igualdade.		Combater estereótipos acerca de determinadas línguas.			
Doman, E.	<i>"Intercultural Communication as Revealed in Language Learning Histories"</i>	Atividade com alunos. Aprendizagem de línguas pela "voz" de quem aprende, as "Histórias de aprendizagem"	Grupo de 48 alunos chineses a aprender inglês 24 na China, 24 nos E.U.A.	Perceber: - como as "Histórias de aprendizagem" são ferramentas para a compreensão e utilização de estratégias de ensino aprendizagem nas línguas.	"Histórias de aprendizagem" Aulas de 14 a 16 semanas com leitura de textos e aprendizagens múltiplas.	Identificação de estratégias mais e menos positivas na aprendizagem das línguas. Identificação de fatores que condicionam as aprendizagens de uma língua.	Valorizar a aprendizagem das línguas. Perceção dos processos de ensino aprendizagem nos alunos: Autoconfiança e timidez afetam a satisfação na aprendizagem das línguas.	Valorização da diversidade linguística. Crenças, valores, motivação e ansiedade afetam a competência de comunicação intercultural.			Crítica a métodos tradicionais. "Histórias de aprendizagem" ferramenta útil para reflexão sobre as práticas docentes. Apelo a metodologias defensoras da autonomia da motivação no processo de ensino aprendizagem.		
Garcia, M. A. G. e Martínez, J. G. S.	<i>"Educación para la convivencia Intercultural: Una experiencia en el ámbito no formal para la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Guipúzcoa"</i>	Atividade com alunos ensino básico.	Escolas de Guipúzcoa, alunos, professores, O.N.G.s, e instituições locais.	Como, através da promoção das Jornadas de conhecimento intercultural e interpessoal, se consciencializa para: - a importância da diversidade cultural; - a inserção das minorias étnicas nas escolas.	Reflexão sobre a ação.	O jogo, a oficina e a festa como estratégias de interconhecimento e interação cultural e pessoal.		Valorizar a diversidade cultural dos alunos, música, dança, língua, gastronomia.	Defesa da igualdade de oportunidades e a igual dignidade dos povos.	Desenvolver a cooperação e evitar a discriminação.	Trabalho colaborativo com participação da comunidade.		
França, M. C.	<i>"Cidadãos do mundo: experiências pessoais e familiares entre participantes de um Programa de Intercâmbio Cultural"</i>	AFS – Programa intercultural American Field Service.	Jovens dos 15 aos 17 anos.	Como, através de um programa de mobilidade se desenvolvem competências interculturais: análise de testemunhos.	Reflexão sobre o vivido, testemunho de 3 participantes.	O programa de mobilidade e o intercâmbio como estratégias de interconhecimento e de aquisição de competências interculturais.	Possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem de línguas.	Alargamento da visão pessoal da diversidade. Desenvolvimento de competências interpessoais, linguísticas e	Poder viver a "cidadania do mundo"	Saber viver e adaptar-se a realidades e famílias que não as suas. Enfrentar fenómenos de desenraizamento, divisão interna e			

								para futura profissão. Valores: adaptabilidade e autodomínio.		alterações interpessoais.		
Escola Profissional Praia da Vitória - Açores	<i>"Intercultural Education Towards Citizenship to Combat Racism/Xenophobia"</i>	Atividade com alunos. Escola Profissional Praia da Vitória – Açores.	51 alunos da Escola Profissional : Cursos Técnicos de Hotelaria-Receção, Refrigeração e Ar Condicionado e Mesa e Bar.	Observar de que forma através da participação num projeto de pedagogia experimental: - se entende o espaço europeu como espaço de oportunidades; - se compreendem as relações multiculturais no cenário europeu; - se reconhece a importância da tolerância e da cooperação nas relações entre povos.	Relatório das atividades.	Trabalho de um Módulo Curricular na Área de Educação Intercultural com sessões de trabalho e abordagem de temáticas atuais.	Possibilidade de desenvolvimento das línguas.	Valores da tolerância, da cooperação e do respeito mútuo.	Conhecimento dos Direitos Humanos.	Conscienciar para formas para todas as formas de discriminação. Combater xenofobia e todas as formas de discriminação.	Pedagogia experimental em educação intercultural. Trabalho transdisciplinar e metodologias ativas.	
Araújo e Sá, M. H. e Páscoa, T.	<i>"Entre línguas e culturas: " Uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar"</i>	Atividade com alunos.	Alunos de língua inglesa do ensino secundário.	Saber como através de atividades de educação intercultural. - se consciencializa os alunos da noção de competência intercultural. - se verifica a consciencialização por parte dos alunos da existência de conflitos na comunicação intercultural; - se percebe como as atividades foram promotoras de competências de negociação de conflitos.	Dossier e debate. Entrevista inicial e final	Atividades de descentração, metacognição e observação.	Valorização da aprendizagem da língua e das competências interculturais nos formandos.	Valorizar a aprendizagem das línguas, nomeadamente a inglesa e da "personalidade intercultural".	Promover "personalidade intercultural"	Perceber e identificar situações de conflito e negociação na situação comunicacional.	Promover a autonomia dos formandos e o trabalho colaborativo entre os professores de línguas na escola.	Construir cenários curriculares adequados à concretização do currículo e à concretização da "personalidade intercultural".
Dervin, F. e Kuoppala, K.	<i>"Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The case of a Finnish International Programme"</i>	Curso de formação com Professores	Uma turma de professores em Formação.	Saber como através de um curso de formação de professores finlandeses se: - promove o encontro intercultural para promover	Portfólio de competências interculturais, com avaliação micro (pessoal), mezzo (aula), macro (políticas educativas).	Encontros interculturais potenciadores do desenvolvimento de competências interculturais. Reflexões, ensaios críticos e debates no sentido de desenvolver ferramentas de análise da sua atuação enquanto pessoas e		Valorizar a diversidade. Promover o desenvolvimento de competências interculturais. Confrontar os professores		Combater generalizações falaciosas e estereótipos. Desconstruir imagens, crenças e comportamentos.	Promover a reflexão crítica levando os professores a confrontarem-se com as suas próprias concepções e práticas. Valorizar os contextos e das	

				competências interculturais.		profissionais, e auxiliadoras de práticas profissionais futuras.		com as suas próprias convicções, concepções culturais.			relações interpessoais nas práticas educativas pela pedagogia do encontro.	
Jaatinen, R.	<i>"Promoting interculturalism in primary school children through the development of encountering skills: a case study in two Finnish schools"</i>	Atividade com alunos. Escolas primárias e secundárias finlandesas.	150 alunos, 3 professores, 2 investigadores	Identificar, descrever e analisar como um currículo nacional no âmbito da educação em línguas pode ser implementado para: - promover encontros para aprendizagem das línguas; - promover conhecimentos cognitivos; - promover reflexões sobre conflitos interculturais através da análise de histórias de vida.	Portfólio com histórias de vida e experiências de aprendizagem dos alunos. Narrativas pessoais.	Encontros de diversidade, onde se promovem aprendizagens cognitivas e se refletem sobre conflitos e experiências vividas.	Competências interculturais no âmbito da valorização da aprendizagem das línguas.	Aceitar e valorizar a diversidade. Desenvolver competências gerais, principalmente de empatia e tolerância.			Promoção da pedagogia dos encontros interculturais e do trabalho colaborativo obrigando a uma abertura pessoal e à promoção de um melhor autoconhecimento sobre si próprio e do seu trabalho. Trabalho colaborativo com metodologias de forte sentido ético.	Critica às pedagogias tradicionais. Defesa de conceção e desenvolvimento de currículos para crianças e com as crianças, contemplando espaços e tempos de aprendizagens interculturais e momentos de reflexão e diálogo.
Bravo, H., Bravo H. e Arellano, M.	<i>"El proyecto Partea: una experiencia educativa para el desarrollo del diálogo intercultural en Europa"</i>	Projeto educativo com alunos. Partea (do inglês Parents e Teachers). Projeto de colaboração escola-famílias migrantes e integração de alunos.	Alunos migrantes, 13 encarregados de educação migrantes e 13 professores.	Apresentação de um estudo sobre um projeto de colaboração entre escola e famílias migrantes no sentido de: - desenvolver competências interculturais nos alunos; - promover o envolvimento das famílias na escola através de práticas de acompanhamento dos seus educandos.	Questionários. Momentos de reflexão e diálogo.	Diálogo entre alunos, pais, professores e escola. Atividades múltiplas para a promover o conhecimento da(s) cultura(s) do(s) aluno(s) e sua(s) família(s), no sentido de melhorarem competências ao nível do relacionamento e do acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. Elaborar um "guia para o diálogo e comunicação intercultural: para professores e pais."		Valorizar a diversidade. Promover o conhecimento e o diálogo com o outro e sua cultura. Respeito. Abertura. Cooperação.	Defesa da igualdade entre os cidadãos. Promoção da integração e coesão social.	Evitar a marginalização e discriminação dos alunos. Evitar o choque cultural.		Valorizar a diversidade na sala de aula. Promover o trabalho colaborativo entre pais, professores. Ligação escola-família. Defesa de um ensino promotor da educação integral do aluno.

Tabela 15 - Esquematização dos estudos analisados

Uma das fragilidades da implementação da educação intercultural nas escolas tem a ver com a ténue interiorização de conceitos fundamentais a ela associados, assim como a frágil consciencialização por parte dos educadores, do potencial didático da diversidade cultural presente nas populações escolares, associadas à dificuldade em promover, entre eles, um trabalho colaborativo e de abertura da escola às suas comunidades (ver Capítulo I. 1.2.1). É neste sentido que o artigo de Santos, Araújo e Sá e Simões (2014)⁸⁴ analisa um projeto no âmbito da educação intercultural, relacionado com o trabalho colaborativo e a constituição de parcerias entre escolas primárias, professores, pais, instituições locais e a Universidade de Aveiro.

Neste projeto, no âmbito da abordagem intercultural para a diversidade, participaram alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos que executaram atividades tendo em vista: 1) aumentar a sua consciência de linguagem; 2) promover o diálogo intercultural; e 3) desenvolver competências interculturais. No final do projeto, os resultados emergentes das entrevistas realizadas aos intervenientes mostraram que as atividades realizadas foram relevantes no desenvolvimento de competências interculturais de todos os intervenientes e que o trabalho em parceria se revelou um método adequado à implementação da educação intercultural.

São objetivos da educação intercultural sensibilizar para e valorizar a diversidade, nomeadamente a linguística, sendo muitas vezes necessária a desconstrução de estereótipos construídos acerca de certas línguas, povos e culturas. Perceber como os indivíduos constroem imagens sobre as línguas estrangeiras foi o objetivo de um projeto transdisciplinar que integrou quatro módulos didáticos a realizar em sala de aula, destinado a alunos do 9.º ano e apresentado por Simões e Araújo e Sá (2006). Se numa primeira fase os alunos referiam apreciar algumas línguas (bem me quer), salientaram também não gostar de outras (mal-me-quer). No final do projeto e pelos resultados dos questionários e dos portfólios dos alunos se demonstra que através da sensibilização e de um melhor conhecimento e prática das famílias linguísticas europeias e do mundo, os alunos desconstruíram muitos dos estereótipos e imagens

⁸⁴ Este estudo faz parte de um projeto mais lato que conduziu à Tese de Doutoramento de Marta Santos (2015), *Educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade* (2015), apresentada à Universidade de Aveiro, Portugal.

que tinham sobre algumas delas, o que prova que o contacto com a diversidade linguística e cultural facilita situações de aprendizagem, promove o desenvolvimento de competências múltiplas e ajuda a combater os estereótipos.

Advogando a prática da educação intercultural nas escolas e conscientes do seu valor educativo no desenvolvimento do ensino aprendizagem de competências de comunicação intercultural, Araújo e Sá e Páscoa (2002) apresentam-nos, no seu estudo, uma abordagem possível da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. Destinado a alunos de línguas do ensino secundário, as atividades realizadas foram orientadas para consciencializar os alunos para a noção de competência intercultural, verificar se os alunos têm consciência da existência de conflitos na comunicação intercultural e perceber como as atividades realizadas foram promotoras de situações de negociação de conflitos. Através de atividades de descentração, metacognição e de observação crítica do quotidiano, os intervenientes desvendaram, nos seus dossiers, debates e entrevistas finais que têm consciência das dificuldades na comunicação intercultural; referiram também a oportunidade de poderem ter refletido sobre a natureza da comunicação e as formas como os indivíduos resolvem, ou evitam, problemas decorrentes das suas interações comunicacionais, mostrando como o desenvolvimento de uma “personalidade intercultural” pode ser também uma finalidade educativa.

Considerando que a promoção e o desenvolvimento de competências interculturais são ferramentas que dotam os indivíduos da capacidade de saber compreender o mundo que os rodeia, tornando-os capazes de nele saber intervir, de modo comprometido e empenhado (ver Capítulo I. 1.3.3.), Dervin e Kuoppala (2015) expõem um programa de educação de professores finlandeses (STEP), realizado ao longo do ano 2012, promovido no âmbito da formação de professores de línguas, onde se questiona sobre o que é ser intercultural e se defende o diálogo e o encontro intercultural como principais impulsionadores para a aquisição de competências interculturais. Após a realização de cinco encontros interculturais foi pedido aos participantes que realizassem um PIC (Portfólio de Competências Interculturais), onde relatavam e refletiam sobre as suas experiências de encontro. No final, e pela análise das suas histórias, os professores confrontaram-se com as suas próprias convicções e conceções culturais, percebendo a sua evolução à luz dos novos contextos e relações

interpessoais, o que possibilitou aos docentes a desconstrução de imagens e crenças pré concebidas que tinham sobre o outro, possibilitando a sua reformulação.

O objetivo do diálogo intercultural é o conhecimento do outro e a promoção do entendimento mútuo assente na compreensão e respeito e não na persuasão e manipulação. O diálogo intercultural, para ser bem sucedido, exige que o indivíduo se dote de competências interculturais (conhecimentos, competências e atitudes). No seu estudo, Björk e Eschenbach (2014) mostram-nos um projeto desenvolvido em situação de sala de aula, com cinco grupos multiculturais de alunos de 19 aos 60 anos matriculados num curso de comunicação intercultural ao abrigo do Programa Erasmus, de nacionalidades austríaca, belga, grega e norueguesa. Este projeto pretendia desenvolver um método para promover o diálogo intercultural em sala de aula, onde o filme era assumido como uma ferramenta para o conhecimento do outro. Através do visionamento de excertos de três filmes sobre uma mesma realidade⁸⁵, os participantes analisaram as realidades próprias de cada cultura e tomaram consciência das especificidades culturais do outro. Através da análise qualitativa dos debates realizados no final do curso, foi possível evidenciar a importância da descentração da perspetiva cultural de cada um para o conhecimento do outro, assim como a relevância de saber ouvir, questionar e aprender acerca do outro, considerando-se que estas componentes da competência intercultural são muito relevantes para evitar atitudes discriminatórias e saber respeitar os povos e culturas.

Saber acerca da natureza do diálogo intercultural e pretender perceber como é que as pessoas se tornam interculturalmente competentes e se se avaliam ou não como interculturalmente competentes é o objetivo do trabalho de Holmes e O'Neill (2012). Neste artigo, as autoras apresentam um estudo sobre um projeto etnográfico de reflexão sobre a ação (denominada "*Cultural Others Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*"), realizado com alunos do ensino superior e que consistiu em seis encontros culturais concretizados com 35 estudantes, de nacionalidades diferentes, executados através do método PEER (*Prepare, Engage, Evaluate, Reflect*). Encorajando os participantes a serem analíticos e críticos consigo próprios nas autoanálises de experiências de encontro, os

⁸⁵ Os fragmentos escolhidos foram extraídos dos filmes *My Big Greek Wedding* (Zwick, 2002), o filme alemão-turco *Head-on* (Akin, 2004) e *Evet, I do* (Akkus, 2008).

intervenientes no projeto referiram nas suas reflexões sobre a ação que o respeito, a abertura e a regulação das emoções são importantes aspetos para o “saber comprometer-se” no processo relacional; valorizaram ainda a capacidade que o indivíduo faz para (re)negociar e (re)construir o entendimento que realizou sobre si mesmo e sobre a sua identidade cultural e a do outro e consideraram que ter proficiência linguística não significa ter competência intercultural.

O diálogo e a educação intercultural apelam à necessidade de reflexão sobre as aprendizagens assim como à identificação dos fatores que as condicionam, havendo portanto utilidade em saber quais as consideradas mais favoráveis no ensino-aprendizagem, nomeadamente no ensino das línguas estrangeiras. O estudo de Doman (2010) analisa um projeto que abarcou dois grupos de 48 alunos chineses a aprender inglês, uns na China (24) e outros nos Estados Unidos da América (24). O objetivo deste projeto era saber como as “histórias de aprendizagem” poderiam ser ferramentas para o ensino das línguas. Após 14 a 16 semanas de audição de textos em línguas estrangeiras, os participantes foram levados a escrever os seus relatos pessoais. Nas suas “histórias de aprendizagem”, os alunos esclareceram o que para eles eram estratégias e fatores positivos na aprendizagem de uma língua estrangeira, referindo o ensino tradicional e teórico, assente na aprendizagem da gramática e na tradução de textos, como pouco motivador. Reconheceram que passaram a valorizar mais a diversidade linguística e que os aspetos motivacionais, as crenças e os valores afetam a competência de comunicação intercultural. Revelaram também que a ansiedade, a falta de auto confiança e a timidez são obstáculos e fatores de inviabilização e de não comprometimento na interação interpessoal, enfatizando o apreço pelas metodologias promotoras da motivação e da autonomia do aprendente no processo de ensino-aprendizagem.

A defesa dos Direitos Humanos, a igualdade e a valorização da diversidade devem ser valores presentes nos currículos escolares. É nesta perspetiva de educação intercultural que Jaatinen (2014) investiga o projeto Tampere, promovido na Finlândia, entre alunos e professores de escolas básicas e dois investigadores da Universidade de Tampere, que realizaram encontros para promover a aprendizagem das línguas e a reflexão sobre os conflitos interculturais através da análise de histórias de vida dos aprendentes, tendo em vista a implementação de um currículo nacional no âmbito da

educação em línguas. Ao longo do projeto, os alunos foram desafiados a relatar, nos seus portfólios, as suas narrativas sobre experiências pessoais.

Os resultados deste estudo mostram que os encontros interculturais proporcionaram o reconhecimento individual de uma maior abertura pessoal, de um melhor autoconhecimento sobre si próprio e o seu trabalho. Do trabalho colaborativo realizado, os alunos salientam, nos seus textos, que as metodologias ativas utilizadas com forte sentido ético os fizeram aceitar e valorizar mais a diversidade, nomeadamente a linguística, desenvolvendo neles competências gerais principalmente de empatia e tolerância. Estes resultados permitem concluir que os currículos devem ser desenvolvidos *com* as crianças e *para* as crianças e centrados no seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

O conhecimento do outro, a educação e o diálogo intercultural não se circunscrevem ao espaço da sala de aula, concretizando-se em cenários e espaços múltiplos. O artigo de Garcia e Martinez (2002) reporta-nos à investigação sobre a ação das Jornadas de Educação Intercultural em Guipúzcoa, realizadas nas escolas de Guipúzcoa, com a participação de alunos do ensino básico (espanhóis, ciganos, magrebinos), de instituições locais e de várias O.N.G., no sentido de consciencializar para a importância da diversidade cultural e para a promoção da inserção das minorias étnicas das populações escolares existentes nas escolas do ensino básico.

Através de jogos, festas e oficinas (música, dança, língua e gastronomia) pretendia-se favorecer situações de encontro inter étnico e intercultural para o interconhecimento mútuo e a interação pessoal. Compreender a existência de outras formas de viver, mostrar e descobrir as semelhanças e diferenças culturais, ter a possibilidade de com elas estabelecer contactos assentes na abertura e no respeito em ambiente de diálogo e de convívio intercultural, apresentam-se nestas Jornadas como estratégias facilitadoras do inter conhecimento cultural e pessoal, sem resvalar para a folclorização (Ferreira, 2003), uma vez que foi dada às culturas em presença plena igualdade de oportunidades e igual dignidade. Salienta-se também a importância do trabalho colaborativo com a comunidade e o desenvolvimento da cooperação entre grupos diferentes sem conotações discriminatórias.

O apelo ao respeito pela diferença, a defesa da igualdade, o conhecimento mútuo e o trabalho colaborativo entre a escola e famílias migrantes tendo em vista a

integração dos alunos em contexto escolar, são temáticas do estudo realizado por Bravo, Bravo e Arellano (2011), que nos apresenta o projeto PARTEA (*Parents e Teachers*). Este projeto contou com a participação de alunos, de 13 encarregados de educação e 13 professores e realizou atividades múltiplas conjuntas para um melhor acompanhamento escolar dos alunos, visando promover o envolvimento e a aproximação das famílias à escola ao longo do seu percurso escolar. Pretendia este projeto também promover o diálogo entre alunos, pais, professores e escola de modo a levar à elaboração de um “guia para o diálogo e comunicação intercultural: para professores e pais”. Este projeto apresenta como resultados o aumento do conhecimento mútuo, assim como a ampliação do respeito, da abertura e da cooperação entre os membros da comunidade escolar, associados à valorização da diversidade, à promoção da integração das minorias e ao fortalecimento da coesão interna da comunidade. Pela promoção do trabalho colaborativo entre professores e pais este estudo revela também que, através deste projeto, se evitou o choque cultural e a marginalização dos alunos e suas famílias.

A educação intercultural apela a práticas de cidadania e estas concretizam-se através da vivência da cidadania ativa, onde os valores do respeito e o combate à xenofobia e ao racismo são aspetos determinantes. Estes foram também os objetivos de um projeto realizado pelo ME através da Escola Profissional da Praia da Vitória-Açores (2008-9) que aproveitou a lecionação de um módulo curricular na área da Educação Intercultural e levou 51 alunos dos Cursos Técnicos de Hotelaria (receção, mesa e bar), Refrigeração e Ar Condicionado a realizar sessões de trabalho, analisando temáticas atuais de modo a entenderem o espaço europeu como espaço de oportunidades, a compreenderem as relações multiculturais e a reconhecerem a importância da tolerância e da cooperação nas relações entre os povos. Assim, nos seus relatórios de atividades os alunos revelaram que as pedagogias experimentais ativas em educação intercultural, ao implementarem um trabalho transdisciplinar, facilitaram a promoção de valores que combatem a xenofobia e todas as formas de discriminação, e que ao conhecerem os Direitos Humanos, ficaram consciencializados para a necessidade de rejeitar qualquer forma de segregação.

A comunicação com o outro, a viagem e o encontro são as pedras-angulares do diálogo intercultural. Maria Cristina França (2008) apresenta-nos uma investigação

acerca do projeto AFS - *American Field Service*, que é um programa de intercâmbios realizado à escala mundial para jovens dos 15 aos 17 anos, que lhes proporciona poderem viver um ano de mobilidade num país estrangeiro, habitar numa família de acolhimento, estudar e fazer amigos. Partindo de reflexões sobre o vivido, o estudo apresenta-nos o testemunho de três participantes que nos revelam como desenvolveram competências interculturais e linguísticas, o que consideraram ser muito enriquecedor e útil para o seu futuro profissional. O estudo revela também que este projeto, ao proporcionar viver a “cidadania do mundo”, desenvolve e alarga a visão pessoal da diversidade, desenvolvendo competências interpessoais e linguísticas e estimulando aptidões pessoais, como a adaptabilidade e o autodomínio.

Sintetizando agora os resultados que sobressaem destes estudos, podemos agrupá-los em três eixos:

- i) diálogo intercultural;
- ii) desenvolvimento das competências interculturais; e
- iii) metodologias de ensino-aprendizagem.

Sobre o diálogo intercultural

O diálogo intercultural, que tem no encontro com pessoas de culturas diferentes o seu ponto de referência, é entendido como fonte geradora de auto conhecimento de si e do outro (Byram, 1997). Em alguns dos estudos referidos, encontramos experiências vivenciadas entre estudantes, em encontros e intercâmbios, onde se experienciou a comunicação, o contacto e o conhecimento intercultural (França, 2008; Holmes e O’Neill, 2012; Bravo, Bravo e Arellano, 2011). Considerado como propiciador de importantes momentos de inter relação pessoal, o diálogo intercultural ajudou os alunos participantes nestes projetos a (re)construir e a (re)negociar os valores e os comportamentos pessoais e culturais, num processo de abertura e mudança complexo. Reconhecendo que no decorrer do diálogo intercultural podem emergir confrontos com visões do mundo completamente distintas das suas, os alunos salientaram a necessidade de manter sempre uma atitude de abertura. Nas suas reflexões e escritos, referem que ser competente interculturalmente requer desejo de construção, comprometimento, esforço e negociação no sentido de ultrapassar possíveis frustrações. Ser competente interculturalmente exige verdade na interação, tempo de

experiência da inter relação, conhecimento e compreensão das diferenças sem negação da identidade cultural individual, salientando que, na descoberta da visão do mundo do outro, qualquer tipificação constrange a interação intercultural, daí a importância da introspeção individual sobre os desconfortos e as dissonâncias que emergem na relação entre povos e culturas.

É nesta linha que Holmes e O'Neill (2012) referem que os participantes no projeto que nos dão a conhecer, ao refletirem acerca da natureza do diálogo intercultural, confirmaram ser o encontro um momento de auto conhecimento das suas limitações e dos seus constrangimentos, apresentando-o como uma situação onde veem o outro como "espelho", estando por isso a identidade e a representação de cada um a ser permanentemente negociadas. Referem também que as situações de diálogo intercultural são complexas e que nelas existem momentos de confusão, contradição e frustração dada a permanente avaliação que os sujeitos fazem dos seus progressos inter relacionais; por isso, estas situações requerem tempo, esforço e experiência pessoal.

Sobre o desenvolvimento de competências interculturais

Os encontros e a educação intercultural apresentam-se como contextos para o desenvolvimento de competências interculturais, competências estas que não são fixas nem estáveis e se desenvolvem ao longo da vida (Dervin e Kuoppala, 2015). A aquisição de competências interculturais é "multifaceted, cumulative and harhazard: not linear, cyclical, or discrete" (Holmes e O'Neill, 2012:714).

A maioria dos projetos analisados nestes estudos teve como objetivo sensibilizar para a diversidade cultural, nomeadamente a diversidade linguística (Dervin e Huoppala, 2015; Simões e Araújo e Sá, 2006; França, 2008; Escola Profissional Praia da Vitória, 2008-9; Bravo, Bravo e Arellano, 2011), dada a sua importância num mundo aberto e global enquanto ferramenta propiciadora do conhecimento e da comunicação com o outro. Os resultados dos estudos apontam para que cabe à escola não só mostrar essa diversidade do mundo das línguas, mas também ajudar os alunos a clarificar e desmistificar as suas restritas noções acerca de algumas delas, apresentando uma visão aberta e inclusiva do mundo; cabe ainda à escola combater estereótipos muitas vezes derivados da ignorância e evitar o desenvolvimento de perceções erradas acerca de certas línguas estrangeiras (Simões e Araújo e Sá, 2006).

São referidos nestes estudos alguns aspetos importantes para a comunicação intercultural, como o respeito, a abertura, a simpatia, a motivação, a sensibilidade e a empatia, assim como a gestão das emoções individuais (Holmes e O’Neill, 2012); referem-se ainda aspetos que inibem e condicionam a aprendizagem das línguas, como a falta de auto confiança e a timidez (Doman, 2015), as representações positivas ou negativas que se têm das línguas estrangeiras (Simões e Araújo e Sá, 2014) ou aspetos culturais, como crenças e valores, significados e interpretações distintas relativamente ao outro e à sua cultura (Doman, 2025).

Reconhecendo que a informação partilhada não significa comunicação intercultural e que a compreensão da realidade do outro obriga a muito mais do que o conhecimento teórico, considera-se importante conhecer vertentes culturais como a linguística e a musical que são aspetos importantes da diversidade cultural (Santos, Araújo e Sá e Simões, 2014; Garcia e Martinez, 2002), conhecimento esse que exige uma descentração da perspetiva pessoal e cultural do aprendente. Björk e Eschenbach (2014) acrescentam como fundamental a efetiva e livre troca de ideias, acompanhada de debate e reflexão num esforço em esclarecer, reformular e aprender acerca da visão e dos valores de cada um, num apelo à diversidade na igualdade e à igualdade na diversidade (Simões e Araújo e Sá, 2006), experienciando a vivência de valores como a tolerância, a cooperação e o respeito mútuo (Escola Profissional Praia da Vitória, 2008-9).

Associada à formação da identidade, a educação intercultural está também intimamente ligada à criação de um sentido de pertença comum à humanidade e à vivência da “cidadania do mundo” (França, 2008). Os aspetos que estão ligados ao desenvolvimento da cidadania ativa nos alunos e de competências interculturais ao nível do respeito, nomeadamente dos Direitos Humanos, emergem nos estudos apresentados por Santos, Araújo e Sá e Simões (2014), Bravo, Bravo e Arellano (2011) e Björk e Eschenbach (2014), invocando a integração e coesão social e o respeito por todos os povos e culturas em igual dignidade. Evitar choques culturais (Bravo, Bravo e Arellano, 2011), combater a xenofobia (Escola Profissional Praia da Vitória - Açores, 2008-9), perceber e identificar situações de conflito e negociação na situação comunicacional (Araújo e Sá e Páscoa, 2002), saber gerir conflitos e desenvolver atitudes de cooperação obrigam a aprender a saber ouvir, questionar, esclarecer, reformular e

aprender acerca do outro e das suas práticas culturais. Estes são componentes das competências interculturais que se apresentam como muito importantes para evitar atitudes discriminatórias na sociedade e nas escolas e estão presentes nos resultados das investigações apresentadas por Björk e Eschenbach (2014), Santos, Araújo e Sá e Simões (2014) e Garcia e Martínez (2002).

Sobre as metodologias de ensino-aprendizagem

Consideramos que a educação intercultural deve ser entendida nas escolas numa abordagem holística, transversal e transdisciplinar, implementada de modo contínuo e continuado, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa, aproveitando a diversidade cultural nelas existente como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos ser necessário ultrapassar o etnocentrismo cultural e defender a educação intercultural e a descentração da escola (Stoer e Cortesão, 1999), abrindo-a às realidades sociais e culturais da(s) sua(s) população(ões), através de um trabalho colaborativo entre todos os elementos constitutivos das comunidades educativas (alunos, professores, famílias, universidades, autarquias e instituições). Promover o interconhecimento mútuo, realizar uma melhor integração das minorias étnicas e concretizar uma maior ligação entre a escola, a família e a comunidade, com a conseqüente melhoria do acompanhamento da vida escolar dos alunos, é também objetivo de muitos destes estudos (Simões e Araújo e Sá, 2014; Garcia e Martinez, 2002; Bravo, Bravo e Arellano, 2011).

Os resultados evidenciados nos estudos apresentados dão ao trabalho colaborativo de professores e de alunos, e ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem ativas, participativas e reflexivas um destacado significado, recentrando o ensino no sujeito que aprende - o aluno.

Assim, os resultados manifestam a valorização de práticas pedagógicas propiciadores de reflexão sobre a ação e sobre as aprendizagens realizadas, quer seja através de debates ou mesas redondas, quer seja no acompanhamento que os professores fazem com os seus alunos na elaboração dos *dossiers*, portfólios, diários, “histórias de aprendizagem”, instrumentos estes apresentados como ferramentas estratégicas de aprendizagem que levam ao “desenvolvimento do formando a partir das

suas próprias experiências, motivações e necessidades, contribuindo para a sua auto avaliação e o seu auto conhecimento” (Grilo e Machado, 2005:31), possibilitando simultaneamente que estes usem a sua autonomia e margens de liberdade para fazer escolhas, trilhar caminhos e tomar decisões.

Às escolas não basta o compromisso com a transmissão do conhecimento, são também precisas novas abordagens pedagógicas e novos espaços de ensino-aprendizagem. A utilização de metodologias ativas e inovadoras está presente na maioria dos estudos analisados, em sala de aula ou fora dela, como a música, as línguas estrangeiras, os jogos didáticos (Santos, Araújo e Sá e Simões, 2014; Holmes e O’Neill, 2012), o visionamento de excertos de filmes (Björk e Eschenbach, 2014) e a sensibilização, a audição e a comparação entre diversas línguas estrangeiras (Simões, Araújo e Sá, 2006).

Nestes estudos, verificamos uma implícita crítica às pedagogias tradicionais, invocando a defesa de uma conceção e desenvolvimento de currículos *para* os sujeitos e *com* os sujeitos, contemplando espaços e tempos de aprendizagens interculturais e momentos de reflexão e diálogo (Bravo, Bravo e Arellano, 2011), procurando a construção de cenários curriculares adequados à concretização da “personalidade intercultural” (Dervin e Kuoppala, 2015), valorizando a diversidade na sala de aula, promovendo o trabalho colaborativo entre pais, professores e a ligação escola-família, enfatizando a pessoa em contexto de comunidade.

Visando melhorar as práticas docentes e de formação, os resultados dos estudos apresentados apelam a uma pedagogia experimental, num trabalho transdisciplinar com a aplicação de metodologias ativas (Araújo e Sá e Páscoa, 2002). Implicando e motivando os alunos nos seus processos de ensino-aprendizagem (Garcia e Martínez, 2002), invoca-se a promoção da autonomia dos formandos com o apelo ao trabalho colaborativo entre os professores de línguas na escola e a participação das comunidades (Santos, Araújo e Sá e Simões, 2014; Dervin e Kuoppala, 2015). Pretende-se ainda valorizar os contextos e as relações interpessoais nas práticas educativas e defender a pedagogia do encontro intercultural (Jattinen, 2014 e França, 2008), apelando-se à abertura pessoal e à promoção do auto conhecimento, através de metodologias com forte sentido ético (Bravo, Bravo e Arellano, 2011).

Expostos que foram alguns estudos empíricos exemplificativos da implementação da temática do diálogo e da educação intercultural em contexto escolar e profissional, passaremos de seguida ao segundo capítulo desta investigação onde se explanará a metodologia por nós delineada no presente trabalho.

Capítulo 2 - Metodologia de Investigação

Introdução

Iniciaremos este capítulo caracterizando a ESSPS, de modo a melhor percebermos o seu funcionamento e a sua ação. Daremos informação sobre a sua oferta educativa e salientaremos os principais promotores de atividades realizadas na escola, neles enquadrando o CE, que é o objeto de estudo do nosso trabalho, referindo os seus objetivos e a missão que orienta a sua ação. Explicitaremos todas as atividades realizadas pelo referido CE ao longo do ano letivo 2010-2011 e faremos a calendarização e descrição pormenorizada das seis atividades destinadas aos alunos do ensino básico da escola, que serão alvo deste estudo.

Neste capítulo apresentaremos e justificaremos ainda as opções metodológicas e a tipologia de investigação que este estudo assumirá, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados e o modelo de análise que nos permitiu obter os resultados que apresentaremos no capítulo 3 desta tese.

2.1 A Escola Secundária de São Pedro do Sul e o seu Clube Europeu

2.1.1 Caracterização da escola

A ESSPS, situada na cidade de São Pedro do Sul, distrito de Viseu, foi fundada em 1982, destinando-se ao lecionamento do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. No ano letivo 2010-2011, a sua oferta educativa abrangeu vários níveis de ensino:

- No 3.º ciclo do ensino básico a sua oferta foi de dez turmas de ensino regular (com oferta de Espanhol e Oficina de Artes), duas turmas de Percorso Curricular Alternativo (8.º e 9.º anos) e duas turmas para os Cursos de Educação e Formação de Eletricista de Instalações e de Operador de Informática.

- No ensino secundário ofereceu o Curso de Ciências, Ciências e Tecnologias, o Curso de Línguas e Humanidades e os Cursos Profissionais de: Técnico de Processamento e Controlo da Qualidade Alimentar, Técnico de Eletrónica, Automação e Instrumentação, Técnico de Frio e Climatização, Técnico de Gestão, Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente, e por fim, o de Serviços Jurídicos.

Na sua oferta formativa para adultos, apresentou o Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA's) ao nível do ensino secundário e habilitação escolar (Tipo A, Tipo B e Tipo C).

As Formações Modulares Certificadas, no ano de 2010-2011, foram as de Eletricidade de Instalações, Instalações Elétricas de Força Motriz, Infraestruturas de Telecomunicações em Edifícios (ITED), Informática, Direito Fiscal, Aplicações Informáticas de Gestão, Higiene e Segurança no Trabalho.

Na tabela 16 fazemos corresponder o número de alunos aos seus respetivos graus de ensino e respetiva especificação.

Grau de Ensino	Especificação da Oferta de Ensino	N.º Alunos	Total	
Ensino Básico	Ensino Básico Regular	263	296	Total 878
	Percursos Curriculares Alternativos	11		
	Cursos de Educação e Formação	22		
Ensino Secundário	Ensino Secundário Regular	277	381	
	Cursos Profissionais	104		
Ensino Noturno	Educação e Formação de Adultos	88	201	
	Formação Recorrente Modular	113		
Centro de Novas Oportunidades	Certificados	284	743	Total 743
	Em processo de validação de competências	417		
	Encaminhados/ iniciação processo	42		

Tabela 16 - Graus de ensino e alunos inscritos na ESSPS - ano letivo 2010/11

Situada no interior centro do país, numa zona caracterizada por alguma debilidade no seu desenvolvimento, sem grande industrialização nem empregabilidade, no ano letivo 2010-2011 a ESSPS apresentava uma população estudantil maioritariamente de nacionalidade portuguesa, encontrando-se matriculados no ensino básico regular 12 alunos de nacionalidade ucraniana, 3 de nacionalidade brasileira e 2 de nacionalidade chinesa, num total de 17 alunos estrangeiros, como se constata na tabela 17.

Nacionalidade da população estudantil do ensino básico regular da ESSPS	N.º alunos	%	Total
portuguesa	246	95,5%	263
ucraniana	12	3,15%	
brasileira	3	0,78%	
chinesa	2	0,52%	

Tabela 17 - Proveniência da população estudantil do ensino básico regular da ESSPS

Verificamos que na escola onde incide o nosso estudo, a população estudantil é maioritariamente portuguesa, o que não nos desvia da defesa de uma educação para a interculturalidade e para a cidadania ativa, na promoção e desenvolvimento do diálogo intercultural e das competências interculturais essenciais para a formação de alunos cujo futuro, para muitos deles, passará pela Europa e pelo mundo, para o qual devem estar preparados para viver.

A escola estudada oferece um leque de ações e projetos tendentes à divulgação, aprofundamento e prática de diversas temáticas e atividades. Muitas destas atividades são realizadas e promovidas pelos grupos disciplinares ou por professores a nível individual. De seguida, na tabela 18, sistematizaremos as principais atividades extracurriculares e projetos existentes na ESSPS ao longo do ano letivo estudado.

Ações/Projetos	Breve descrição
Biblioteca Escolar/Centro de Recursos	“Projeto Ler Mais” em articulação com as estruturas educativas da escola.
Clube Europeu	Projeto de promoção da cidadania e dos valores europeus.
Clube de Vídeo	Projeto de promoção de técnicas de realização e filmagem.
Clube de Ciências e do Ambiente	Projeto de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, nomeadamente através de práticas ao ar livre e na natureza.
Clube de Astronomia	Projeto de divulgação da astronomia junto dos alunos.
Participação em Olimpíadas da Matemática	Encontros e competições científicas como meio de divulgação e motivação para as diferentes áreas do conhecimento matemático.

Projeto Aldeias Sonoras	Projeto de estudo e divulgação da paisagem sonora das aldeias do concelho.
Festival da Canção	Promoção da música e da canção.
Dias promovidos pelas várias disciplinas	Dia do π em Matemática, da meteorologia em Geografia, da árvore em Ciências Naturais, de <i>la Chandeleur</i> em Francês.
Jornal “PSST”	Jornal trimestral da escola.
Visitas de estudo	Visitas organizadas pelos professores das diversas disciplinas.

Tabela 18 - Atividades extracurriculares da ESSPS – ano letivo 2010/11

Convém referir que todas estas ações são de entrada e participação livre para os alunos e exclusivamente coordenadas por docentes da escola.

2.1.2 Caraterização do Clube Europeu da escola

Se o projeto europeu nasceu devido à necessidade da manutenção da Paz e foi construído por vontade dos Estados, povos e cidadãos, é da interpelação do que é ser europeu, o que somos e o queremos ser, que se constituiu, na ESSPS, o CE, criado sob a égide do Departamento de Línguas em 2004, para concretizar projetos no sentido de dotar os jovens de uma maior informação sobre a Europa e de promover a cidadania europeia e a defesa do “espírito europeu”.

Trata-se de um espaço de vivência, compreensão e interação escolar para criar pontes de entendimento, reforçar a coesão social e promover o conhecimento da diversidade cultural europeia na escola.

Tem o CE como objetivos principais: i) contribuir para a compreensão do pluralismo europeu, nas suas semelhanças e nas suas diferenças e no respeito pelas identidades nacionais; ii) promover, com o apoio das entidades competentes, ações de dinamização tendentes a uma melhor informação sobre a Europa; iii) criar entre os seus membros um espírito europeu e comprometer-se a divulgar e a fazer viver os valores europeus aos membros da comunidade educativa.

Assim, o CE tem desempenhado um papel importante na escola, procurando ser “a janela aberta” à Europa, o veículo pelo qual o conhecimento europeu se aprofunda e

se estreita, tanto didática como afetivamente. É neste sentido que o CE da ESSPS tenta promover e desenvolver não só o diálogo mas também as competências interculturais nos seus alunos, contribuindo, desta forma, para uma melhor compreensão do outro, da sua identidade e cultura numa perspetiva de pertença a um mesmo espaço que se deseja coletivamente edificar.

No sentido de concretizarem o seu objetivo enquanto divulgadores da identidade, da cultura e dos valores europeus, os CE, e neste caso o da ESSPS, contam com o apoio e colaboração de organismos da Comissão Europeia, do Parlamento Europeu e do Centro de Informação Europeia Jacques Delors (CIEJD) que, sob a égide Direção Geral dos Assuntos Europeus, informam sobre a União Europeia e os seus diversos países e formam sobre estas questões.

Ligado ao Centro de Informação Europeia Jacques Delors está a rede de projetos ELOS (*Europe Stretching Borders*), destinada ao ensino básico e secundário, que, desde 2004, promove as aprendizagens europeias, visando preparar os alunos para agirem num mundo aberto e multicultural, exercendo uma cidadania ativa e plena. De modo formal ou informal, esta rede explora as diversas temáticas que vão desde o empreendedorismo à promoção de viagens de estudo a instituições europeias, assim como promove debates dirigidos a alunos dos diferentes níveis de ensino nas escolas.

O CE da escola em estudo trabalha também em direta comunicação com o Centro de Informação da *Europe Direct* de Lamego, que disponibiliza às escolas informações sobre as instituições, a legislação, as políticas e os programas de financiamento da União Europeia para a concretização de projetos escolares. Na sua missão de dar a conhecer a Europa, a *Europe Direct* distribui também documentação gratuita (folhetos para alunos) e disponibiliza palestrantes para debates ou conferências sobre a União Europeia nas escolas.

Através da sua atividade, o CE tem tido como objetivo dar a conhecer aos alunos e à comunidade escolar da ESSPS os aspetos políticos, institucionais, geográficos, culturais e económicos dos diferentes países europeus, não descurando o conhecimento e valorização do seu património cultural, artístico, linguístico e gastronómico, de modo a possibilitar uma maior consciencialização do que é ser europeu (ver orientações para a ação dos Clubes Europeus, Capítulo I, 1.4.3).

Dirigido à totalidade dos alunos da escola (ensino básico e secundário), o clube tem vindo a criar espaços de conhecimento e convivência, fazendo o encontro entre os saberes teóricos (por ex., estados membros europeus, finalidades da União Europeia, ...), o saber-fazer (por ex., a aprendizagem de línguas europeias, gastronomia, ...) e o saber-ser (por ex., o respeito pelas culturas, a valorização das diferenças, ...) (ver competências interculturais de Byram (1997), Capítulo I, 1.3.1), procurando também consolidar nos alunos o conhecimento da sua cultura e identidade e de outras realidades que não a sua, de modo a que, como jovens cidadãos europeus, conheçam e se integrem numa União de Estados da qual o seu país faz parte.

É também intenção do CE, através das atividades que realiza, incutir o espírito de compreensão, abertura e tolerância nos jovens da escola, de modo a formar cidadãos com sentimentos de pertença e responsabilidade, dotando-os de competências humanas e interculturais que lhes permitam viver uma cidadania ativa numa Europa e num mundo onde se respeite e viva em Paz, em diálogo em cooperação mútua.

No ano letivo 2010-2011 fizeram parte do CE desta escola 9 professores, 5 do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e 4 do Departamento de Línguas, sendo o clube coordenado por uma docente do Departamento de Línguas (Inglês). Pondo em prática os objetivos defendidos pelo CE, este núcleo de professores dinamizou múltiplas atividades destinadas aos alunos e à comunidade escolar.

Nesta investigação deter-nos-emos somente nas atividades dirigidas aos alunos do ensino básico regular da ESSPS.

2.1.3 Atividades realizadas pelo Clube Europeu

Fiel à vivência de transmissão do “espírito europeu”, o CE desenvolveu múltiplas atividades com distintos objetivos, não só pelas características das próprias atividades, como pelas populações-alvo a que eram destinadas. Apesar de diferenciadas e diversificadas, todas elas tiveram como fio condutor o desenvolvimento da educação intercultural, o aumento do conhecimento da Europa e uma maior consciencialização da cidadania europeia e do que é “ser europeu”.

Sob a orientação da coordenadora do CE da ESSPS, a “alma do clube”, foram nas suas reuniões parcelares concebidas e selecionadas as atividades a realizar ao longo do

ano letivo. Mobilizada a equipa do CE, escolhidos os “caminhos” e feitas as opções, foram as atividades planificadas para o decorrer do ano letivo em estudo, iniciando-se de imediato os contactos com as entidades que as poderiam apoiar – Centro de Informação Europeia Jacques Delors, *Europe Direct* e Projeto ELOS (ver Capítulo 2, 2.1.2), no sentido de auxiliarem o CE da ESSPS no enriquecimento do que se pretendia levar a cabo, tanto em material de divulgação como em palestrantes para as diversas conferências temáticas, fazendo-se também diligências e contactos com o Banco Alimentar Contra a Fome e o Instituto *Vaguada de La Palma*, aos quais foi solicitada colaboração para a concretização dos projetos que o CE pretendia efetuar.

Simultaneamente, a coordenadora do CE informava o Diretor da ESSPS das atividades a realizar e que necessitavam de aprovação do Conselho Pedagógico da escola para integração no Plano Anual de Atividades da mesma para o ano letivo em curso.

Iniciava-se, então, a mobilização dos docentes da escola, principalmente dos Diretores de Turma das diversas turmas, em especial as do sétimo e do nono anos, porquanto envolvidas em projetos específicos do CE. Não foi esquecida a mobilização da comunidade escolar, em particular os encarregados de educação dos alunos, que iriam ser participantes nestas atividades do clube. Solicitou-se também a colaboração do Clube de Vídeo, da Biblioteca Escolar e do Jornal da Escola.

Nesse ano letivo, o CE da ESSPS promoveu múltiplas atividades que elencaremos na tabela 19.

Nome da Atividade	Breve Descrição	Destinatários	Calendarização
Dia Europeu das Línguas	<i>Peddy Paper</i> e provas sobre a Escola, as Línguas, a União Europeia e Expressão Artística. Exposição de apoio sobre a “Europa”.	Alunos do 7.º ano do ensino básico	27 de setembro 2010
Dia Mundial do Professor	Momento musical com distribuição de marcador de livro e lembrança simbólica aos professores.	Corpo Docente	6 de outubro 2010
Projeto intercultural “Projeto Quem Somos?”	Intercâmbio escolar com escola espanhola.	Turma do 7.º B e <i>Instituto de Enseñanza Secundária</i>	Ao longo do ano letivo

		<i>Vaguada de la Palma</i>	
Parlamento dos Jovens	<p>Conferência “Que futuro para a educação?” (Dr. Hélder Amaral).</p> <p>Tertúlia temática “Que futuro para a educação”.</p> <p>Sessão escolar “Que futuro para a educação?”.</p> <p>Sessão Distrital - Tarouca.</p> <p>Sessão Nacional do Parlamento dos Jovens - Palácio de São Bento</p>	Alunos do ensino secundário	<p>22 de novembro 2010</p> <p>13 de dezembro 2010</p> <p>19 de janeiro 2011</p> <p>29 de março 2011</p> <p>30 e 31 de maio 2011</p>
Ação de solidariedade em parceria com o Banco Alimentar	Campanha de angariação de alimentos em supermercados.	Comunidade escolar - alunos do ensino secundário	27 e 28 de novembro 2010 e 28 e 29 de maio 2011
Comemoração dos Direitos Humanos	Conferência “Voluntariado” (Dra. Catarina Sobral).	Comunidade escolar - alunos do ensino secundário	6 a 10 de dezembro 2010
Comemoração do Natal – Campanha Cabaz Solidário	Campanha + solidariedade - uma turma, um cabaz no âmbito do Ano europeu de Luta contra a pobreza e a exclusão social.	Comunidade escolar	Dezembro 2010
Comemoração do Dia dos Crepes	<p>Exposição temática.</p> <p>Degustação de crepes.</p>	Comunidade escolar	2 de fevereiro 2011
Primavera da Europa/Semana da Europa	<p>Exposição “O rapto da princesa Europa” e o “patrono da Europa”</p> <p>Conferência “Empreendedorismo” (Dr. João Alves).</p> <p>Conferência “Portugal, 25 anos na União Europeia” (Dra. Paula Santos).</p>	<p>Comunidade escolar</p> <p>Ensino secundário</p> <p>Ensino básico (9.º ano)</p>	<p>9 a 16 de maio 2011</p> <p>9 de maio 2011</p> <p>16 de maio 2011</p>

Encontro de Clubes Europeus Distrito de Viseu	Linhas estratégicas para o desenvolvimento das potencialidades dos Clubes Europeus nas escolas-Brochura	Docentes membros do CE	30 de junho 2011
---	---	------------------------	------------------

Tabela 19 - Atividades do CE no ano letivo 2010/11

Como já afirmámos, das atividades expostas na tabela anterior, analisaremos somente as destinadas, ou com a participação dos alunos do ensino básico regular da ESSPS. São elas:

- 1) Dia Europeu das Línguas (DEL)
- 2) Comemoração do Natal Solidário: Campanha + Solidariedade Uma Turma, Um Cabaz. Cabaz Solidário (CS)
- 3) Dia dos Crepes (DC)
- 4) “Projeto Quem Somos?” (PQS)
- 5) Semana da Europa: Conferência - 25 anos Portugal na União Europeia (CSE)
- 6) Exposição sobre a Europa (ESE)

Explicitaremos também a atividade “Encontro de Clubes Europeus do distrito de Viseu”, já que decorreu na sequência desta investigação.

Clarifiquemos de seguida cada uma das atividades mencionadas, quais os seus objetivos e modalidade de organização.

No dia 27 de setembro de 2010, o CE comemorou o “Dia Europeu das Línguas” (DEL), tendo como objetivo aumentar o conhecimento dos alunos sobre a herança cultural e linguística da Europa, alertá-los para a importância do seu conhecimento e preservação, sensibilizá-los para a aprendizagem das diversas línguas e despertá-los para o valor da aquisição de competências de comunicação e de compreensão interculturais.

Concretizada sobre a forma de um *Peddy Paper*, esta atividade estava organizada em quatro partes:

- Atividade 1 - a Escola - consistiu na realização de tarefas e resposta a questões após a circulação dos alunos pelo espaço escolar onde observaram e conheceram a sua história, o espaço físico e as suas estruturas de apoio.

- Atividade 2 - as Línguas - consistiu na realização de tarefas e resposta a questões no âmbito das línguas e conhecimentos culturais dos diferentes países europeus, tendo como apoio uma exposição instalada no pavilhão polivalente da escola (de 20 a 27 de setembro de 2010).

- Atividade 3 - a União Europeia - consistiu na realização de tarefas e resposta a questões no âmbito da União Europeia, com a ajuda de informações constantes na exposição acima referida.

- Atividade 4 - Expressão Artística - consistiu no desempenho de uma tarefa de expressão artística por parte de todos os elementos das equipas, podendo escolher entre as seguintes modalidades: canção, dança, declamação de poemas, *sketch* teatral.

Pretendia-se com esta atividade, destinada a todos os alunos do 7.º ano de escolaridade recentemente chegados à ESSPS, que estes se integrassem na escola e desenvolvessem os seus conhecimentos sobre a Europa. Foram, assim, estes alunos convidados a formar grupos com um máximo de seis elementos, começando por “passear” na escola e terminando esse percurso com a visita a uma exposição patente no pavilhão polivalente, alusiva à temática da União Europeia, onde se expunham aspetos como a localização geográfica, línguas, população, símbolos nacionais e governantes dos diversos países.

Daí partiram, com um roteiro, para um *Peddy Paper* onde, vencendo etapas, ganhariam pontos pela prestação do seu grupo ao longo das diversas provas: escola, línguas europeias, União Europeia e, por fim, uma prova livre, onde os grupos recreariam o que tinham decidido fazer entre si (cantar, recitar, fazer uma peça teatral). A cotação final atribuía a vitória às três equipas melhor pontuadas.

Determinado que foi o ano 2010 como o Ano Europeu de Luta Contra a Pobreza e Exclusão Social, realizou o CE, no mês de dezembro, em associação com a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, a campanha “Comemoração do Natal Solidário: Campanha + Solidariedade Uma Turma, Um Cabaz” cujo principal objetivo foi sensibilizar a comunidade escolar para a importância dos valores da solidariedade, da partilha e da fraternidade. Assim, foi colocado em cada sala de aula um cabaz que, ao longo do mês de dezembro, os alunos encheram com produtos alimentares, guloseimas, brinquedos, etc. No dia 15 de dezembro os alunos de cada turma enfeitaram o seu cabaz

e foram levá-lo ao palco do pavilhão polivalente da escola onde se realizou a sua entrega formal à entidade competente - a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) - que os fez chegar às famílias mais carenciadas do concelho.

No dia 2 de fevereiro de 2011 foi realizada a atividade Dia dos Crepes, alusiva à tradição francesa *La Chandeleur*, que em Portugal corresponde ao dia das Candeias ou da Candelária, associado à previsão do tempo da estação do inverno ou à tradição religiosa da apresentação do Menino Jesus no Templo. Fazendo parte de antigas tradições cristãs e pagãs, era nesse dia que se abençoavam as velas e se desmanchava o presépio (no sul de França, na região da Provença). Assinala-se também, neste dia, uma crença e um símbolo de origem celta. O crepe simboliza o círculo solar e a bênção das divindades que protegiam as plantações e as colheitas, sendo costume, ainda hoje, confeccionarem-se crepes respeitando esta tradição. Com esta atividade, pretendia-se que os alunos conhecessem as tradições de um país europeu - a França, provassem a referida especialidade gastronómica e conhecessem a história referente ao dia das Candeias.

O “*Projeto Quem Somos?*” foi um projeto de intercâmbio escolar que envolveu uma turma do 7.º ano da ESSPS (19 alunos) e outros tantos alunos do mesmo ano de escolaridade do *Instituto de Educación Secundaria Vaguada de La Palma* de Salamanca, com idades entre os 11 e os 12 anos. Decorreu ao longo de todo o ano 2010-2011, tendo como principais objetivos: i) promover o diálogo intercultural entre jovens da mesma faixa etária; ii) promover o gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras; iii) desenvolver o gosto do conhecimento mútuo e da descoberta do outro; iv) reforçar o conceito de identidade; v) promover os valores da amizade, da abertura e do diálogo; vi) reforçar os laços interpessoais; e vii) despertar o interesse relativamente a um país estrangeiro nas suas várias vertentes (cultural, artística, linguística, entre outras ...).

Para o intercâmbio escolar foi selecionada a turma B do 7.º ano, já que se tratava da única turma deste nível de escolaridade que tinha três línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol.

Desde o início do ano letivo os alunos portugueses executaram trabalhos sobre a cidade de Salamanca, a região de *Castilla y León* e sobre o país vizinho, quer nas aulas de espanhol, quer nas aulas de Formação Cívica.

Estabeleceu-se contacto com a escola parceira e emparceiraram-se os alunos aleatoriamente, começando estes a corresponder-se por escrito em língua espanhola (os que a tinham como segunda língua estrangeira) ou em português, com os seus respetivos colegas espanhóis. Foi também dada a possibilidade de contato direto por correio eletrónico para que a comunicação fosse mais intensa e pessoal, o que no caso não se constatou, pois nem todos os alunos espanhóis mostraram facilidade em fazê-lo (a grande maioria não utilizava o computador como utensílio pessoal e não tinha Internet). Preferiu-se, então, a correspondência por escrito, ficando responsáveis pelo seu envio a Diretora de Turma da escola portuguesa e a Diretora da escola espanhola. Nesta troca de comunicação, os alunos, durante o 1.º período, preencheram guiões escritos sobre o tema “O conhecimento pessoal”. Já no 2.º período, preencheram guiões sobre “Eu e a minha realidade”. Neles, os alunos identificavam-se, dando a conhecer a sua realidade familiar e estudantil, a sua região, os aspetos mais relevantes da sua cultura e os seus gostos pessoais em termos de cinema, livros e desporto.

Este interconhecimento à distância foi mantido ao longo do ano até se realizar pessoalmente com as famílias de acolhimento em Salamanca nos dias 17, 18 e 19 de março de 2011, altura em que os alunos da ESSPS foram até Espanha, e na posterior vinda a São Pedro do Sul nos dias 7, 8 e 9 de abril de 2011 dos alunos espanhóis.

Em ambas as estadias foram efetuadas atividades escolares comuns, organizadas pelas professoras responsáveis pelo projeto, nomeadamente:

- em Espanha - jogos culturais (uma gincana em Salamanca onde se aliava a orientação na cidade, o (re)conhecimento do seu património edificado e principais figuras históricas) e visitas orientadas pela cidade, explicadas pela mãe de um aluno espanhol (guia turística).

- em Portugal - atuações gímnicas e de dança com os alunos das duas escolas; um jogo cultural entre as duas equipas com perguntas sobre os dois países (designado Jogo Ibérico), produzido com os resultados das pesquisas que os alunos tinham efetuado sobre diversas temáticas e realidades geográficas, políticas, culturais, linguísticas e turísticas dos dois países; uma sessão cultural, no anfiteatro da ESSPS, com projeção de

uma apresentação intitulada “Uma Península-Dois Destinos”, destinada a percorrer a evolução histórica dos dois países, desde a romanização até à atualidade, baseada mais uma vez, nos trabalhos efetuados pelos alunos do 7.º B ao longo do ano.

Realizou-se igualmente um jantar convívio nas Termas de São Pedro do Sul, com os alunos e suas famílias, assim como com os professores envolvidos no projeto.

Em ambas as estadias fizeram-se múltiplos passeios pela(s) cidade(s) e região(ões), sendo sempre os grupos de alunos apoiados pelos seus professores e pelas suas famílias que compareciam em locais predefinidos.

Desta experiência de intercâmbio, a coordenadora do CE coligiu um livro com toda a correspondência, desenhos alusivos ao projeto, alguns dos depoimentos dos participantes e fotografias.

Integrada na Semana da Europa, no dia 16 de maio de 2011, efetuou-se, no auditório da ESSPS, uma conferência alusiva ao tema “Portugal, 25 anos na União Europeia”, realizada pela Dra. Paula Santos, formadora do Centro de Informação *Europe Direct* de Lamego, no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a União Europeia e despertar o interesse sobre a Europa nas suas múltiplas vertentes. Com esta conferência pretendia-se: i) estimular aprendizagens acerca das temáticas europeias; ii) desenvolver competências de observação e análise sobre os principais problemas da União Europeia; e iii) informar sobre os recursos europeus, nomeadamente no âmbito da educação, formação dos jovens e da entrada no mundo do trabalho.

Esta atividade foi especialmente destinada aos alunos do 9.º e 12.º anos, sendo também aberta à comunidade escolar. Ao longo da sessão foi entregue material alusivo à União Europeia.

Na mesma semana, de 9 a 16 de maio de 2011 esteve patente no pavilhão polivalente da escola uma exposição sobre o Rapto da Princesa Europa (uma lenda grega) e sobre a vida e obra do patrono da Europa - São Bento de Núrsia. Durante o período de permanência da exposição foram distribuídas aos alunos bandeiras da Europa, especialmente fabricadas para o efeito.

No dia 30 de junho de 2011 realizou-se na ESSPS o Encontro de Clubes Europeus do Distrito de Viseu. Sob a forma de *workshop*, este encontro teve por objetivo descortinar as diferentes práticas de atuação dos clubes do distrito, no sentido de se potenciarem atuações e valências dos projetos nas diversas escolas, numa perspetiva colaborativa e conducente à melhoria de práticas e a futuras atuações conjuntas.

Tendo em vista a realização deste *workshop*, a coordenadora do CE da ESSPS solicitou à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) a lista dos CE existentes no distrito, tendo sido indicada a existência de 14 CE. Todas as escolas foram contactadas, verificando-se que efetivamente só nove delas tinham o seu CE ativo. Adicionalmente, apurámos que cinco destes clubes estavam temporariamente inativos ou sem realização de qualquer atividades no ano letivo estudado, e que três deles não tinham coordenador designado, não nos dando por isso retorno do nosso contacto para o encontro que o CE da ESSPS pretendia efetuar.

No dia destinado à realização deste *workshop*, os coordenadores de cinco CE justificaram a sua ausência alegando múltiplas razões: excesso de trabalho, envolvimento em serviço de exames, indisponibilidade de tempo, reuniões de Conselhos de Turma ou motivos pessoais. Não comparecendo os restantes dois, nesse encontro, apenas participaram dois clubes - o da ESSPS (anfitrião) e o da Escola Secundária de Viriato - Viseu, estando presentes todos os membros do CE da ESSPS e a coordenadora da escola de Viseu.

Tendo em conta as linhas de orientação dos CE, foram apresentadas e comparadas as respetivas atuações nas escolas, tendo as coordenadoras dos clubes presentes mostrado como os objetivos da tutela foram cumpridos, apesar das suas formas de atuação serem distintas nas respetivas escolas. Entendida esta diversidade de perspetivas e de atuações como vantajosa, refletiu-se sobre a possibilidade de troca de informação, de colaboração e de realização de atividades conjuntas entre os CE presentes, possibilidade essa a constar no Plano de Atividades para o ano de 2011/2012.

Deste encontro e reflexão conjunta, que pretendeu ser um passo na caminhada da colaboração mútua entre os membros dos clubes presentes, emergiram possíveis caminhos e percursos de ações e atividades no sentido de um maior interconhecimento e interação entre os CE do distrito. Das conclusões deste encontro, e traçando as grandes linhas de força da atuação dos CE nas escolas, a coordenadora do CE da ESSPS

elaborou uma brochura denominada “Linhas estratégicas para o desenvolvimento das dinâmicas dos Clubes Europeus” (Anexo 2.16) onde se salientam as principais potencialidades didáticas e pedagógicas e se reflete acerca das dificuldades e limitações da sua ação nas escolas.

Os resultados desta reflexão foram difundidos pela escola que conosco colaborou. No entanto, a sua divulgação pouco se concretizou porquanto no ano seguinte a esta investigação, o CE da ESSPS viu a sua coordenadora ser nomeada dirigente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do concelho, sendo nomeada uma nova coordenadora, que imprimiu ao CE outra dinâmica de atuação, não dando continuidade à abertura que se perspectivava de colaboração com outros CE existentes no distrito.

Deveremos salientar que, para dar início a esta nossa investigação, procedemos aos devidos pedidos de autorização. Começámos por contactar o ME na pessoa da então Coordenadora dos Clubes Europeus portugueses dando-lhe conta da nossa intenção em estudar o CE da ESSPS, sendo-nos exposto que seria a ESSPS que deveria autorizar esta investigação. Procedemos então ao pedido de autorização ao Diretor da escola que levou a nossa proposta a Conselho Pedagógico, autorizando este a realização do presente trabalho.

Devemos também referir que acompanhámos todo o processo de preparação e realização de todas as atividades com a equipa do clube, desde as autorizações às reuniões preparatórias com as pessoas e entidades envolvidas, no sentido da concretização das atividades propostas para os alunos da escola. O mesmo aconteceu com os professores da escola, com os Diretores de Turma e os encarregados de educação dos alunos intervenientes na atividade “*Projeto Quem Somos?*”.

Relativamente às questões do anonimato, nenhum dos indagados (alunos, encarregados de educação e professores) manifestou qualquer problema em ser referenciada a sua identidade quer para esta investigação quer para possíveis artigos académicos.

2.2 Enquadramento metodológico da investigação

A escolha da metodologia a adotar corresponde sempre a uma consciencialização da melhor e mais adequada via que permitirá ao investigador construir conhecimento sobre o seu objeto de estudo. Neste contexto, a escolha dos procedimentos metodológicos foi entendida como o conjunto de métodos e técnicas de investigação, que proporcionam ao investigador o mais ajustado modo e a melhor forma de resolver determinado problema (Estrela, 1994). Este estudo pretende mostrar como esta escola portuguesa, através das atividades do CE, divulga, promove e concretiza o diálogo intercultural. Consideramos ser a metodologia de estudo de caso de características etnográficas a mais apropriada a esta finalidade, acrescentando que a investigadora assume, nesta investigação, o papel de observadora participante, uma vez que foi Diretora de Turma de um grupo de alunos - 7.º B - que intervieram em quase todas as atividades que o CE dinamizou para os alunos do ensino básico regular e participou em todas as atividades em estudo, para além de ter sido diretamente interveniente no processo de recolha de todos os dados.

2.2.1 Contextualização e identificação do problema

Toda a nossa investigação tem como questão de fundo saber como a escola portuguesa promove o diálogo intercultural e qual o papel e contributo dos CE nessa concretização. Temos consciência da vastidão de toda esta problemática e pensamos ser nós os primeiros a fazer uma investigação sobre um CE numa escola portuguesa.

Pretendemos mais concretamente saber, de uma forma consistente e rigorosa, como o referido CE, através das suas atividades destinadas aos alunos do ensino básico, promove o conhecimento da diversidade cultural europeia, atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus, e como potencia competências de saber-compreender e saber-fazer nos alunos.

Porque somente analisamos a ação de um ano letivo (2010-2011) de um CE de uma escola (ESSPS), não podemos generalizar nem as atividades nem os resultados aos demais clubes existentes, mas desejamos perceber e dar a conhecer como este CE concretiza as suas atividades e quais as potencialidades e os constrangimentos subjacentes à sua ação. Visando saber quais as linhas de atuação concreta do clube e

confrontando-as com as de outros clubes, quisemos posteriormente conhecer quais as possibilidades de ação conjunta e de coordenação de atuações futuras, no sentido de uma maior rentabilização de recursos, meios e ações.

Encarando o aluno como um sujeito ativo, empenhado no seu processo de aprendizagem, defendemos uma ação educativa assente numa heterogeneidade de modos de ensinar e aprender, de forma diversificada mas coerente no sentido do desenvolvimento de competências ao nível do saber, do saber compreender, do saber aprender/fazer e do saber ser (Byram, 1997). Acreditamos que a educação intercultural é uma prática pedagógica adequada à juventude que estuda nas nossas escolas, uma vez que ajuda a compreender e apreciar a diversidade cultural e possibilita a comunicação, a cooperação e o enriquecimento mútuo (Lestegás, 2008).

Assim, pretendemos, nesta investigação, conhecer como o CE da ESSPS concretiza, através das suas atividades, aprendizagens e vivências orientadas para a educação e diálogo interculturais.

Consideramos que é importante fazermos o estudo de um exemplo de prática de educação intercultural nas suas três dimensões: a metodológica, porquanto explora as vias pelas quais se promove o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais; a interpessoal, porquanto valoriza o respeito pelo outro (alteridade) e por si próprio; e a dimensão sociopolítica, porquanto salienta os aspetos culturais, linguísticos, assim como a promoção de uma educação para a cidadania ativa e responsável (Alarcão, 2008).

Trata-se, portanto, aqui, de investigar o que Alarcão, em 1991, antevia para os futuros caminhos da didática:

“investigar sobre a natureza da aprendizagem mais do que a natureza do ensino e interessar-se por questões que têm a ver com os desafios que os novos valores sociais, culturais e tecnológicos colocarão às várias disciplinas (a integração na Comunidade Europeia, a defesa do ambiente, a luta pela Paz, o regresso dos valores culturais, a vivência lado a lado com as tecnologias de ponta)” (p.309).

A ação de cada um dos CE das escolas portuguesas é autónoma e independente. Contudo, embora tenham âmbitos distintos, eles inserem-se no espírito, objetivos e metas estabelecidas nos “programas” dos CE (ver Capítulo I, 1.4.3). Criados em Portugal

desde 1986, nunca foi realizado um estudo aprofundado sobre a sua ação individual ou coletiva, pelo que consideramos estar na hora de o fazer, ou pelo menos de destacar o que um deles realiza, escolhendo para tal o CE da escola da investigadora, que pessoalmente considera ser um exemplo de dinamismo e criatividade na promoção, divulgação e compreensão do que é a Europa e os seus valores.

Porque o que as escolas portuguesas fazem fica muitas vezes circunscrito às suas áreas escolares e aos seus promotores e destinatários, desaproveitando-se e diluindo-se, portanto, atividades interessantes, diversificadas, enriquecedoras, criativas, porquanto não divulgadas, considerou a autora desta investigação ser pertinente estudar o que o CE da sua escola faz, divulgando os resultados da sua ação tendo para isso acompanhado o percurso das suas atividades ao longo de um ano letivo.

2.2.2 Objetivos da investigação

Conceber uma problemática é explicitar o quadro conceptual da investigação, precisar os conceitos essenciais e elaborar um sistema conceptual e metodológico adaptado ao objeto da investigação. A pergunta de partida tem que propor uma abordagem que seja exequível e tenha como intenção a compreensão dos fenómenos a estudar. Para Quivy e Campenhoudt (1998), enunciar um projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, consiste em “o investigador tentar exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor” (p.32). Na prática, construir uma problemática equivale a formular os principais pontos de referência teóricos da investigação com concisão, realismo e precisão.

Assim, a presente investigação tem como finalidade saber como as atividades do CE promovem o diálogo intercultural, o conhecimento da diversidade cultural e favorecem o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos do 3.º ciclo do ensino básico regular da ESSPS.

Para atingir tal finalidade, elaborámos os seguintes objetivos para a nossa investigação:

1) Compreender de que modo as atividades dinamizadas no âmbito do CE:

1.1. promovem o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si, nessa mesma diversidade;

1.2. promovem atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus;

1.3. potenciam competências de saber-compreender e saber-fazer, relativamente aos outros povos e culturas europeias.

2) Identificar potencialidades e constrangimentos do CE da ESSPS, no sentido de favorecer o desenvolvimento estratégico da sua ação educativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que o frequentam.

Considerando que “qualquer ato educativo articula o plano filosófico, científico e praxeológico (...) e que através do conhecimento que constrói, concorre para o aperfeiçoamento da teoria e das práticas” (Amado, 2009:57-61), julgamos que os objetivos do nosso estudo estão em direta adequação com a derradeira finalidade da educação, uma vez que estão comprometidos com as mudanças sociais e pedagógicas tão necessárias e urgentes para a formação de cidadãos (europeus) mais conscientes de si, da sua cultura e identidade, possibilitando o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos que auxiliem a concretização da reconstrução de uma Europa mais solidária e comprometida com os valores defendidos pelos Direitos Humanos.

2.2.3 Estudo de caso de características etnográficas

Esta investigação orientou-se segundo uma perspetiva construtivista e crítica, reconhecendo a complexidade do fenómeno educativo e da própria realidade da prática das atividades extracurriculares, como as do caso do CE da ESSPS no ano letivo 2010-2011.

A metodologia adotada foi a de estudo de caso, pois permite-nos uma investigação intensiva de um caso ou de uma situação particular. É também um modelo que, segundo Pardal e Correia (1995), consente uma flexibilidade de “técnicas que permitem a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu crescimento e caracterização” (p.23). Optámos por este modelo de investigação pois consideramo-lo particularmente adequado “a investigadores isolados” (Bell, 1997:23), possibilitando-nos investigar determinado aspeto, realidade, problema ou situação.

O estudo de caso permite uma análise detalhada de determinado facto pela recolha de informação variada, no sentido da obtenção de um conhecimento aprofundado e detalhado da situação que se analisa no universo que se circunscreve à situação específica. Não se deseja com este estudo de caso fazer generalizações, mas sim extrair resultados de uma realidade particular.

Adotámos uma metodologia predominantemente qualitativa, no sentido em que esta nos permite conhecer os pontos de vista dos sujeitos, tendo, por isso, analisado diferentes tipos de dados, todos eles obtidos no contexto da própria realidade em estudo. Nesta perspetiva de abordagem qualitativa, a observação das realidades a investigar, examinadas descritivamente, foi considerada a metodologia que melhor se adequava à presente investigação, uma vez que se trata da análise de um “caso singular sem implicações quantitativas e de medida” (Quivy e Campenhoudt, 1998:187). A metodologia quantitativa foi neste estudo exclusivamente utilizada para a confirmação das ocorrências, complementando assim a abordagem qualitativa utilizada.

De referir que a investigação qualitativa, ao centrar-se na construção de sentido, privilegia o “interagir com as pessoas no terreno” (Gauthier, 1987:32) e o termo “qualitativo” sublinha o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes.

A presente investigação exigiu um envolvimento pessoal, direto e prolongado da investigadora que, numa abordagem etnográfica, ao longo da sua investigação, combinou vários métodos de trabalho de campo como a observação participante, a análise de documentos e textos escritos (depoimentos, desenhos reflexivos, respostas a inquéritos por questionário) de alunos, professores, encarregados de educação e outros intervenientes direta ou indiretamente ligados às atividades realizadas pelo CE da ESSPS, de modo a “conhecer a maneira de viver e as experiências das pessoas - a sua visão do mundo, os seus rituais, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações” (Vilela, 2009:156) e a descrever e interpretar os sentidos e os significados dos grupos estudados às realidades em estudo.

Em suma, o presente trabalho assume-se como um estudo de caso de características etnográficas, também designado por “investigação naturalista” (Best e Kahn, 1993 in Coutinho, 2011:304) que, examinando em profundidade um caso único, pretende compreendê-lo nas relações entre comportamentos e cultura (educativa). Wilcox define o estudo de caso como um método de pesquisa “baseado na observação,

descritivo, contextual, aberto e em profundidade” (1993:95, in Esteban, 2010:160), adequado a compreender por dentro os fenómenos educacionais.

Optámos por uma abordagem etnográfica no sentido em que nos possibilita conhecer as relações com os outros num processo de “descrição densa, detalhada e extensiva de comportamentos situados” (Geertz, 1989, in Chizzotti, 2006:72). Os estudos etnográficos são sempre influenciados por um conceito de cultura e na “assunção de que a cultura é aprendida e partilhada entre os membros de um grupo e, como tal, pode ser descrita e compreendida” (Morse, 2007:162), o que permite ao etnógrafo “ir além do que as pessoas dizem ou fazem para compreender esse sistema partilhado de significados (...) fornecendo compreensões sobre um grupo de pessoas e proporcionando uma oportunidade de ver e compreender o seu mundo.” (idem 162-184) através da observação *in loco* dos factos, que o leva a uma compreensão “por dentro” do fenómeno a investigar.

Ao escolher esta metodologia - estudo de caso de características etnográficas - a investigadora foi levada a executar um trabalho de campo realizado através de uma observação participante constante, onde teve de proceder a toda uma demarcação do campo, de preparação, de documentação e de pesquisa (adaptado de Aguirre, 1995: 6, in Esteban, 2010).

2.2.4 Os participantes

Os nossos participantes são, antes de mais e primeiramente, os alunos do ensino básico regular existentes na ESSPS (263 alunos) e, de entre estes, a turma B do 7.º ano que tinha as três línguas estrangeiras como disciplina – inglês, francês espanhol, turma que participou no “*Projeto Quem Somos?*” (19 alunos), assim como os seus professores (5) e encarregados de educação (19).

Reconhecemos também ser importante integrar como participantes no nosso estudo outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar, ocupando cargos de chefia intermédia ou de topo da escola e do CE, no sentido de conhecer as suas perceções relativamente às atividades desenvolvidas, no âmbito da abordagem etnográfica que pretendemos imprimir a este estudo. São eles:

- a) os Diretores de Turma do ensino básico regular da escola (10);

- b) o Diretor da escola (1);
- c) o Presidente do Conselho Geral (1);
- d) a Coordenadora do CE (1).

Considerámos ser também relevante conhecer a opinião do Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses, pelo que solicitámos a sua participação no nosso estudo, tendo este, gentilmente, aceitado o pedido. Os resultados da presente investigação emergirão, assim, dos dados recolhidos junto de todos estes participantes.

2.2.5 Os instrumentos de investigação

Definidos os objetivos da presente investigação, delineada a metodologia a aplicar e selecionados os participantes, focar-nos-emos, agora, nos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

No sentido de conhecer a opinião dos alunos acerca das atividades promovidas pelo CE e de como este promove o diálogo intercultural, optámos pelo inquérito por questionário como instrumento privilegiado para a recolha de dados, tendo este sido aplicado aos alunos no final da concretização de cada atividade: Dia Europeu das Línguas (anexo 1.1), Cabaz Solidário (anexo 1.2), Dia dos Crepes (anexo 1.3), Conferência Semana da Europa (anexo 1.4) e Exposição Sobre a Europa (anexo 1.5). Estes inquéritos foram aplicados diretamente pela investigadora, que se dirigia a todas as salas e turmas do ensino básico regular nos dias posteriores à realização de cada atividade. Colocados em envelopes por turma, as respostas foram posteriormente analisadas.

Todos estes inquéritos estão estruturados em três partes:

Parte I - Perceção da importância da atividade realizada.

Parte II - Aprendizagens adquiridas através da atividade.

Parte III - Sugestões para a organização de futuras atividades.

As questões inseridas nos questionários apresentam as seguintes modalidades:

- perguntas fechadas (Sim/Não), restringindo a escolha de resposta a uma de duas opções;
- perguntas de escolha múltipla (Sim/Não/Mais ou Menos) ou leque fechado, aumentando o leque de respostas mas limitando as opções de resposta às alternativas apresentadas;

- perguntas de leque aberto, dando a possibilidade ao inquirido de optar entre várias alternativas apresentadas;
- perguntas abertas, dando liberdade de resposta ao inquirido, no sentido de obter as justificações ou sugestões relativas a cada questão.

Quanto à atividade “*Projeto Quem Somos?*”, projeto de intercâmbio escolar realizado entre a turma B do 7.º ano desta escola e uma escola de Salamanca, foi elaborado um livro com toda a correspondência realizada entre os alunos, desenhos reflexivos, depoimentos relativos ao projeto em análise, depoimentos dos encarregados de educação e dos professores participantes e fotografias do intercâmbio escolar. Será a partir do conteúdo deste livro que extrairemos as informações para analisar esta atividade.

Especificando, nas aulas de Formação Cívica do 3.º período (tempo não curricular que mais de perto sustentou todo este projeto) e após a realização da atividade de intercâmbio, foi solicitado aos alunos portugueses que redigissem depoimentos escritos livres sobre a experiência vivida. De referir que só 5 desses alunos entregaram o seu depoimento (DA), alegando os outros que não o fizeram por dificuldade em expor por escrito sensações e vivências (anexo 2.13). No sentido de percebermos quais os momentos mais significativos do projeto de intercâmbio para os alunos, pediu-se-lhes também que realizassem desenhos para os quais foi dada a seguinte instrução: “reproduz em desenho, numa folha de papel, os momentos mais marcantes deste projeto, com a respetiva legenda”. Foram-nos entregues 10 desenhos reflexivos (DR) que analisaremos (anexo 2.15), pois consideramo-los como uma forma expressiva de linguagem e um recurso didático que nos fornece também informação acerca do modo como o aluno constrói e reconstrói o seu próprio conhecimento, ajudando a percebermos a forma como “viu e sentiu” esta experiência pedagógica. Reconhecemos também ser importante identificar a visão dos professores e dos encarregados de educação envolvidos quanto às potencialidades das atividades desenvolvidas. Assim, aos professores participantes pediu-se que nos entregassem um depoimento escrito sucinto (DP), indicando o que de mais relevante consideravam ter ocorrido no âmbito deste projeto (anexo 2.14).

Aos encarregados de educação foi também pedido que, por escrito e de modo espontâneo, manifestassem o que consideravam ter tido maior impacto nos seus filhos com a vivência deste projeto. Estes depoimentos dos encarregados de educação (DEE) serão analisados no espaço da investigação dos resultados do “*Projeto Quem Somos?*” (anexo 2.12). Para além destes depoimentos, no final do ano, foi solicitada aos encarregados de educação a presença na escola no sentido de responderem a um inquérito por questionário. Com tudo isto pretendíamos que nos dessem a conhecer a sua perceção acerca das atividades promovidas pelo CE da escola ao longo do ano letivo e do “*Projeto Quem Somos?*” em particular, atividade esta em que os seus filhos/educandos tinham sido participantes. Porque pretendíamos uma maior elucidação sobre as suas opiniões acerca das atividades do CE no geral e do projeto de intercâmbio em especial, este inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação (anexo 1.6) foi estruturado em quatro partes:

Parte I - Importância do CE da escola e das suas atividades.

Parte II - Potencial didático das atividades realizadas pelo CE ao nível das competências e valores desenvolvidos.

Parte III - Potencialidades e constrangimentos das atividades do CE.

Parte IV - Apreciação do “*Projeto Quem Somos?*”

Composto por 15 questões, optámos pela modalidade e tipo de questões fechadas (Sim/Não), de escolha múltipla (Bom, Mau, Razoável) e perguntas abertas, no sentido de obter justificações ou sugestões relativas a cada questão. Para aferir as opiniões dos respondentes, decidimos colocar duas questões em escala de *Lickert* permitindo, “dentro de proposições consideradas significativas” (Pardal e Correia, 1995:62), conhecer a opinião dos encarregados de educação.

No sentido de obter uma visão mais abrangente que não somente a dos seus intervenientes diretos (alunos, professores e encarregados de educação participantes) acerca das atividades do CE da ESSPS e de como este promove (ou não) o diálogo intercultural, nomeadamente entre os povos e culturas europeias, e, se o faz, de que modo potencia nos alunos competências interculturais, requeremos o parecer, no final do ano letivo, dos Diretores de Turma (anexo 1.7), do Diretor da Escola (anexo 1.8), do Presidente do Conselho Geral (anexo 1.9) e da Coordenadora do CE (anexo 1.10). Esta terceira parte da nossa investigação será intitulada de “a voz dos nossos maiores”.

Assim, pretendendo saber a opinião dos docentes da escola acima mencionados, a investigadora solicitou inicialmente o seu parecer na modalidade de entrevista presencial, o que todos eles afirmaram não ser possível por falta de tempo. Solucionou este constrangimento optando por recolher a informação sob a modalidade de inquérito por questionário escrito, que todos responderam enviando por correio eletrónico para a investigadora. Deve referir-se que o final do ano coincide, numa escola secundária, com exames nacionais, reuniões de conselhos de turma e fecho do ano letivo, pelo que este aspeto foi considerado pela investigadora. O mesmo ocorreu com o Diretor da escola, o Presidente do Conselho Geral e a Coordenadora do CE da ESSPS.

Considerámos que deveríamos recolher também a opinião do Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses. Embora não conhecesse particularmente as atividades realizadas pelo CE da ESSPS, era importante para nós a perceção deste coordenador acerca das temáticas desta investigação. A ele nos dirigimos por correio eletrónico e o informámos da nossa investigação, solicitando que respondesse ao inquérito por questionário que lhe enviámos (anexo 1.11). Recebida a sua resposta, de então para cá, muito nos esclareceu acerca dos CE portugueses, convertendo-se num auxiliar próximo deste nosso trabalho.

Tendo em conta os objetivos destes instrumentos de recolha de dados, foi aplicado um inquérito por questionário idêntico a todos os inquiridos da ESSPS (Diretores de Turma, Diretor da escola, Presidente do Conselho Geral e Coordenadora do CE da ESSPS), estruturado em quatro partes:

Parte I - Utilidade e função do CE da escola.

Parte II - Potencial didático das atividades para a promoção do diálogo intercultural e da diversidade cultural europeia.

Parte III - Potencial didático das atividades realizadas pelo CE ao nível dos conhecimentos, competências e valores.

Parte IV - Potencialidades e constrangimentos das atividades do CE.

O inquérito por questionário era composto por 9 questões fechadas (Sim/Não), todas seguidas de pergunta aberta, no sentido de o inquirido justificar ou exemplificar a sua resposta com plena liberdade e esclarecer a sua opinião perante a questão colocada.

Ao Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses foi aplicado um inquérito por questionário, composto por 6 perguntas, sendo duas questões fechadas (Sim/Não), seguidas de quatro perguntas abertas, estruturado em 4 partes:

Parte I - Utilidade do CE numa escola.

Parte II - Potencial didático das atividades para a promoção do diálogo intercultural e da diversidade cultural europeia.

Parte III - Potencialidades e constrangimentos das atividades dos Clubes Europeus nacionais.

Parte IV - Esclarecimento acerca das discrepâncias⁸⁶ detetadas no funcionamento dos Clubes Europeus do distrito de Viseu.

Finalmente, na quarta parte da nossa investigação quisemos conhecer as potencialidades e constrangimentos percecionados no decorrer das atividades do CE pelas chefias de topo e intermédia (“os nossos maiores”), assim como pelos encarregados de educação dos alunos que foram intervenientes diretos num dos projetos que o CE promoveu - o “*Projeto Quem Somos?*”. Assim, foi marcada uma reunião com os acima referidos sujeitos e os membros do CE da ESSPS para se fazer um balanço final conjunto das atividades e responderem a um inquérito por questionário onde nos dariam a sua perceção acerca das atividades do CE e das suas potencialidades e constrangimentos enquanto clube da escola (questões 9 e 10 do anexo 1.6.). A todos os restantes inquiridos - Diretores de Turma, Diretor, Presidente do Conselho Geral, Coordenadora do CE e Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses - fizemos as mesmas questões (questões 8 e 9 dos anexos 1.7, 1.8, 1.9 e 1.10). No inquérito por questionário aplicado ao Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses, estas questões correspondem às questões 4 e 5 do seu questionário (anexo 1.11).

Por fim, debruçar-nos-emos sobre o conteúdo exposto na brochura do Encontro dos Clubes Europeus do distrito de Viseu denominada “Linhas estratégicas para o desenvolvimento das potencialidades dos Clubes Europeus nas escolas”, para

⁸⁶ Pretendíamos saber as razões pelas quais havia Clubes Europeus no Distrito de Viseu inativos e outros sem coordenador (ver Capítulo 2, 2.1.3).

analisarmos a parte referente às potencialidades didáticas e aos constrangimentos relativos à atuação dos CE (anexo 2.17).

Sintetizemos na tabela 20 os instrumentos de recolha de dados utilizados fazendo a sua correspondência com as atividades do CE em estudo e os participantes.

	Atividades	Inquiridos	Universo	Nº respostas obtidas	Instrumentos de recolha de dados	Anexo
Atividades do Clube Europeu	Dia Europeu das Línguas - DEL	Alunos do 7.º ano	91	86	Inquérito por questionário DEL Q-A1	Anexo 1.1
	Cabaz Solidário - CS	Todos os alunos ensino básico regular	263	245	Inquérito por questionário CS Q-A2	Anexo 1.2
	Dia dos Crepes - DC		263	249	Inquérito por questionário DC Q-A3	Anexo 1.3
	Exposição sobre a Europa - ESE		263	263	Inquérito por questionário ESE Q-A5	Anexo 1.5
	Conferência Semana da Europa - CSE	Alunos do 9.º ano	90	68	Inquérito por questionário CSE Q-A4	Anexo 1.4
Projeto Quem Somos?		Alunos do 7.ºB	19	10	Desenhos reflexivos DR	Anexo 2.15
		Alunos do 7.ºB	19	4	Depoimentos dos alunos DA	Anexo 2.13
		Professores	5	5	Depoimentos dos professores DP	Anexo 2.14
		Encarregados de educação	19	7	Depoimentos dos Encarregados Educação DEE	Anexo 2.12
		Encarregados de educação	19	19	Inquérito por questionário Q -EE6	Anexo 1.6
A Voz “dos nossos maiores”	As atividades dos CE	Diretores de Turma	10	10	Inquérito por questionário Q-DT	Anexo 1.7
		Diretor	1	1	Inquérito por questionário Q-D	Anexo 1.8
		Presidente do Conselho Geral	1	1	Inquérito por questionário Q-PCG	Anexo 1.9
		Coordenadora do CE da ESSPS	1	1	Inquérito por questionário Q-CE	Anexo 1.10
		Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses	1	1	Inquérito por questionário Q-CNCE	Anexo 1.11
Potencialidades e constrangimentos do CE da ESSPS		Diretores de Turma	10	10	Inquérito por questionário Q-DT	Anexo 1.7
		Diretor	1	1	Inquérito por questionário Q-D	Anexo 1.8
		Presidente do Conselho Geral	1	1	Inquérito por questionário Q-PCG	Anexo 1.9
		Coordenadora do CE da ESSPS	1	1	Inquérito por questionário Q-CCE	Anexo 1.10
		Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses	1	1	Inquérito por questionário Q-CNCE	Anexo 1.11
		Encontro dos Clubes Europeus BECE	1	1	Brochura do Encontro dos Clubes Europeus BECE	Anexo 2.16

Tabela 20 - Atividades, inquiridos e instrumentos de recolha de dados utilizados

2.2.6 Apresentação do modelo de análise

Organizada em quatro partes, esta investigação incidirá, primeiramente, sobre todas as atividades promovidas pelo CE para os alunos do ensino básico regular ao longo do ano letivo 2010-2011; de seguida, debruçar-se-á especificamente sobre o “*Projeto Quem Somos?*”; numa terceira parte, analisar-se-á as vozes das chefias intermédias da escola (Diretores de Turma) e das chefias de topo (Diretor e Presidente do Conselho Geral da ESSPS), assim como da coordenadora do CE da escola estudada e do Presidente Nacional dos Clubes Europeus portugueses. A quarta e última parte do estudo destacará as potencialidades e os constrangimentos dos CE na perspetiva dos “nossos maiores” e segundo as vozes dos dirigentes participantes no *workshop* dos CE do distrito de Viseu realizado para o efeito.

Passemos à apresentação do nosso modelo de análise. Tendo como base o modelo teórico de referência das competências interculturais de Byram (1997, 2006) e as diretivas do Conselho da Europa (1997) (ver Capítulo I, 1.3.1 Tabela 11), construímos o nosso modelo de análise que apresentamos na tabela 21. A validação das categorias de análise foi feita recorrendo a investigadores da área de estudo da Didática e da Educação da instituição de ensino superior onde decorre esta investigação, isto é, a docentes da Universidade de Aveiro, em especial a membros do Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras (L@LE) do CIDTFF/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores).

	Dimensão de análise	Categoria	Subcategoria
Escola-CE	1.SABER	1.1.Conhecimento de si e do seu mundo	1.1.a) Autoconhecimento
			1.1.b) Conhecimento da sua cultura
			1.1.c) Conhecimento não especificado
		1.2.Conhecimento do outro e do seu mundo	1.2. a) Conhecimento da cultura do outro
			1.2. b) Conhecimento da língua do outro
		1.3.Conhecimento do processo comunicacional	1.3.a) Reconhecimento da importância do conhecimento das línguas e culturas na comunicação
			1.3.b) Reconhecimento das potencialidades e constrangimentos do processo comunicativo (intercultural)
		1. 4. Conhecimento da Europa	1.4.a) Símbolos nacionais europeus
			1.4.b) Património edificado
			1.4.c) Aspetos geográficos, históricos e culturais
			1.4.d) Aspetos sociais, económicos e legais

Escola-CE- Comunidade			1.4.e) Formas de governo e organizações europeias	
			1.4.f) Cidadania europeia	
		1.5. Tomar consciência de si (no mundo)	1.5. a) Consciencialização de problemas sociais e ambientais	
		1.6. Carência de conhecimento	1.6.a) Reconhecimento de que não aprendeu nada	
		2.FAZER	2.1.Relação com o outro, nomeadamente em situação de comunicação	2.1.a) Atitudes de solidariedade, cooperação e entreaajuda
				2.1.b) Empenho, capacidade e esforço na concretização da comunicação
	2.1.c) Colocação na posição do outro/empatia			
	2.1.d) Utilização de repertório linguístico comunicativo próprio e do outro			
	3.SER	3.1. Relação consigo próprio	3.1.a) Valores de respeito, paz, liberdade, partilha	
			3.1.b) Imagem positiva de si próprio	
			3.1.c) Autonomia pessoal	
			3.1.d) Possibilidade de novas experiências	
			3.1.e) Perspetivar o futuro	
3.1.f) Reconhecer-se enquanto cidadão				
3.2.Relação com o outro e com o mundo		3.2.a) Abertura/curiosidade/disponibilidade/solidariedade		
		3.2.b) Valorização da diversidade cultural e linguística		
4. COMUNIDADE	4.1.Relação com a escola, a família e com o Projeto Educativo	4.1.a) Ligação escola-meio (família/comunidade)		
		4.1.b) Dinamização da escola		
		4.1.c) Observância do Projeto Educativo da Escola		

Tabela 21 - Modelo de análise

Passando à descrição do modelo de análise, referimos que este se organiza em torno de duas grandes macro categorias: i) Escola – Clube Europeu; e ii) Escola – Clube Europeu - Comunidade.

Na primeira macro categoria, e em concordância com os autores de referência, construímos três categorias:

- a categoria do saber - abrangendo as unidades de conteúdo relativas ao conhecimento de si e do outro nos aspetos culturais, patrimoniais, históricos, sociais, da cidadania europeia, assim como da consciencialização dos problemas atuais e da importância do processo comunicacional, nomeadamente do conhecimento das línguas para a promoção do diálogo intercultural;

- a categoria do fazer - abrangendo as unidades de conteúdo relativas à relação do indivíduo com o outro em situação de comunicação, às atitudes, ao empenho na

comunicação e à utilização do repertório linguístico para a concretização do diálogo intercultural;

- a categoria do ser - abrangendo as unidades de conteúdo relativas ao indivíduo enquanto pessoa que assume valores inerentes à viabilização do diálogo intercultural, à sua autonomia enquanto jovem e ao seu reconhecimento enquanto cidadão, assim como à sua relação com o outro e com o mundo, abrangendo o interesse e a valorização das outras culturas e práticas culturais.

Na segunda macro categoria analisamos o modo como a escola, por via do CE, faz a sua ligação com a comunidade, de como concretiza os objetivos do seu Projeto Educativo e de como se torna instrumento de dinamização da instituição e da promoção do diálogo escola-família.

Na tabela 22, apresentamos um quadro-síntese relativo às categorias de análise que construímos para este estudo, com a respetiva definição e exemplificação, distinguindo a sombreado as categorias que emergiram a partir dos dados obtidos e para as quais tivemos que construir categorias adicionais. É a partir do modelo construído que nos vamos orientar para o tratamento e análise dos dados da nossa investigação.

	Dimensão de análise	Categoria	Subcategoria	Definição	Exemplificação
Escola-CE	1.SABER Integrando as competências relativas a conhecimentos (saberes)	1.1. Conhecimento de si e do seu mundo	1.1.a) Autoconhecimento	Unidades de registo relativas ao conhecimento sobre si próprio e enquanto aprendiz.	QA1-1: “Aprendi a trabalhar em conjunto e a utilizar a matéria que aprendi nas aulas.”
			1.1.b) Conhecimento da sua cultura	Unidades de registo relativas ao conhecimento da memória, de acontecimentos e factos da história do seu país relatados e vistos na perspetiva do interlocutor.	QA4-30: “Aprendi que na época de Salazar as pessoas para viajarem tinham que passar a fronteira às escuras (“a salto”).”
			1.1.c) Conhecimento não especificado	Unidades de registo relativas à presença um tipo de	QA1-10: “Aprendi também muitas coisas.”

				conhecimento não especificado.	
	1.2. Conhecimento do outro e do seu mundo	1.2. a) Conhecimento da cultura do outro		Unidades de registo relativas à manifestação e determinação do conhecimento de diferentes aspetos e situações de outras culturas.	QA3-204: “Ficamos a conhecer melhor a cultura dos outros países.”
		1.2. b) Conhecimento da língua do outro		Unidades de registo relativas ao reconhecimento do conhecimento e aprendizagem das línguas.	QA1-23: “Aprendi a falar melhor inglês.”
	1.3. Conhecimento do processo comunicacional	1.3.a) Reconhecimento da importância do conhecimento das línguas e culturas na comunicação		Unidades de registo relativas ao conhecimento do processo de interação social e reconhecimento da importância do conhecimento das línguas para realizar a mediação e facilitação do contacto com outros povos e culturas.	QA1-9: “Aprendi que as línguas são muito importantes na nossa vida.”
		1.3.b) Reconhecimento das potencialidades e constrangimentos no processo comunicativo (intercultural)		Unidades de registo relativas ao conhecimento do tipo de causas de incompreensões entre interlocutores de diferentes origens culturais, do reconhecimento de factos, problemas e situações de conflito, assim como de limitações pessoais ao processo comunicativo.	DA-1: “De início sentia inibição, (...) depois (...), já falava com a minha colega sem medo, sem inibição, em contacto com o grupo de colegas espanhóis falei sempre normalmente e cada vez mais à vontade.”
	1.4. Conhecimento da Europa	1.4.a) Símbolos nacionais europeus		Unidades de registo relativas à manifestação de conhecimento dos símbolos nacionais dos países europeus.	QA1-63: “Aprendi alguns monumentos e bandeiras de países (europeus).”
		1.4.b) Património edificado		Unidades de registo relativas ao conhecimento do	DA-3: “O que mais gostei foi... tudo!”

			património edificado dos países europeus.	As catedrais, a Praça Maior, a Casa das Conchas.”
		1.4.c) Aspetos geográficos, históricos e culturais	Unidades de registo relativas ao conhecimento de aspetos geográficos, históricos e culturais, assim como das relações contemporâneas entre a história do seu país e a de outros países.	Q-DT1: “Dar a conhecer a cultura, a história, as tradições, a língua e a diversidade cultural dos povos europeus.”
		1.4.d) Aspetos sociais, económicos e legais	Unidades de registo relativas ao conhecimento da sociedade, da economia e da lei.	QA4-62: “Aprender mais sobre a Europa e sobre a sua economia. O Euro que é a moeda de 17 países europeus.”
		1.4.e) Formas de governo e organizações europeias	Unidades de registo relativas ao conhecimento da forma de organização política e democrática, nomeadamente a do sistema de organização da União Europeia, assim como de instituições europeias que possam ajudar a resolver problemas.	QA4-37: “(aprender) quando Portugal assume a Presidência do Conselho da União Europeia.”
		1.4.f) Cidadania europeia	Unidades de registo relativas ao conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, à reflexão sobre os direitos humanos, democracia, leis e princípios morais, julgando e argumentando (tomar posição) de acordo com valores, justificando as suas posições.	DT3: “Fomentar a educação para a cidadania, em contexto europeu. Dar a conhecer os direitos da cidadania europeia.”
	1.5.	1.5. a)	Unidades de registo relativas à	QA2-58:

		Tomar consciência de si (no mundo)	Conscientização de problemas sociais e ambientais	compreensão e conscientização dos problemas que assolam a sociedade e o mundo.	“(a atividade é positiva) porque sensibilizam-nos e fazem-nos perceber o mundo que nos rodeia ao seu nível social.”
		1.6. Carência de conhecimento	1.6.a) Reconhecimento de que não aprendeu nada	Unidades de registo relativas à não presença de qualquer tipo de conhecimento ou aprendizagem.	QA5-137: “Não aprendi nada.”
<p>2.FAZER integrando competências relativas à descoberta e/ou interação e relativas ao interpretar e narrar.</p>	<p>2.1. Relação com o outro, nomeadamente em situação de comunicação</p>		2.1.a) Atitudes de solidariedade, cooperação e entreaajuda	Unidades de registo relativas à manifestação e valorização da cooperação e da solidariedade da proteção do mais fraco, da redução da discriminação pela integração dos de fora.	QA2-160: “Porque estas atividades favorecem o espírito de entreaajuda que cada um tem e, para além disso, ajudam várias pessoas e fazem com que tenham um Natal melhor.”
			2.1.b) Empenho, capacidade e esforço na concretização da comunicação	Unidades de registo relativas ao uso em tempo real do conhecimento, das competências e das atitudes para interagir com interlocutores de diferentes países e culturas.	DA-4: “Tinha um certo medo de não os entender, porque não estudo espanhol. No início comuniquei por gestos e tive a ajuda da ... que foi minha tradutora.”
			2.1.c) Colocação na posição do outro/empatia	Unidades de registo relativas à revelação, intenção/disposição de se colocar na posição do outro.	QA2-102: “Podemos sempre ajudar e se fosse eu que estivesse na mesma situação também gostaria de receber”
			2.1.d) Utilização de repertório linguístico comunicativo próprio e do outro	Unidades de registo relativas à identificação de idênticos ou diferenciados processos de interação verbal e não verbal, assim como da negociação e do uso apropriado para cada	DA-4: “ Os pais eram simpáticos e tentaram falar em português para eu perceber.”

				circunstância específica.	
<p>3.SER integrando as competências e atitudes relativas ao 'eu' e à abertura e curiosidade ao outro</p>	<p>3.1. Relação consigo próprio</p>	<p>3.1.a) Valores de respeito, paz, liberdade, partilha</p>	<p>Unidades de registo relativas ao reconhecimento dos princípios e valores universais, direitos, liberdades básicas e do pluralismo. Valorização da cooperação e da solidariedade.</p>	<p>QA4-34: "Respeito pela dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, Estado de Direito, etc."</p>	
		<p>3.1.b) Imagem positiva de si próprio</p>	<p>Unidades de registo relativas a preocupações atitudinais de si próprio.</p>	<p>DA-1: " Quando fui à casa da ..., preocupei-me em não fazer asneiras e em não dizer nada que não devesse para não estragar a imagem de Portugal."</p>	
		<p>3.1.c) Autonomia pessoal</p>	<p>Unidades de registo relativas a aspetos ligados ao desenvolvimento, crescimento e à emancipação.</p>	<p>DEE-5: "Na vida da minha filha notou-se um acréscimo de responsabilidade, crescimento intelectual e sobretudo de desenvolvimento de sentimentos como a amizade, responsabilidade e apressado (apreço) pelo próximo."</p>	
		<p>3.1.d) Possibilidade de novas experiências</p>	<p>Unidades de registo relativas a interesses, experiências e sentimentos desejáveis de concretizar.</p>	<p>DEE-2: "Estas atividades devem continuar pois fazem (os filhos) crescer a nível pessoal e a interação com outros jovens de culturas diferentes dão-lhes uma noção da realidade, podendo abrir-lhes um futuro melhor com perspetivas diferentes."</p>	
		<p>3.1.e) Perspetivar o futuro</p>	<p>Unidades de registo relativas ao reconhecimento da</p>	<p>QA4-23: "Aprendi que temos de pensar</p>	

				diversidade e do pluralismo como potenciadores e fatores de desenvolvimento humano.	no nosso futuro, nomeadamente escolher um curso para o qual nós gostávamos de realizar um sonho.”
			3.1.f) Reconhecer-se enquanto cidadão	Unidades de registo relativas ao reconhecimento da igualdade enquanto cidadão num mundo pleno de diferenças.	QA4-43: “Aprendi sobre cidadania, os nossos direitos e deveres dos cidadãos europeus na União Europeia.”
		3.2. Relação com o outro e com o mundo	3.2.a) Abertura/curiosidade/disponibilidade / solidariedade	Unidades de registo relativas ao interesse na descoberta de outras perspetivas e práticas culturais, aceitando-se experimentar diversos estádios de adaptação e interação com outra cultura durante certo período de tempo.	DA-3: “Conhecemos a cultura de países estrangeiros e foi ótimo fazer amigos que não são do nosso país. Adorei conhecer a Espanha!”
			3.2.b) Valorização da diversidade cultural e linguística	Unidades de registo relativas à aceitação e enaltecimento de valores e práticas culturais do outro.	QA1-56: “Aprendi que existem pessoas com personalidades diferentes, maneiras de pensar e vozes muito diferentes.”
			4.1.a) Ligação escola-meio (família/comunidade)	Unidades de registo relativas à promoção e concretização da ligação da escola com a família e com a comunidade.	QEE-17: “ São inúmeras as vantagens e interesses: por exemplo o contacto e o convívio entre os pais na escola.”
		Escola-CE-Comunidade	4. COMUNIDADE ligação escola, CE e comunidade	4.1. Relação com a escola, a família e com o Projeto Educativo	4.1.b) Dinamização da escola

			4.1.c) Observância do Projeto Educativo da Escola	Unidades de registo relativas à observância e concretização dos objetivos estabelecidos no Projeto Educativo da escola.	CCE: “ O CE pretende ainda ser um projeto que vai de encontro ao Projeto Educativo de cada escola e contribuir para o seu cumprimento nos objetivos gerais através de uma intervenção continuada (ao longo do ano letivo) promovendo o espírito crítico, a formação integral da pessoa humana.”
--	--	--	--	--	--

Tabela 22 - Modelo de análise descritivo

Exposta a metodologia do estudo, iremos proceder, em seguida, à análise e discussão dos dados recolhidos, de acordo com o quadro teórico e o modelo de análise por nós construído.

Capítulo 3 - Análise dos dados

Introdução

Neste capítulo procederemos à análise dos dados recolhidos durante o desenvolvimento das atividades do CE da ESSPS ao longo do ano 2010-2011.

Organizámos esta parte do trabalho em quatro partes: num primeiro momento destacaremos os resultados relativos a todas as atividades realizadas pelo CE para os alunos do ensino básico da ESSPS, resultantes da análise das respostas escritas aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos que nelas participaram.

Num segundo momento analisaremos os dados (desenhos reflexivos e depoimentos escritos) dos alunos, (depoimentos escritos) dos professores participantes e (depoimentos e respostas escritas a inquérito por questionário) dos encarregados de educação envolvidos, que nos permitirão expor os resultados relativos à atividade de intercâmbio “*Projeto Quem Somos?*”.

Num terceiro momento destacaremos a opinião das personagens externas e internas ao CE, ou seja, dos professores da ESSPS com cargos de gestão intermédia (Diretores de Turma - DT), ou de gestão de topo (Diretor - D e Presidente do Conselho Geral - PCG), da Coordenadora do Clube Europeu da escola (CCE) em estudo e do Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses (CNCE), às quais nos referiremos como “a voz dos nossos maiores”. É também através deles que, num quarto momento, identificaremos as potencialidades e os constrangimentos do CE da ESSPS, no sentido de favorecer a implementação estratégica da sua ação educativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências interculturais nos alunos que o frequentam.

No final da análise de cada uma das partes procederemos a uma breve síntese, pretendendo clarificar os resultados mais significativos da(s) atividade(s), salientando também as diferentes perspetivas dos respetivos intervenientes.

Passemos então à análise setorial dos dados.

3.1 As atividades do Clube Europeu

Iniciemos, então, a análise dos dados relativos a todas as atividades realizadas pelo CE para os alunos do ensino básico da ESSPS. As atividades em análise, recordamos, são as seguintes:

- 1- Dia Europeu das Línguas
- 2- Cabaz Solidário
- 3- Dia dos Crepes
- 4- Conferência sobre “Portugal, 25 anos na União Europeia”
- 5- Exposição sobre a “Semana da Europa”

Recordemos que os dados foram recolhidos após a realização de cada atividade, deslocando-se a investigadora a todas as salas e turmas no sentido de solicitar aos alunos o preenchimento de um inquérito por questionário relativo à atividade realizada. As respetivas respostas serão agora analisadas.

Nesta análise pretende-se verificar de que modo estas atividades promovem: 1.1) o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si, nessa mesma diversidade, nos alunos do ensino básico regular da ESSPS; 1.2) atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus; e 1.3) competências de saber-compreender e saber-fazer, relativamente aos outros povos e culturas europeias.

Para mais rápida leitura das dimensões das competências interculturais em foco, colocaremos: a vermelho a dimensão do saber, a azul a dimensão do ser e a verde a dimensão do fazer. No final de cada uma das quatro partes apresentaremos sempre uma síntese no sentido de salientar os resultados obtidos.

3.1.1 Dia Europeu das Línguas

Na comemoração do Dia Europeu das Línguas (DEL), realizou-se um *Peddy Paper* composto por quatro atividades distintas: uma dedicada à Escola, outra às Línguas europeias, outra à União Europeia e a última à Expressão Artística (ver Capítulo 2, 2.1.3). Dirigida aos alunos recém-chegados à escola (86 alunos que ingressaram no 7.º ano de escolaridade), a primeira prova pretendia levá-los a conhecer os diferentes espaços da escola e favorecer a sua integração na mesma, promovendo o conhecimento de si e do ambiente que os rodeia. Esta primeira atividade “Escola” consistia na realização de tarefas que dessem resposta a questões sobre a observação e conhecimento do espaço

físico e estruturas de apoio da escola. Os alunos participantes foram levados a percorrer e observar os locais onde estudarão ao longo da sua escolaridade e que serão, portanto, o seu “habitat” nos próximos anos das suas vidas.

A todos os alunos intervenientes foi, no final da prova, aplicado um questionário (anexo 1.1) através do qual se procurava saber o grau de apreciação da atividade. As respostas encontram-se no anexo 2.1 e delas podemos constatar que todos eles (100%) gostaram da iniciativa. De seguida, quisemos saber o que os alunos consideram ter aprendido com esta atividade e, em caso afirmativo, o quê. As respostas obtidas integram-se nas dimensões do saber e do ser que abarcam as competências e atitudes relativas ao “eu” e à abertura ao outro. O gráfico 1 sintetiza estas respostas.

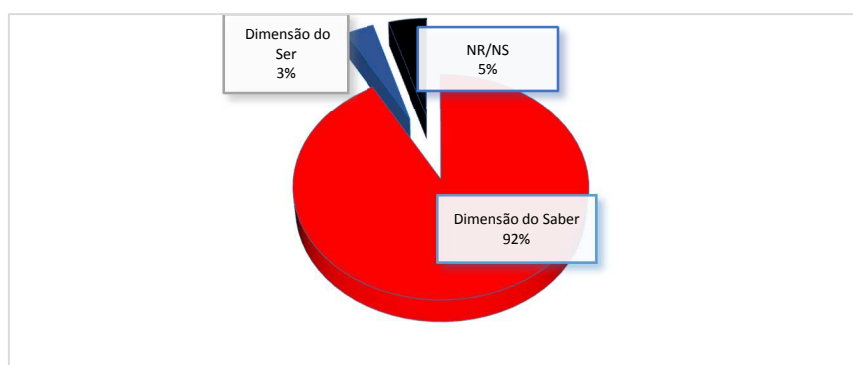


Gráfico 1 - Atividade DEL “Escola”- representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Exponhamos detalhadamente, no gráfico 2, as diversas aprendizagens adquiridas com esta atividade, que emergem das respostas dos alunos: a dimensão do saber, associada a novos conhecimentos sobre a escola, sua história, símbolos e locais; e a dimensão do ser, quando os alunos entendem ser a escola um local onde deve imperar o respeito pelo outro e onde se perspetiva e constrói o futuro de cada um.

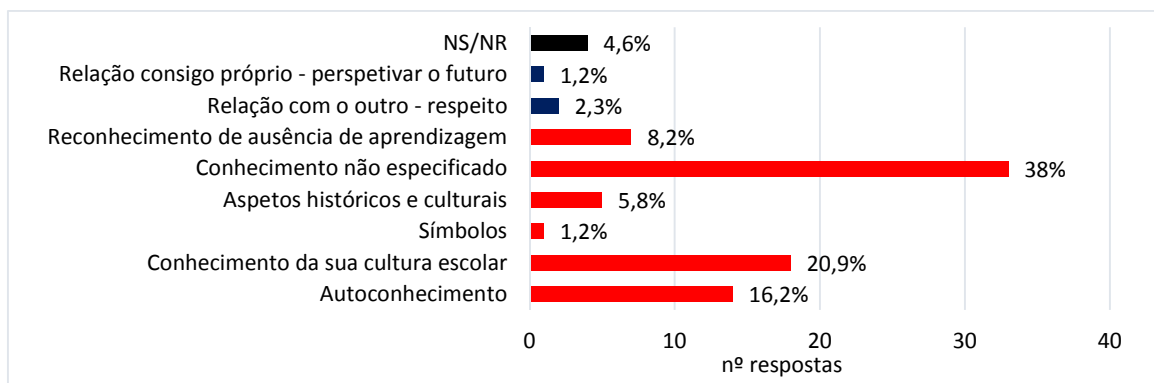


Gráfico 2 - Atividade DEL “Escola” (detalhe)

As respostas dos alunos apontam para expressões que integrámos nas competências interculturais da dimensão do saber. Destacamos, num primeiro momento, as relativas ao autoconhecimento (16,2% - 14UC) uma vez que os alunos revelam, tal como QA1-71: *“aprendi a organizar-me”* ou como QA1-53: *“Aprendi que na próxima vez vou escolher bem o meu grupo e ensaiar várias vezes e não deixar para a última hora”*. Assim, a atividade levou os alunos a refletirem sobre o seu modo de organização pessoal, sobre a escolha dos seus pares e sobre a gestão do seu tempo em futuras tarefas escolares. Neste âmbito do autoconhecimento, os alunos salientam também a dimensão do desenvolvimento de capacidades pessoais, como saber observar e buscar informação. Por exemplo, QA1-9 afirma: *“Aprendi que devemos observar o que está à nossa volta”* ou QA1-77: *“Eu aprendi onde se carimbam as senhas e que há muita informação espalhada pela escola”*, o que ilustra a tomada de consciência da importância de estar informado acerca do mundo que os rodeia e acerca do espaço no qual, a partir de agora, se integram. De seguida, 20,9% das respostas dos alunos (17 UC) revelam que nesta atividade adquiriram saberes relativos ao conhecimento da cultura, nomeadamente da cultura escolar e dos seus símbolos, quando escrevem, como QA1-10: *“Aprendi bastantes coisas interessantes sobre a nossa escola, por exemplo quem foi o autor do espelho de água”* ou como QA1-28: *“(aprendi) quando foi a inauguração da escola (não sabia) e fiquei a conhecer melhor a escola.”* 38% dos inquiridos (32 UC) revelam que desenvolveram aprendizagens igualmente no âmbito do saber, não especificando quais foram mas clarificando o modo como aprenderam. A este respeito, QA1-21 explica: *“Aprendi algumas coisas porque levei isto na brincadeira mas aprendi algumas coisas importantes”*, mostrando ter efetuado aprendizagens relevantes de forma lúdica, o que nos leva a concluir que esta é uma forma de aprender adequada a aprendizagens integradoras acerca do seu novo mundo. 8,2% das respostas dos alunos, correspondentes a 7 UC, referem que não aprenderam nada com a participação nesta atividade⁸⁷.

⁸⁷ Ao longo da análise dos resultados verificámos uma elevada percentagem de respostas onde emerge por parte dos alunos a consciência da aquisição de conhecimentos não especificados ou a ausência de conhecimentos após a participação nas atividades. Por ser evidente em todas as atividades realizadas para os alunos do ensino básico regular, tentaremos analisar este aspeto na síntese que faremos no final desta primeira secção do presente trabalho (pág 227).

Apesar desta atividade ser dirigida ao “conhecimento da escola”, pela análise das respostas dos alunos verifica-se que se deu igualmente um aumento do seu conhecimento europeu, uma vez que no pavilhão polivalente da escola estava presente uma exposição sobre a Europa que seria alvo da terceira prova deste *peddy-paper*. Nas suas respostas, os alunos evocam terem obtido conhecimentos acerca dos símbolos europeus (1 UC) assim como de aspetos históricos e geográficos (5 UC).

Pelas suas respostas verificamos que 2,3% dos inquiridos manifestaram que tinham adquirido competências que integramos na dimensão do ser, relativas ao “eu” e à abertura e curiosidade ao outro (2 UC), manifestando terem adquirido valores de respeito para com os outros e para consigo próprios e perante o espaço que agora lhes é proporcionado usufruir. Assim, QA1-30 afirma: *“Aprendi a respeitar os outros e a respeitar melhor a escola e as suas regras”* e QA1-38: *“Aprendi que há muitos sítios onde podemos relaxar e aprendi que devemos respeitar o sítio que nos é proporcionado”*. Por fim, salientamos 1 UC (1,2% das respostas) que integramos na subcategoria de perspetivar o futuro. Diz-nos QA1-46 que: *“Aprendi que a escola é importante para a nossa vida,...”*, revelando ter tomado consciência da importância da escola na sua vida.

A segunda atividade do DEL, a atividade “Línguas”, consistia na realização, por parte dos alunos, de tarefas e de respostas a questões no âmbito das línguas e do conhecimento da cultura dos países europeus.

Das respostas dos alunos acerca da apreciação desta atividade, verificamos que em 69 UC, correspondendo a 80,2% das respostas, os alunos manifestam o seu agrado atribuindo-lhe, portanto, uma apreciação positiva. Nas restantes respostas, 5 UC, correspondendo a 5,9% delas, os alunos manifestam o seu não agrado pela atividade, e em 12 UC, correspondendo a 13,9% das respostas dos alunos, estes referem ter gostado mais ou menos (anexo 2.1). De seguida analisamos as respostas dos alunos que realizaram esta atividade, destacando as perceções acerca do que aprenderam através da sua realização (anexo 2.1). O gráfico 3 sintetiza estas respostas.

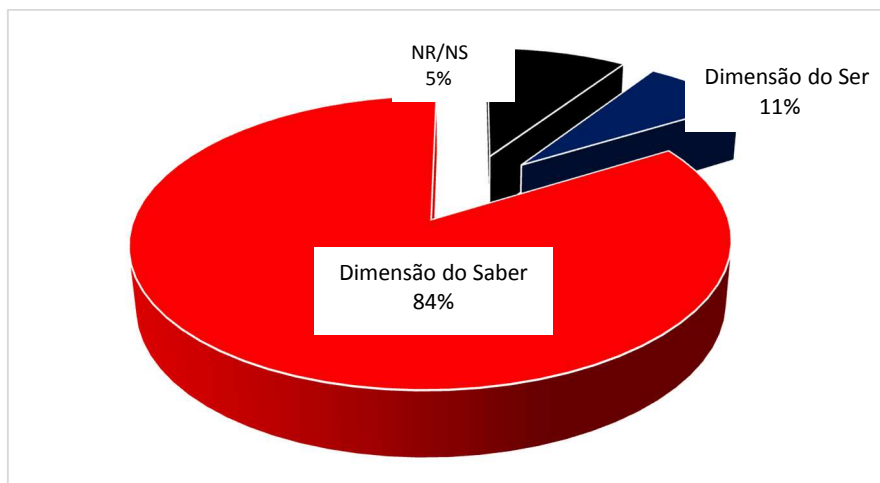


Gráfico 3 - Atividade DEL “Línguas” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Pela análise do gráfico, as respostas obtidas apontam para duas grandes dimensões de análise: a dimensão do saber, nomeadamente no campo das línguas e do conhecimento da cultura do outro, valorizando a importância do conhecimento das línguas para a comunicação; e a dimensão do ser, integrando competências e atitudes relativas ao “eu” na sua relação com o outro numa perspetiva de valorização da diversidade, assim como na sua relação consigo próprio numa vertente de perspetivação de futuro.

Exponhamos detalhadamente as diversas aprendizagens realizadas através da atividade “Línguas”, segundo as respostas dos alunos, no gráfico 4.

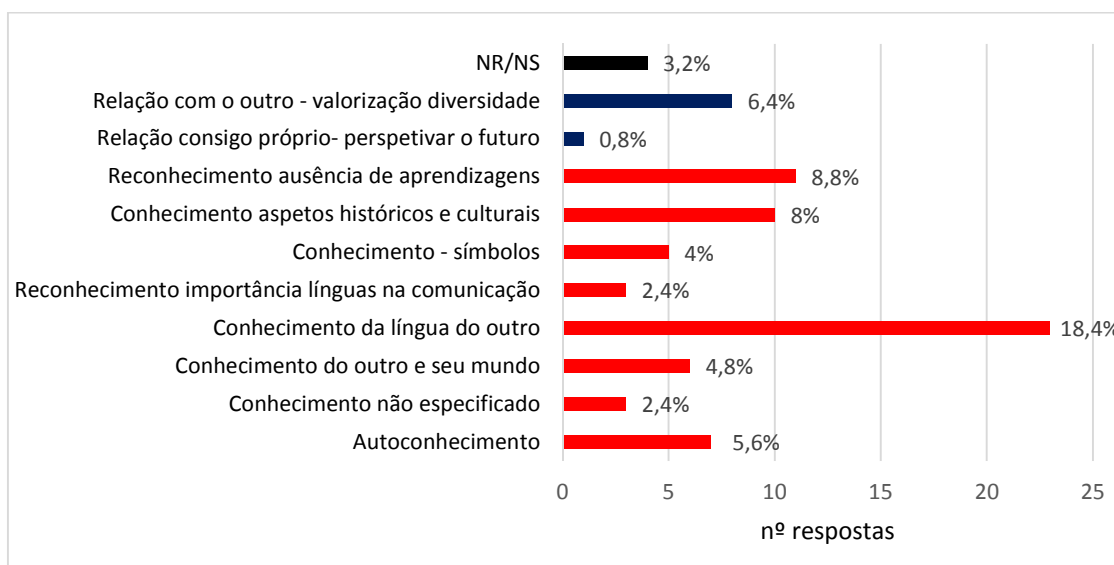


Gráfico 4 - Atividade DEL “Línguas” (detalhe)

A perspectiva da valorização da diversidade cultural e linguística europeia encontra-se registada em 6,4% (8 UC) das respostas dos inquiridos, afirmando QA1-26: *“Aprendi que cada país tem maneiras diferentes de viver, nomes e de se divertir”*, ou QA1-46: *“Que se falam várias línguas e se vive de modo diferente”*, ou ainda QA1-38: *“Conheci melhor os outros países e as suas diferenças culturais”*, remetendo para o conhecimento da diversidade Europeia em termos de realidades de vida, de vivências e até de diversão. Esta diversidade é considerada por um dos alunos como um fator a ter em conta na sua vida vindoura, quando expressa QA1- 27: *“Aprendi várias coisas úteis para o meu futuro”*.

8% das respostas dos alunos (10 UC) correspondem a aspetos que ligamos à dimensão do saber e à aquisição de conhecimentos sobre a Europa em termos geográficos, históricos, culturais e simbólicos (4% - 5 UC), como por exemplo a de QA1-52: *“Aprendi o símbolo da França e a rainha de Espanha”* ou a de QA1-71: *“Os países que fazem fronteira com França”*. Para além destes inquiridos, que especificam o que aprenderam em termos culturais e simbólicos, outros (2,4% - 3 UC) consideram ter alcançado outras aprendizagens, apesar de não as especificarem, mas considerando que estão no âmbito dos seus saberes disciplinares curriculares. A este respeito, refere QA1-28: *“Aprendi mais coisas sobre as disciplinas de Espanhol, Português, Inglês, Francês e não só”*, ou QA1-59: *“Achei divertido, pois agora sei mais coisas sobre Portugal, Espanha, Inglaterra e França”*.

Ainda dentro desta dimensão do saber, em 4,8% das respostas dos inquiridos (6 UC) estes afirmam ter obtido conhecimento sobre a cultura do outro e do seu mundo, registando QA1-83: *“Aprendi mais sobre a cultura de outros países”*, ou QA1-84: *“Aprendi as culturas dos outros”*. Já em 5,6% das respostas (7 UC), os alunos atestam o aumento do seu autoconhecimento, manifestando uma certa surpresa consigo próprios como, por exemplo, nas palavras de QA1-64: *“Aprendi sobre a história coisas que nunca me tinham passado pela cabeça aprender”*, ou nas de QA1-42: *“Aprendemos muita coisa interessante e ficámos a saber mais sobre as outras línguas”*, ou ainda nas de QA1-60: *“Aprendi muita coisa, (...) que nem fazia a ideia que algumas coisas existiam”*, evidenciando a surpresa pessoal de descobrirem estes saberes.

Nesta atividade “Línguas”, as respostas dos alunos revelam a predominância da dimensão do saber, já que referem ter desenvolvido saber(es) relativos ao

conhecimento da(s) língua(s) do(s) outro(s). Neste sentido, 18,4% dos alunos (23 UC) afirmam, tal como QA1-39: *“Soube mais das várias línguas”*, ou QA1-56: *“Aprendi um pouco mais sobre cada uma delas (línguas) e aprendi que são muitas as suas diferenças”*, parecendo-nos valorizar a diversidade linguística europeia e a importância das línguas como fator de conhecimento e ferramenta para a aquisição de novas aprendizagens. Parece ainda que os alunos reconhecem a importância das línguas na comunicação entre as pessoas e os povos, ao manifestarem como QA1-50: *“Aprendi que as línguas são muito preciosas para nós, aprendemos e evoluímos”*, ou, como QA1-76: *“O que eu aprendi com a atividade foi a importância de aprender novas línguas”*.

Podemos verificar, portanto, que esta atividade contribuiu para o conhecimento de si e da diversidade cultural, nomeadamente a linguística (europeia), sendo de notar que estas respostas provêm de alunos com 11-12 anos de idade e parecem evidenciar que estes já têm a percepção de que as línguas são condição para o conhecimento de si e do outro, o que vai ao encontro do que defende o Conselho da Europa relativamente ao papel fundamental da escola no “desenvolvimento da motivação dos jovens para o desenvolvimento da competência plurilingue” (2001:24). Também Byram (2006) assume esta posição ao considerar que a aquisição da competência linguística potencia a promoção do pluralismo. De igual modo, Derwin (2007) considera o conhecimento das línguas como essencial na comunicação não só discursiva mas também na compreensão interpessoal. Gudykunst refere também que o domínio de repertórios linguísticos “minimiza as incompreensões” (1995:15) e Figel (2005) menciona que estas competências contribuem e favorecem a compreensão entre cidadãos, auxiliando a lutar contra a xenofobia e a intolerância. O domínio de competências linguísticas é considerada muito relevante para autores e projetos nesta área, nomeadamente para Byram (2006), Deardorff (2006), Fantini (2001) e *INCA Project* (2004), porquanto promove a intercompreensão, favorece a interação com pessoas com identidades sociais e culturas distintas, sendo, portanto, um instrumento impulsionador do diálogo intercultural e fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A terceira atividade referia-se à “União Europeia” e consistia na realização de tarefas (respostas) a questões no âmbito da União Europeia, apoiadas e

complementadas com o visionamento de uma exposição instalada no polivalente da escola, entre os dias 20 a 27 de setembro de 2010.

Dos 86 respondentes ao inquérito por questionário aplicado no final da atividade verifica-se que 80,2% deles indicam uma apreciação positiva, manifestando o seu agrado por nela terem participado. Das restantes respostas, 5,9% dos inquiridos apresentaram o seu desagrado relativamente à atividade e 13,9% dos inquiridos referem ter gostado mais ou menos (anexo 2.1).

De seguida, analisemos as respostas dos alunos que realizaram a atividade “União Europeia”, destacando as suas perceções acerca do que aprenderam com ela, e se aprenderam, o quê e a que níveis. A partir das respostas obtidas, construímos o gráfico 5 que analisaremos posteriormente em detalhe.

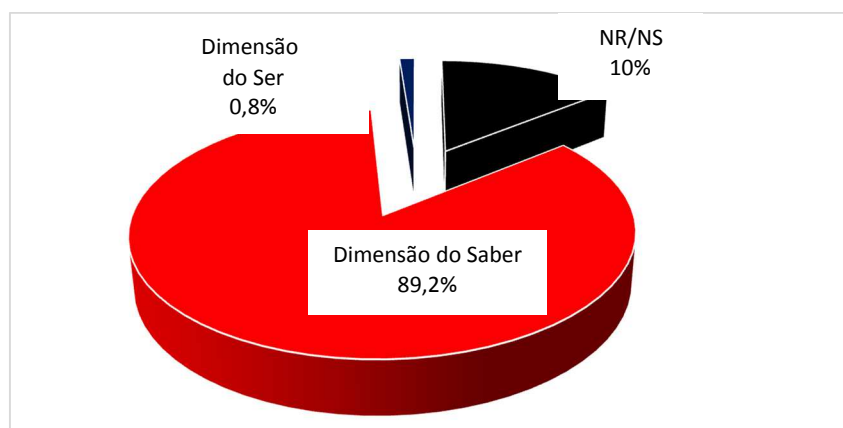


Gráfico 5 - Atividade DEL “União Europeia” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Mais uma vez, os alunos salientam que esta atividade lhes proporcionou o desenvolvimento da dimensão do saber, mais concretamente ao nível dos conhecimentos sobre a Europa, nomeadamente dos países que dela fazem parte, seus aspetos culturais e históricos. Um aluno, na sua resposta, valoriza também a dimensão do ser, porquanto considera relevante a valorização da diversidade cultural.

Analisemos detalhadamente as aprendizagens realizadas no gráfico 6.

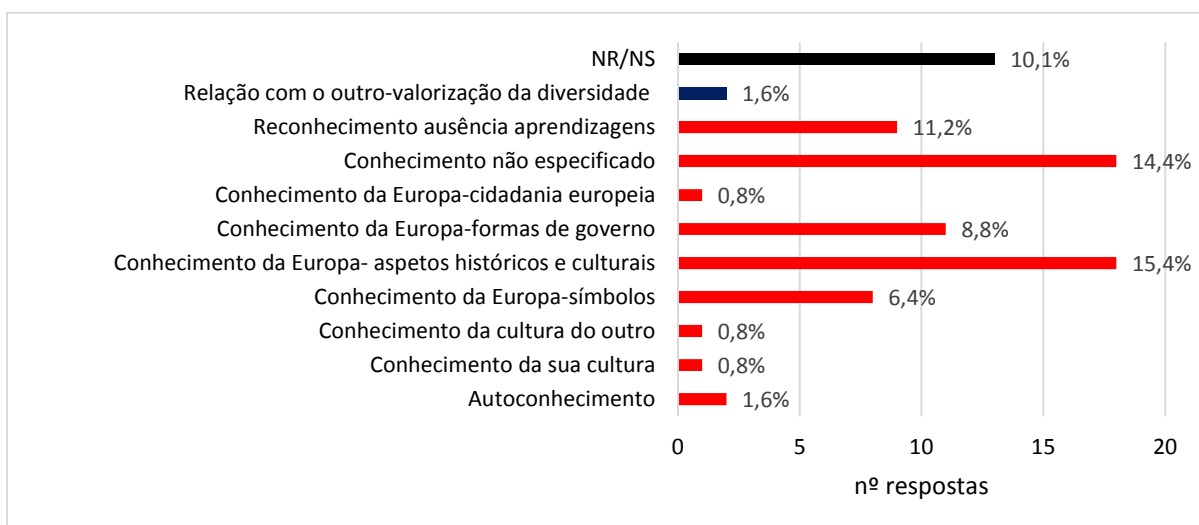


Gráfico 6 - Atividade DEL "União Europeia" (detalhe)

A análise das respostas dos participantes vai ao encontro das categorias que construímos relativas ao desenvolvimento de competências que incluímos na dimensão do saber, nomeadamente sobre a Europa, que era o objetivo principal desta atividade. Assim, em 15,4% das respostas dos inquiridos (18 UC), estes afirmaram ter obtido conhecimentos sobre a Europa em termos históricos, geográficos e culturais. Este conhecimento envolve desde saber os nomes dos países europeus, ao número de países europeus, ou às suas dimensões geográficas, sendo disto exemplo a afirmação de QA1-35: *"(aprendi) o nome de vários países"*, de QA1-84: *"Aprendi que a Europa tem 27 países"*, de QA1-6: *"Aprendi qual era o país maior da União Europeia"* ou de QA1-54: *"Aprendi que há países muito pequeninos"*. Considerando que já há neste ciclo de ensino conhecimentos gerais adquiridos, somos surpreendidos com respostas como QA1-22: *"Aprendi que a União Europeia fica em cima de África e eu não sabia"*, o que nos leva a pensar sobre a importância destas atividades para o aumento do saber.

Seguem-se 8,8% de respostas de participantes (11 UC) que afirmam ter aprendido sobre formas de governo e organizações europeias: QA1-28: *"(aprendi) mais coisas sobre a Europa, (...) quando foi fundada a União Europeia"*, ou QA1-29: *"Aprendi que a União Europeia não tem como membros todos os países da Europa"*. Com esta atividade os alunos demonstram ter compreendido como decorreu a fundação e construção europeia, assim como referem ter aprendido alguns dos seus símbolos QA1-80: *"(aprendi) as bandeiras dos países"* e QA1-27: *"Aprendi de onde surgiu a Ode da*

Alegria". Este conhecimento manifesta-se às vezes com imperfeições, sendo disto exemplo: QA1-36 *"(aprendi) que a União Europeia foi fundada com 9 países"*.

Para além de conhecimentos sobre a União Europeia, esta atividade proporcionou o aumento do saber relativamente a si próprio - autoconhecimento (1,6% - 2 UC), desenvolvendo atitudes de busca e acesso à informação e ao conhecimento, levando os alunos a ir pesquisar no sentido de retificar o seu saber. Veja-se, a este respeito, o testemunho QA1-12: *"Fiquei a saber qual era o maior país (da Europa) depois de o ter errado na atividade pois fui pesquisar e vi qual era"*. Importante também foi termos encontrado 1 UC (0,8% das respostas) em que se valoriza o conhecimento da sua cultura, quando se afirma em QA1-38: *"(aprendi) que temos uma longa e divertida história de Portugal"*, ou na resposta de um outro aluno que manifesta o reconhecimento da importância das línguas na cultura e na comunicação quando declara: *"(aprendi) como é bom saber falar e compreender os outros"* (QA1-39). É interessante notar que esta minoria de alunos deu ênfase ao conhecimento de si para ir ao conhecimento do outro e salientou que a compreensão do outro passa pelo conhecimento do código linguístico para a comunicação, dando, portanto, importância à aquisição de competências de comunicação interculturais, nomeadamente as competências linguísticas. Assim os alunos escreveram em QA1-76: *"O que eu aprendi com a atividade foi a importância de aprender novas línguas"*, ou em QA1-9: *"Aprendi que as línguas são muito importantes na nossa vida"*. Esta experiência parece ter provocado em dois alunos o desenvolvimento da sua dimensão do ser, relativa ao "eu" e à abertura e curiosidade sobre o outro e o seu mundo, numa perspetiva de valorização da sua diversidade cultural, escrevendo QA1-56: *"Conheci-a (a Europa) um pouco melhor e descobri que existem países com muitas diferenças, cada um com o seu tamanho, cultura, religião e maneira de pensar"*.

Pelo que nos foi permitido observar pelas respostas obtidas, esta atividade possibilitou a aquisição de conhecimentos factuais (históricos, institucionais e simbólicos) sobre a Europa, o que potencia a compreensão da realidade sociocultural da sociedade contemporânea, favorecendo o entendimento e a apreensão da cultura do outro. Esta componente do conhecimento (*knowledge*) é uma das dimensões da competência intercultural enfatizada nos modelos de Byram (1997, 2006), Hunter, White e Godbey (2006), Deardorff (2009) e Fantini (2010), que referem também a

importância do conhecimento e aprendizagem das línguas e das experiências interculturais para “aproximações comunicativas” mais consistentes.

Por fim, nesta atividade detetámos que uma grande percentagem das respostas revela que os inquiridos (14,4%) consideram ter adquirido conhecimentos sobre a Europa, embora não clarifiquem em que âmbito, escrevendo simplesmente: “*Aprendi também muitas coisas*” (QA1-10). Em 11,2% das respostas (9 UC), os inquiridos referem não ter obtido qualquer informação ou qualquer tipo de conhecimento, como é o exemplo de QA1-3: “*Nada.*”

A quarta e última atividade do Dia Europeu das Línguas era a atividade “Expressão Artística” e consistia no desempenho de uma tarefa de expressão artística, por parte dos elementos de todas as equipas. Apelando à criatividade, foi dada aos alunos plena liberdade de escolha, tendo-se executado, no auditório da escola, canções, danças, declamações de poemas e *sketchs* teatrais.

72 dos 86 participantes afirmaram ter apreciado participar na atividade, 5 não gostaram e 12 alunos gostaram mais ou menos, o que corresponde a 80,2% de satisfação, 5,9% de desagrado e 13,9% de indiferença (anexo 2.1).

De seguida analisaremos os resultados das respostas dos alunos participantes na atividade “Expressão Artística” relativamente às aprendizagens que consideram ter realizado. Para tal, construímos o gráfico 7.

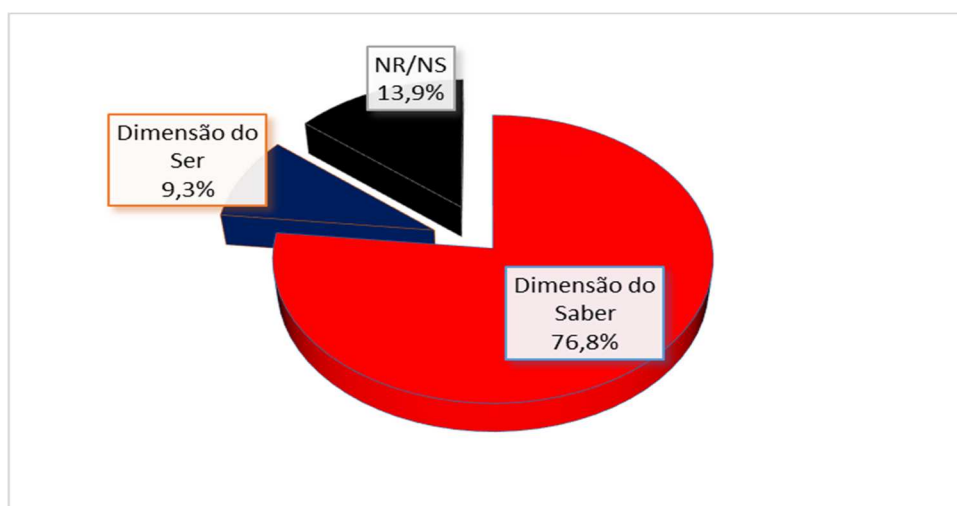


Gráfico 7 - Atividade DEL “Expressão Artística” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Nesta atividade sobressaiu como dominante a dimensão do saber, no que esta tem de relativo a si próprio e ao seu autoconhecimento, logo seguida pela dimensão do ser, no que se refere aos seus domínios de abertura a novas experiências, à disponibilidade de trabalhar em conjunto e de valorizar a diversidade.

Analisemos detalhadamente os resultados relativos às aprendizagens realizadas na perspetiva dos alunos, recorrendo ao gráfico 8.

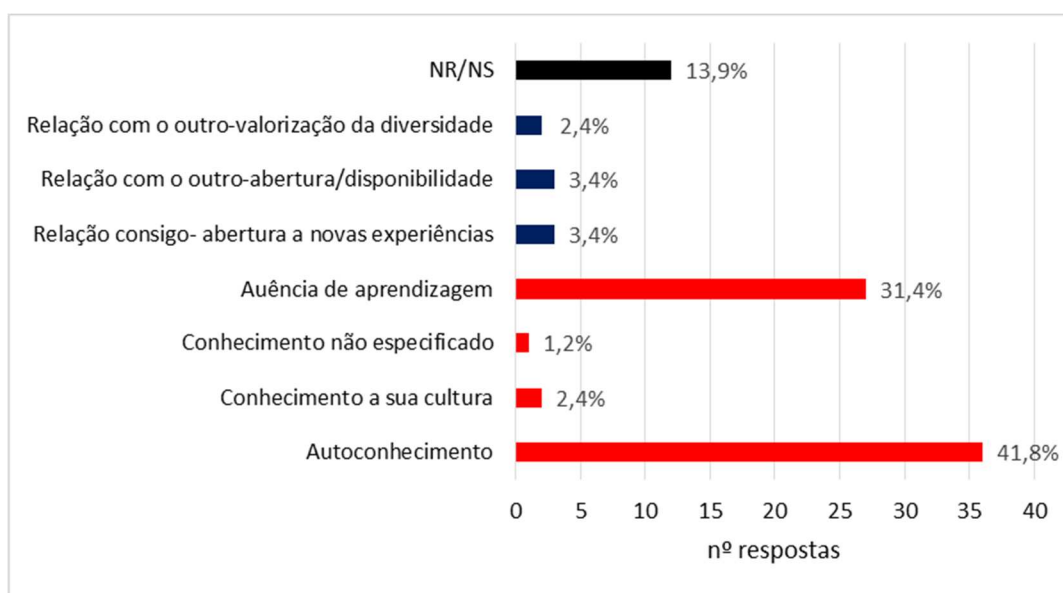


Gráfico 8 - Atividade DEL “Expressão Artística” (detalhe)

A análise das respostas dos alunos evidencia que estes consideram ter desenvolvido principalmente competências ao nível do saber, nomeadamente o conhecimento de si, relativamente a saberes que integram competências de interpretar, narrar e compreender, ou seja, a tomada de consciência dos seus saberes e aptidões. Através dos seus testemunhos verificamos que, em 41,8% das respostas dos alunos (36 UC), estes revelam que após a atividade progrediram na sua aprendizagem enquanto indivíduos aprendentes, como se testemunha em QA1-68: *“Aprendi que cantar num grupo não é tão difícil assim”*, ou melhoraram aspetos pessoais que condicionavam as suas performances: *“Aprendi a fazer “playback”, e também aprendi que não é preciso ter vergonha”* (QA1-79) ou *“Não vale a pena estarmos nervosos, porque afinal até correu bem”*. (QA1-5) ou ainda: *“Aprendi muitas coisas, como ter coragem para cantar o “Atirei o pau ao gato”* (QA1-74). Por fim, em QA1-61 um aluno remata: *“Na minha opinião foi a atividade mais divertida. Aprendi a trabalhar em grupo e ganhei mais expressividade”*. Parece-nos significativo os alunos enfatizarem aspetos ligados ao domínio do

comportamento inter relacional como o saber controlar a vergonha, a ansiedade e adquirirem competências pessoais de dicção/expressividade no sentido de melhorarem e rentabilizarem os seus saberes, através do seu autoconhecimento e do domínio de si próprio, o que confirma a importância da reflexão sobre as experiências vividas na organização e sistematização do seu próprio conhecimento e do seu comportamento com e perante o outro.

Integradas na dimensão do ser, encontramos também 3,4% das respostas dos inquiridos (3 UC) que revelam que esta atividade valeu a pena enquanto experiência pessoal. Outros 3,4% valorizam, nas suas respostas, a relação com o outro e a perspectiva de abertura e disponibilidade, enfatizando que as atividades grupais e em inter relação com o outro são promotoras de satisfação pessoal. É disto exemplo a afirmação QA1-40: *“Foi bom com a união do grupo”*, ou rematando QA1-27: *“É agradável ler poemas em conjunto com amigas”*. Este aumento do conhecimento de si é acompanhado pelo alargamento do conhecimento da sua cultura (2,4% - 2 UC), quando deparamos com enunciados como QA1-12: *“Aprendi um poema de Fernando Pessoa muito interessante”*, o que coloca decisivamente esta atividade como potenciadora de competências e aprendizagens ligadas também ao seu desenvolvimento cultural.

Por ser de livre escolha, esta atividade possibilitou ainda a criatividade por parte dos alunos, que nas suas respostas mencionam aspetos relacionados com a valorização da diversidade humana e cultural. Estes testemunhos são alusivos a um *sketch* teatral sobre o casamento *gay*, onde estes jovens assumem uma posição contra o preconceito e contra a discriminação, afirmando em QA1-38: *“Lá por sermos todos diferentes não devemos ser excluídos. E foi isso que na expressão artística o meu grupo tentou transmitir”*, ou em QA1-56: *“Aprendi que existem pessoas com personalidades diferentes, maneiras de pensar e vozes muito diferentes”*. Estes pressupostos de abertura, respeito e não discriminação são os pilares da construção do diálogo entre as pessoas, entre povos e entre culturas.

Pelo que foi exposto, este espaço e tempo foram marcados pela “interação didática, possibilitando a criatividade, a interação e a socialização (...) num desafio à interdisciplinaridade (...) e obrigou a escola a ser animadora, a romper com a monotonia do quotidiano, a promover valores e a procurar a interculturalidade” (Pires, 1997:1). Como lembra Nadal, através de atividades de “expressões” desenvolve-se a

“sensibilidade, harmonizam-se a razão e as emoções, equilibrando a racionalidade e a afetividade (...) através da expressão afetiva cada um se projeta procurando dar o seu melhor, as diferentes culturas respeitam-se admiram-se e harmonizam-se entre si, envolvendo nessa mútua aceitação e estima a autoestima dos seus autores” (1997:4).

Esta autora salienta o facto de as atividades da educação intercultural abarcarem atividades de expressão artística, num processo eminentemente criativo, e que as atividades expressivas “permitem a cada aluno ser, inteiramente, ele próprio - não devem ser entendidas como um recurso supletivo, mas como fatores estruturantes essenciais numa ação educativa que visa o desenvolvimento integral da criança e do jovem” (ibidem). No inquérito aplicado aos alunos (anexo 1.1), após se ter perguntado o que tinham aprendido no DEL e com as atividades – Escola, Línguas, União Europeia e Expressão Artística, pediam-se também sugestões acerca do modo como cada inquirido organizaria a atividade. Por uma questão de organização deste trabalho, optámos por apresentar os resultados desta questão aquando da análise das sugestões para todas as atividades do CE para os alunos do ensino básico, uma vez que todos os inquéritos por questionário tinham esta questão (ver tabela 26 - aspetos de melhoria das atividades do CE - alunos).

Por fim, perguntava-se aos alunos participantes qual tinha sido a atividade do DEL com a qual mais tinham aprendido. Das suas respostas (anexo 2.1), 27% manifestam que a atividade que possibilitou mais aprendizagens foi a “União Europeia”, seguida das atividades “Escola” e “Expressão Artística”, ambas com 21%, e pela atividade “Línguas”, com 19%. Em 8% das respostas os alunos escreveram que não aprenderam nada, em 2% referem ter aprendido com todas as atividades e noutros 2% os alunos manifestaram não ter aprendido com nenhuma delas, como se verifica no gráfico 9.

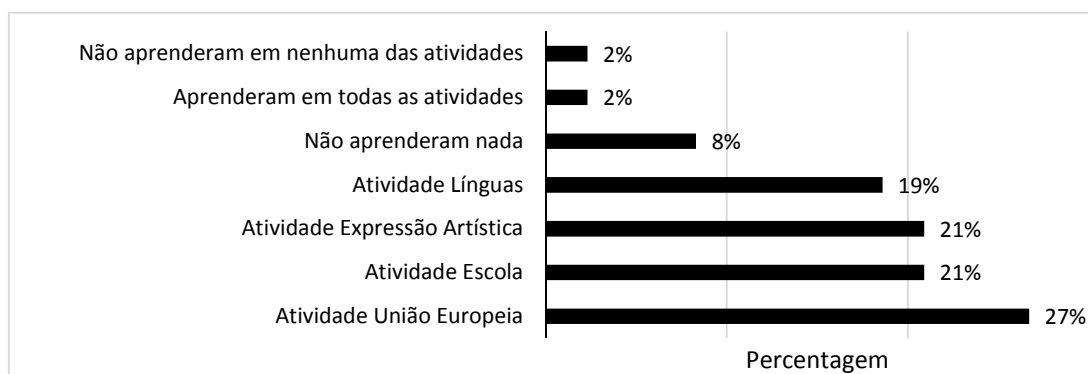


Gráfico 9 - Potencialidade de aprendizagem das atividades do DEL – percepção dos alunos

Pelo que nos foi revelado pelos alunos acerca da atividade do DEL, estes consideraram ter adquirido competências pessoais ao nível do saber, obtendo, através dela, conhecimentos acerca da escola, da Europa, das suas línguas e culturas. Nesta revelação de aprendizagens, os alunos evidenciaram também a dimensão do ser porquanto mostraram abertura e interesse relativamente ao que se lhes propunha, mostrando terem desenvolvido competências ao nível do saber compreender, valorizando a comunicação, a socialização e a participação cultural e estabelecendo novas relações interpessoais. Nas suas reflexões sobre as atividades realizadas aparecem referências relativas ao aumento da sua capacidade em organizar o seu próprio conhecimento e ação, assim como de aprender a negociar e gerir conflitos (Byram, 2002). É essencialmente na prova livre que emerge a dimensão relacional, desocultando os alunos a sua valorização enquanto pessoas, evidenciando a percepção da importância da capacidade de se colocar na posição e ponto de vista do outro e de tomar consciência da diversidade, assim como da superação de alguns aspetos da(s) sua(s) personalidade(s) e entendimento(s) acerca de si próprios e na sua inter relação com os outros. Tudo isto vai ao encontro do que escreve Capucho quando refere a importância da competência plurilingue e da competência intercultural como abertura de “espaço à consciência da relatividade de conceitos e valores e à consciência da existência de outras formas de pensar e de organizar o mundo” (2007:320). Ainda nesta linha de pensamento, Byram salienta, no seu modelo de competência intercultural, a dimensão do “saber comprometer-se”, que tem a ver com o conhecer e apreender a cultura do outro e saber fundamentar as suas perspetivas culturais e de vida, sem se “afrontar” e sem “se diluir” identitariamente, mas comprometendo-se na concretização

e promoção da comunicação e do diálogo entre pessoas e povos. Como lembram Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), um dos comprometicimentos da educação é exatamente preparar para a mudança apesar das inseguranças, questionamentos e desestabilizações pessoais.

3.1.2 Cabaz Solidário

Prossigamos com a análise da atividade “Comemoração de Natal Solidário: Campanha + Solidariedade Uma Turma, Um Cabaz”, aqui designada simplesmente como Cabaz Solidário (CS), e que decorreu entre 14 a 18 de dezembro de 2010. Realizada pela primeira vez na ESSPS, propunha-se que cada turma da escola, nomeadamente as do ensino básico, enchessem o seu cabaz com alimentos, sendo estes depois distribuídos pelas famílias carenciadas do concelho.

Iniciámos por questionar os discentes (anexo 1.2) acerca da sua participação nesta atividade e foi-nos revelado que 99,7% (241 UC) afirmaram ter contribuído para o Cabaz da sua turma (anexo 2.2). De seguida quisemos saber acerca das motivações da sua participação (ou não) no Cabaz da sua turma.

Das respostas obtidas sobressaem quatro grandes grupos de razões: saber que existe pobreza no concelho, com 39,6% das respostas; considerar importante ser solidário, com 35,1% das respostas; considerar que se deve aprender a ser solidário, com 24,9% das respostas; reconhecer haver necessidade de apoiar pessoas que necessitam, com 0,4% das respostas.

Focalizemo-nos, agora, sobre as aprendizagens que os alunos consideram ter realizado na referida atividade, analisando o gráfico 10.

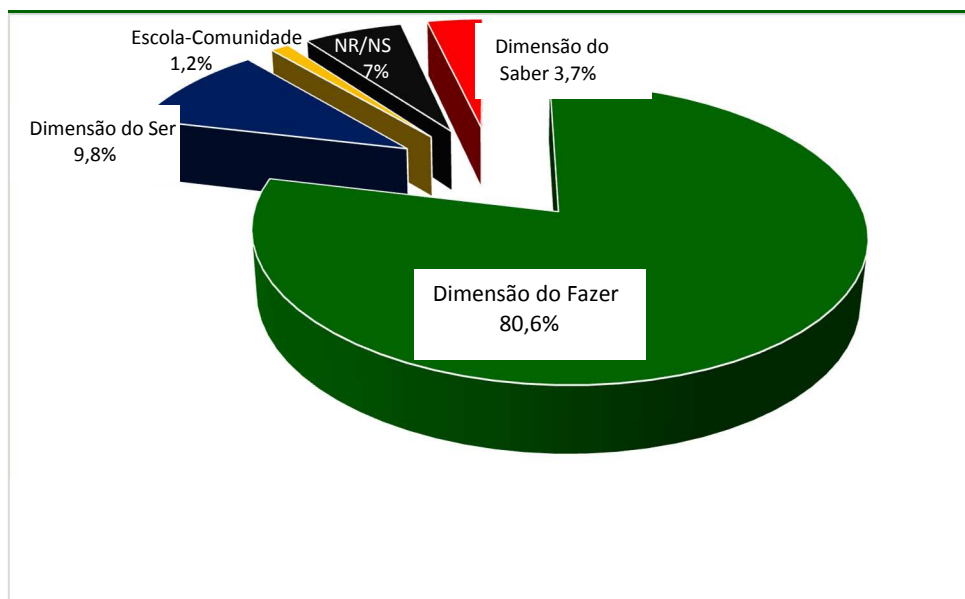


Gráfico 10 - Atividade “Cabaz Solidário” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Da análise deste gráfico, emergem respostas que integramos na dimensão do fazer, associada a manifestações de ajuda e solidariedade, logo seguida da dimensão do ser, onde são destacados os valores da partilha e da generosidade também ligados à quadra natalícia e à abertura e solidariedade com o outro, ao que se junta a dimensão do saber, relacionada com os problemas económicos e sociais atuais. Aparecem também referências à ligação escola-comunidade.

Analisemos, agora, em detalhe, os resultados da atividade Cabaz Solidário, visualizando o gráfico 11.

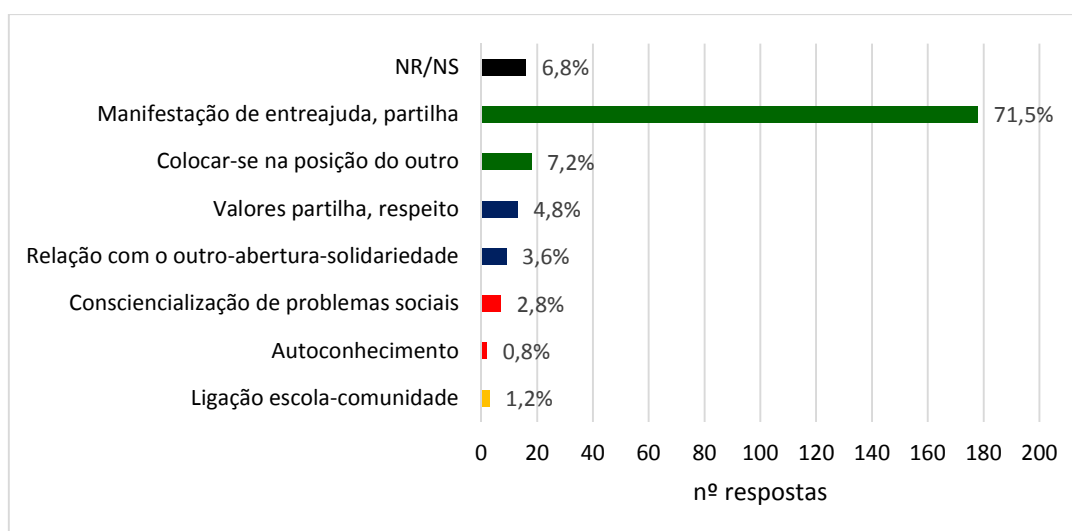


Gráfico 11 - Atividade “Cabaz Solidário” (detalhe)

O gráfico acima exposto revela que os alunos, através da atividade Cabaz Solidário, adquiriram competências na dimensão do fazer, na sua relação com o outro. Assim, puderam manifestar atitudes de entreaajuda, partilha, solidariedade e cooperação, dimensão esta que abarcou 71,5% das respostas (177 UC) (anexo 2.2), das quais escolhemos como exemplo QA2-160: *“Estas atividades favorecem o espírito de entreaajuda que cada um tem e, para além disso, ajudam várias pessoas e fazem com que tenham um Natal melhor”*, ou QA2-130: *“(a atividade é positiva) porque nós devemos sempre cultivar o nosso espírito de entreaajuda”*, rematando com QA2-105: *“Nunca é demais ajudar os outros e ter uma atividade dessas na nossa escola, é muito importante e positivo”*.

Esta atitude de entreaajuda e de solidariedade é reafirmada noutra perspetiva por 7,2% dos inquiridos (18 UC), quando estes, colocando-se na posição do outro, afirmam QA2-102: *“podemos sempre ajudar e se fosse eu que estivesse na mesma situação também gostaria de receber”*, ou como escreve outro aluno em QA2-4: *“(a atividade é positiva porque) devemos ajudar as pessoas que necessitam porque um dia podemos ser nós. Isto é uma lição de vida”*, manifestando os alunos, simultaneamente, uma realidade social existente e uma certa inquietação relativamente a possíveis perspetivas futuras. Consideramos que através desta atividade, a escola despertou a comunidade estudantil para a tomada de consciência de problemas económicos e sociais, uma vez que em 2,8% das respostas dos inquiridos, estes manifestam estas apreensões. Por exemplo, na afirmação QA2-58: *“sensibilizam-nos e fazem-nos perceber o mundo que nos rodeia ao seu nível social”*, ou QA2-47: *“(a atividade é positiva) Sim é, porque se tivermos muitas atividades destas combatemos a pobreza”*. Nesta linha de pensamento, podemos associar estas respostas a uma outra que nos surgiu em QA2-189: *“(a atividade é positiva) porque faz-nos tornar uns cidadãos melhores”*. A escola, enquanto instituição que educa e forma os jovens de hoje e homens de amanhã, tem também o dever e a missão de ensinar não só conhecimentos teóricos, mas também, como referem as palavras de um aluno, QA2-175: *“Aprender a ajudar”*, contribuindo para a construção de um mundo mais fraterno e solidário. Esta posição é defendida por Frederico Mayor, Diretor Geral da Unesco, quando afirma a necessidade *“de inculcar às gerações vindouras os sentimentos de altruísmo, de abertura e de respeito pelo outro, de solidariedade e de partilha”* (2009:10).

A dimensão do ser foi também evidenciada em 3,6% das respostas dos inquiridos (9 UC), que enfatizam e manifestam a importância dos sentimentos de disponibilidade, de solidariedade e de abertura ao outro, posição esta defendida por QA2-23: *“(a atividade é positiva), acho que assim aprendemos a ter sentido de ajuda e responsabilidade”*, ou QA2-120: *“porque estamos a ser pessoas com um espírito solidário”*, ou QA2-145: *“(a atividade é positiva) porque também nos ensina a ser responsável”* e ainda QA2-122: *“porque é uma atividade de solidariedade e amizade”*. Estas respostas corroboram a emergência de valores desejáveis no ser humano como o da responsabilidade, da solidariedade e da amizade. Estes valores são também associados por dois dos inquiridos ao modo como o “eu” se mostra, salientando a importância de dar “boa imagem de si próprio”. O CS é percebido pelos alunos como uma atividade com visibilidade externa, nomeadamente concelhia, uma vez que 1,2% dos inquiridos (3 UC), referiram a ligação escola - comunidade como um aspeto relevante desta atividade, aparecendo registado em QA2-94: *“(a atividade é positiva) porque vamos distribuir pelo menos duas dezenas de cabazes pelas famílias de São Pedro do Sul”*, ou em QA2-106: *“(a atividade é positiva) porque a escola quer ajudar os que mais precisam”* e ainda em QA2-188: *“porque ajuda as pessoas pobres do concelho”*. Esta ligação foi efetiva e teve a colaboração da CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) do concelho, levada a efeito com a discipulação necessária para não expor situações reais da comunidade, “no interior” da própria escola e no meio dos alunos participantes.

A educação intercultural pressupõe uma profunda vinculação a valores, nomeadamente os “valores dos direitos humanos, democracia, Estado de Direito, justiça e solidariedade (...) defensora da formação de pessoas humanas indivisíveis, infinitamente diferentes de todas as outras, mas merecedoras de respeito na sua inatacável dignidade” (Carneiro, 2001:194). Eis, pois, o supremo respeito pela pessoa humana, pela liberdade e a preocupação pelo bem comum que associada a práticas solidárias, garante a justiça e a equidade europeias (Byram, 2006; Deardorff, 2006).

Demonstrando na prática, ao longo da realização da atividade, o seu empenho com o recheio, a apresentação e o enfeite dos cabazes das suas turmas, também as respostas obtidas revelam a apreciação dos valores humanos da generosidade e da partilha, despojando-se os alunos de perspetivas etnocêntricas (Byram, 2006) e

parecendo, como recorda Carneiro (2001), que esta atividade convocou o “sobressalto ético” na consciência dos inquiridos. Confrontamo-nos assim com o aluno a ultrapassar da consciencialização dos problemas económicos e sociais do mundo que o rodeia e a aliar esta atividade à sua formação de jovem dotado de consciência cívica, invocando a prática de uma cidadania responsável com consciência social. Assim, vai-se ao encontro do que Carneiro (2001) refere como necessário fazer nas escolas: “fermentar o espírito de justiça com práticas concretas de justiça social, (...) reinventando os currículos de modo a conciliar a cultura de mercado e a cultura da solidariedade”(p.179).

Sendo o CE defensor e difusor dos valores europeus, era para nós importante saber qual a perceção dos alunos relativamente aos valores subjacentes a esta atividade, apesar de considerarmos poder ser influenciada por ter decorrido na época natalícia. Na tabela que se segue, podemos observar quais os valores enaltecidos pelos jovens que viveram e participaram nesta atividade do CS, elaborando a sua graduação e ordenamento dos mesmos.

Valores	UC	%	Valores	UC	%
Solidariedade (ser solidário)	163	26,3%	Justiça / Igualdade	15	2,2%
Amor fraterno	124	19,9%	Generosidade	12	1,9%
Ajuda/contribuição	88	14,2%	Participação/colaboração	9	1,4%
Partilha	84	13,5%	Compaixão/pena	9	1,4%
Carinho	43	6,9%	Espírito Natalício	6	0,8%
Felicidade	37	5,9%	Paz	2	0,3%
Caridade	25	4,0%	-	-	-

Tabela 23 - Valores subjacentes à atividade “Cabaz Solidário”

Verifica-se que 73,9% das respostas evocam os quatro grandes valores defendidos pela Declaração dos Direitos Humanos, presentes na construção da Europa e defendidos pelo Conselho Europeu: solidariedade, ajuda, partilha e amor fraterno. Dos resultados obtidos, podemos considerar que, através desta atividade, os alunos foram levados a vivenciar estes valores tão necessários à construção da Paz (valor que somente aparece em 0,3% das respostas) e a saber comprometer-se com as grandes questões e problemas do mundo, nomeadamente a luta contra a pobreza, a injustiça e a desigualdade. Estas respostas parecem concordar com Porcher e Abdallah-Pretceille (1998), quando nos recordam que, perante um eclipse da ética no campo da educação

em detrimento da socialização, fruto e consequência direta da massificação e das transformações sociais e culturais, hoje, a dimensão ética é cada vez mais considerada como dimensão constitutiva da educação e essencial para a coesão social e escolar. Para estes autores, tal implica a necessidade de trabalhar o “querer-viver juntos” e, mais precisamente, querer “aprender juntos”, o que para eles é também condição indispensável para a existência da escola enquanto formadora de indivíduos e transformadora da sociedade.

3.1.3 Dia dos crepes

A terceira atividade realizada pelo CE, e aqui designada por Dia dos Crepes (DC), foi dirigida a todos os alunos da escola, comemorando a celebração de “*la Chandeleur*” ou “dia das Candeias”. Esta tradição francesa foi na ESSPS evocada com uma degustação de crepes e uma exposição alusiva a esta temática no pavilhão polivalente da escola. No dia seguinte, foi aplicado a todos os alunos do ensino básico um inquérito por questionário (anexo 1.3), no sentido de saber se tinham gostado da atividade, se consideravam importante (ou não) a escola mostrar a diversidade cultural, nomeadamente ao nível gastronómico e das tradições nacionais, e o que com ela tinham aprendido. Ficámos a saber, pelas respostas obtidas, que o grau de apreciação positiva da atividade foi de 93,3%, e que 6,7% dos alunos não a tinham apreciado (anexo 2.3).

Inquiridos sobre se reconheciam a importância de a escola dar a conhecer a diversidade cultural, nomeadamente no campo alimentar, 59,4% das respostas dos alunos revelaram que consideram importante esse conhecimento, mormente no campo da alimentação, o que não é confirmado pelas respostas de 40,6% dos alunos, que consideraram não ser importante esse conhecimento. De seguida, pretendíamos saber se os alunos consideravam importante que o CE divulgasse os hábitos e as tradições de outros países na escola. 67,5% das respostas dos alunos afirmam ser relevante, o que não acontece com 32,4% das respostas, onde os alunos revelam considerar este aspeto como não relevante.

De seguida analisemos as respostas dos alunos que realizaram a atividade “Dia dos Crepes”, destacando as suas perceções acerca do que aprenderam com ela, e se aprenderam, a que níveis (gráfico 12).

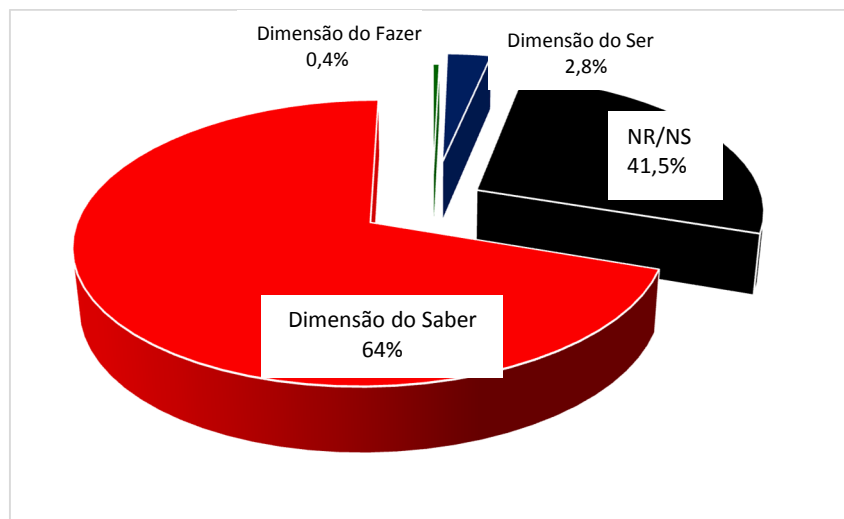


Gráfico 12 - Atividade “Dia dos Crepes” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Nas respostas obtidas, sobressaem afirmações que integrámos na dimensão do saber, porquanto respeitantes ao conhecimento dos aspetos culturais, históricos e ao conhecimento cultural do outro, logo seguida da dimensão do ser, na sua vertente relativa à abertura a novas experiências pessoais e à valorização da diversidade, neste caso gastronómica.

Analisemos detalhadamente as aprendizagens consideradas realizadas no gráfico 13.

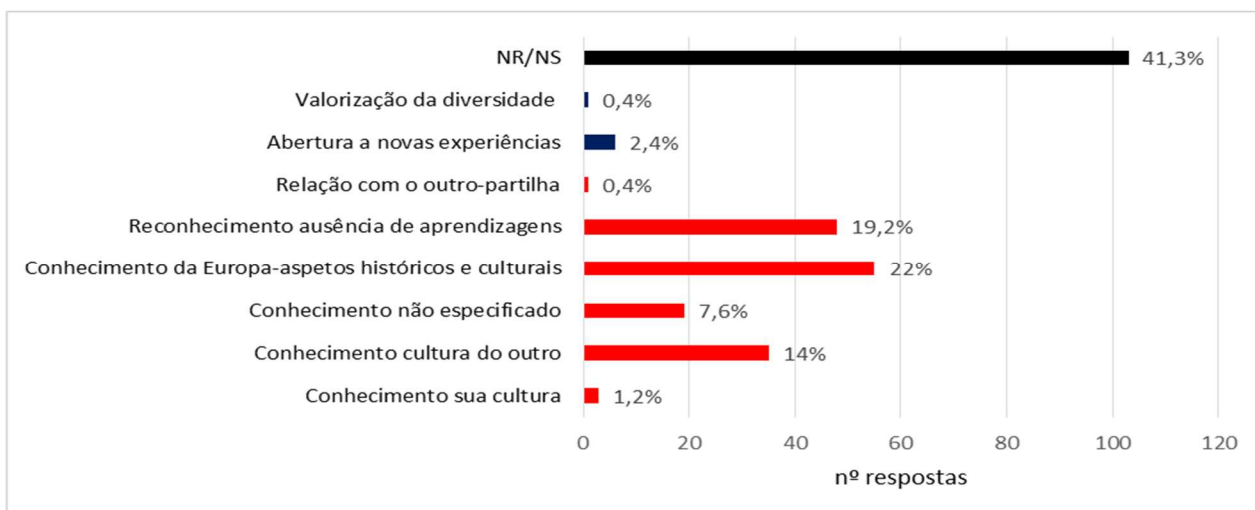


Gráfico 13 - Atividade “Dia dos Crepes” (detalhe)

As respostas dos alunos evidenciam a aquisição de conhecimentos, sobretudo ao nível dos aspetos históricos e culturais da Europa, nomeadamente do conhecimento das suas tradições (22% - 55 UC), tal como se pode perceber em QA3-169: “*assim conhecemos outras tradições e hábitos dos países europeus*”, ou em QA3-87: “*aprendi a*

história dos crepes, porque provei os sabores e gastronomias de outros países". Outro grupo de respostas (14%) valoriza o conhecimento de outras culturas, comparando-as com a nossa, afirmando *"Que outros países se alimentam de maneira diferente de nós e têm outras tradições"* (QA3-12) ou *"É interessante saber como se fazem os crepes e saber uma receita sem que seja do nosso país"* (QA3-53). Como contraponto à perspetiva anterior dos inquiridos, a degustação do crepe provocou em 1,2% dos alunos um aumento do conhecimento da sua própria cultura, manifestando que, não sendo os crepes típicos da gastronomia portuguesa, não descuravam o interesse e a importância em conhecer os pratos típicos dos outros países, escrevendo-se em QA3-71: *"Porque os crepes não são típicos do nosso país"*, ou em QA3-47: *"Porque como os crepes não são uma comida portuguesa deu para aprender comidas de outros países"*. Pelas respostas facultadas podemos perceber que os alunos compararam o conhecimento que estavam a obter acerca da cultura gastronómica francesa com a existente em Portugal.

Nesta linha de reflexão encontramos 1 UC (0,4%) que, enquadrada na dimensão do ser, manifesta a valorização da diversidade cultural, escrevendo QA3-242: *"É diferente e importante conhecermos os hábitos de outros países"*. Seis alunos (2,4%) encaram esta atividade e valorizaram-na como uma abertura a novas experiências, tal como se pode perceber em QA3-171: *"Há muita comida no mundo para experimentar!"*. Salienta-se, por fim, outra resposta que integrámos na dimensão do fazer, onde esta atividade se converteu numa manifestação de partilha, quando vimos escrito por QA3-11: *"Devemos partilhar (os crepes)"*, apelando à prova de um crepe que no momento significava o conhecimento de uma tradição cultural e gastronómica francesa.

No entanto, esta atividade foi também percecionada por muitos alunos (19,2%) como não conduzindo a nenhuma aprendizagem. Outros optaram por não responder (41,3%), e outros ainda (7,6%) não especificaram claramente o que com ela aprenderam, o que nos leva a considerar que os alunos não associam a gastronomia a aspetos culturais e a tradições de um povo, ou que não os entendem como conhecimento cultural.

Ainda no âmbito da atividade do Dia dos Crepes, pretendia-se também saber se os alunos consideravam importante a escola, através do CE, dar a conhecer os hábitos e tradições europeias. De acordo com os resultados, obtivemos 90,7% de respostas afirmativas e 9,3% de respostas negativas. É, portanto, significativa a percentagem de

alunos da ESSPS que valorizam o papel da escola na promoção do conhecimento da cultura do outro, nomeadamente dos hábitos e tradições culturais existentes na Europa, o que vai ao encontro do que Porcher e Abdallah-Pretceille afirmam: “le métier d’enseignant ne consiste pas à expliquer mais à faire comprendre. L’explication n’est qu’un moyen pour permettre la compréhension” (1998:48), como que apelando a um ensino mais vivido, com atividades onde se experimente e prove, neste caso uma receita típica da gastronomia francesa.

3.1.4 Conferência Semana da Europa

Integrada na Semana da Europa - de 9 a 16 de maio de 2011, o CE promoveu uma conferência realizada no auditório da escola alusiva ao tema “Portugal, 25 anos na União Europeia”, aqui designada de “Conferência Semana da Europa” (CSE). Foram convidados os alunos da escola que nesse ano letivo estavam a estudar estas temáticas, ou seja, as turmas do 9.º ano da ESSPS. A palestrante convidada, Dra. Paula Santos, Diretora da *Europe Direct* de Lamego, abordou o que mudou em Portugal desde a nossa integração em 1986, que transformações se verificaram desde então e que possibilidades tem hoje um jovem relativamente à sua vida estudantil e profissional. No final da conferência, a investigadora dirigiu-se pessoalmente às turmas e aplicou um inquérito por questionário aos alunos participantes na mesma, no sentido de conhecer as suas opiniões sobre a atividade (anexo 1.4). Das suas respostas registámos que 97,1% dos alunos referiram ter gostado dela e 2,9% manifestaram algum descontentamento (anexo 2.4).

O gráfico 14 foi construído a partir das respostas dos alunos relativas ao que consideraram ter aprendido com esta conferência.

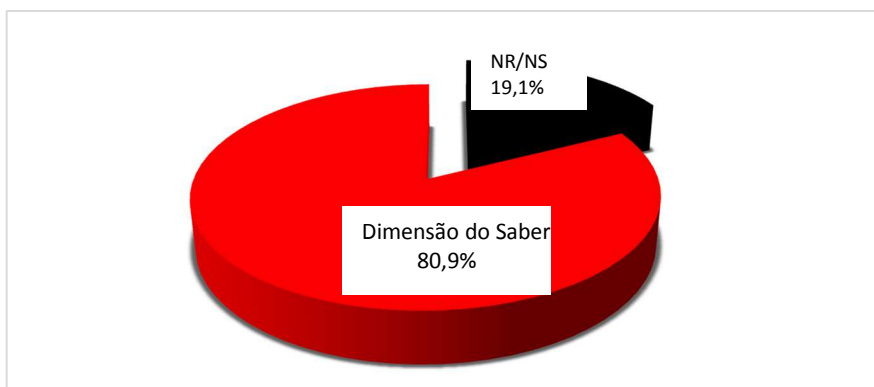


Gráfico 14 - Atividade “Conferência Semana da Europa”- representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Verificamos que os alunos mencionam ter desenvolvido aprendizagens que integramos na dimensão do saber, referentes a conhecer, interpretar, narrar e compreender o processo da construção europeia, assim como da integração de Portugal na mesma.

De seguida, analisaremos em detalhe as aprendizagens que os alunos referiram ter realizado, analisando o gráfico 15.

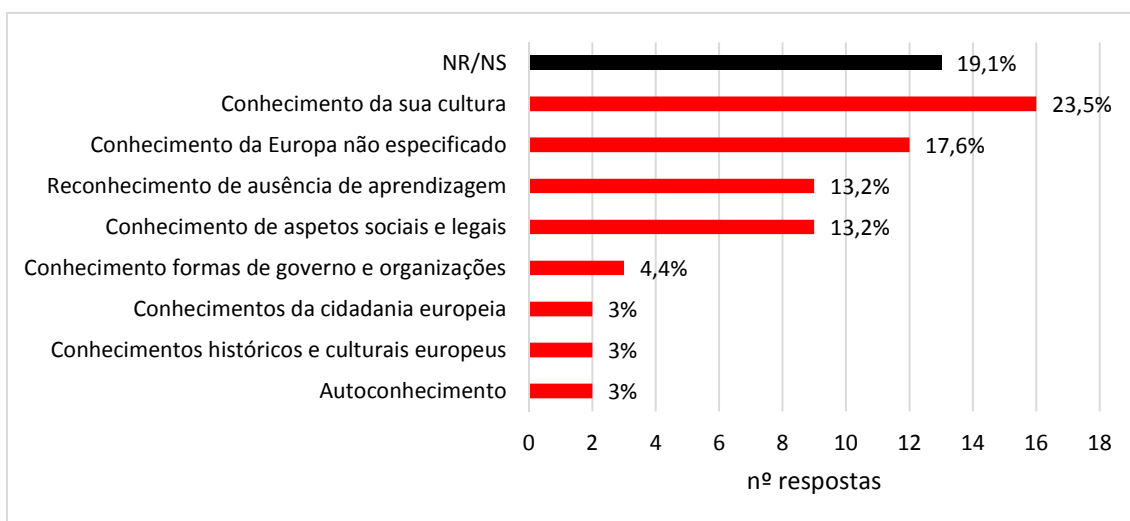


Gráfico 15 - Atividade “Conferência Semana da Europa” (detalhe)

Num universo de 90 alunos que assistiram à conferência, responderam ao nosso inquérito por questionário 68. Na análise dos resultados relativos a esta atividade, ficou claro que os alunos valorizaram a dimensão do saber, uma vez que as dimensões do ser e do fazer não foram contempladas. É sobre o conhecimento da sua cultura (a portuguesa) e da cultura da Europa que incide a totalidade das respostas, o que não seria de estranhar pois a conferência incidiu sobre esta temática. Assim, esta atividade demonstrou que 23,5% dos alunos (16 UC) puderam desenvolver conhecimentos sobre

a sua própria cultura, quer ao nível do seu percurso histórico, quer sobre momentos importantes da sua história e evolução enquanto país membro de uma comunidade de povos e culturas, referindo QA4-30: *“Aprendi que na época de Salazar as pessoas para viajarem tinham que passar a fronteira às escuras (“a salto”)*, ou QA4-12: *“(aprendi) que Portugal já está na União Europeia há 25 anos”*, ou QA4-45: *“Com esta atividade aprendi muito acerca do trajeto de Portugal na União Europeia”*, e ainda QA4-34: *“(aprendi) em que data Portugal assume a Presidência da UE assim como quais foram os nossos Presidentes da República”*. Estes quatro excertos indicam as aprendizagens construídas pelos alunos acerca da sua própria realidade passada, assim como da evolução histórica e cultural do seu povo e país.

A atividade facultou também aos alunos a possibilidade de se conhecerem melhor a si mesmos, contribuindo para o seu autoconhecimento e para um melhor entendimento do mundo que os rodeia. 3% das respostas (2 UC) são disso exemplo quando referem, tal como QA4-5: *“Aprendi o quanto é bom o nosso país pertencer à União Europeia”* e QA4-20: *“Aprendi que nem todos nós somos muito cultos (sobre a UE)”*, manifestando os alunos o seu agrado por pertencerem a esta comunidade de povos, embora reconheçam que o conhecimento que dela têm é muito limitado.

Integradas na dimensão do saber, encontrámos 13,2% de respostas (9 UC) onde os alunos salientam que os seus conhecimentos acerca dos aspetos sociais, económicos e legais europeus aumentaram. Pelas suas respostas podemos verificar que os alunos consideram haver vantagens em pertencer à UE, não só pelo facto de terem uma moeda única, mas também por poderem viajar e trabalhar livremente sem necessitarem de vacinas específicas para circular nos Estados membros. São disto exemplo QA4-62: *“(…)Aprendi mais sobre a Europa e sobre a sua economia. O Euro que é moeda de 17 países europeus”*, ou QA4-3: *“Aprendi que existem muitas possibilidades de trabalho e estudo na U.E. e que há muitas qualidades (vantagens) em pertencer à UE”*, nomeadamente QA4-36: *“Podemos viajar livremente, não levamos muitas vacinas”*.

Evidenciando algum espírito crítico e alguma sensibilidade social, na resposta de 2 alunos encontramos escrito *“(aprendi) a entrada para a União Europeia em 1986 e os problemas que surgem à nossa volta”* (QA4-33) e *“(aprendi) que é importante saber ajudar países pobres”* (QA4-23), não se deixando aliciar pelo discurso “pró europeu” comum nestas atividades. Das restantes respostas, em 4,4% delas (3 UC), os alunos

manifestaram ter assimilado conhecimentos sobre a Europa, mais propriamente sobre as suas organizações e instituições, referindo QA4-40: *“(aprendi que há) facilidades com a União Europeia, informações sobre Erasmus e Da Vinci”*, ou QA4-46: *“Com esta atividade aprendi muitas coisas sobre a Europa, sobre as instituições como o Parlamento Europeu, algumas datas importantes sobre Portugal na União Europeia”*. Estes jovens afirmam ter conhecimento de alguns programas existentes na Europa e referem a existência do Parlamento Europeu como órgão de decisão europeia. Por fim, 3% das respostas dos inquiridos mostram que perceberam a sua evolução histórica, escrevendo QA4-63: *“Aprendi como era a União Europeia antigamente e na atualidade”*.

Não sabendo especificar as aprendizagens adquiridas, surgiram-nos 17,6% de respostas dos alunos (12 UC). Em 13,2% delas, os sujeitos reconhecem não ter adquirido qualquer tipo de aprendizagem (9 UC) e em 19,1% das respostas, os inquiridos optaram por não responder a esta pergunta (13 UC). Considerando muito elevadas estas percentagens, podemos referir que os alunos não terão respondido a esta pergunta pois assim seria mais fácil, referindo que *“não aprenderam nada”*, ou *“aprenderam muita coisa sobre...”*, ou laconicamente optando por não responder à questão. Se cruzarmos as respostas com as questões colocadas, veremos que, quando questionados acerca dos conhecimentos específicos adquiridos com esta atividade (questão seguinte), somente 3 alunos não responderam à questão.

No inquérito por questionário realizado para esta atividade solicitava-se aos alunos que discriminassem as aprendizagens específicas adquiridas nesta atividade enquanto participantes nesta Conferência Semana da Europa (anexo 2.4). Nas suas respostas irão emergir aspetos que os alunos não referenciaram na questão anterior (conhecimentos adquiridos gerais) e que passamos a especificar na tabela 24.

Conhecimentos específicos adquiridos com a atividade Conferência Semana da Europa				
Dimensão	Domínio	Vertente	UC	%
Saber	Conhecimento da Europa	Aspetos económicos e sociais	21	30,9%
		Aspetos históricos e culturais	15	22,1%
		Cidadania europeia	9	13,3%
		Formas de governo e organizações	1	1,4%
	Conhecimento	Não especificado	4	5,9%
	Ausência de conhecimento	Reconhecimento de que não aprendeu nada	7	10,3%
Ser	Ser	Relação consigo próprio - perspetivar o futuro	7	10,3%
	Ser	Relação com o outro - abertura e curiosidade	1	1,4%
NR/NS			3	4,4%
Total			68	100%

Tabela 24 - “Conferência Semana da Europa” - conhecimentos específicos adquiridos pelos alunos

Relativamente aos conhecimentos específicos adquiridos nesta atividade, emerge a perceção de uma maior elucidação acerca dos problemas sociais, económicos e legais que atualmente afetam a Europa, nomeadamente os direitos dos trabalhadores, o sistema monetário e projetos educativos, correspondendo a 30,9% de respostas de alunos, sendo disto exemplo as afirmação QA4-43: *“Aprendi alguns sucessos da UE, os direitos dos trabalhadores, a política de coesão, inovação, investigação e competitividade e relações externas”*. Outro aluno escreve QA4-54: *“Aprendi que a Europa financia e ajuda nos projetos das escolas”*, ou QA4- 53: *“Aprendi os direitos dos trabalhadores, a cooperação na educação e na cultura”*, e outro ainda na sua resposta QA4-21: *“Aprendi as vantagens e desvantagens da União Europeia”*. De seguida, em 22,1% das respostas dos alunos é explícito que estes desenvolveram conhecimentos ao nível histórico, geográfico e cultural da Europa, pelo que escreveu QA4-55: *“Aprendi quando, onde é que foi criada a Europa (UE) e porque é que foi criada”*, ou QA4-33 mostrando já a convivência comum: *“(aprendi) em que ano começou (a UE) e os problemas que surgem à nossa volta”*. Relativamente à aquisição de conhecimentos acerca da forma de governo e das organizações europeias, surge-nos escrito em QA4-37: *“(aprendi) quando Portugal assume a Presidência do Conselho da União Europeia”*.

No âmbito da cidadania europeia encontramos 13,2% das respostas, das quais transcrevemos QA4-43: *“Aprendi sobre cidadania, os nossos direitos e deveres dos cidadãos europeus na União Europeia”*, ou QA4-37: *“(aprendi) como ter uma cidadania ativa”*, ou ainda QA4-63: *“Aprendi que temos que ser bons cidadãos”*, invocando uma maior consciencialização do que é ser europeu e apelando a uma cidadania ativa.

Pelas respostas obtidas, esta conferência foi oportunidade para alguns alunos perspetivarem o seu futuro, em termos de escolhas de cursos e vias escolares e profissionais, dado que 10,2% das respostas evidenciam este aspeto. A perspetivação do futuro a nível individual é expressa em respostas como: QA4-23 *“Aprendi que temos de pensar no nosso futuro, nomeadamente escolher um curso para o qual nós gostávamos de realizar um sonho”*, ou QA4-29: *“Devemos seguir o que gostamos, se não arranjamos emprego na nossa região devemos procurar noutras terras, países”*. Numa perspetiva mais coletiva e em termos de futuras tomadas de decisão comuns numa Europa comum, encontrámos uma resposta de um aluno QA4-38: *“(aprendi) muitas coisas que não sabia, foi interessante. Nós vamos ter que melhorar as decisões até agora foram tomadas pelas gerações mais antigas”*. Por fim, numa perspetiva de abertura de si ao mundo, surge-nos um aluno que escreveu QA4-9: *“(aprendi) que podemos viajar livremente”*.

Questionados sobre se consideraram importante o CE promover uma conferência sobre esta temática, encontrámos essa reafirmação positiva em 97,1% das respostas, sendo que em 2,9% delas os alunos manifestaram não terem considerado importante. Justificando a relevância da realização da conferência, 48,5% dos alunos responderam que esta foi uma forma de obter informação sobre a Europa, 41,1% consideraram que lhes permitiu alargar os seus conhecimentos culturais e outros 10,2% evidenciaram ter sido um recurso para esclarecimento das suas dúvidas e opiniões.

Considerando que a Europa assenta em valores comuns que devem estar presentes na mente e na ação de cada europeu, questionámos os alunos sobre quais os valores subjacentes à construção e integração europeia e quais consideravam ser os mais importantes na atualidade. Das respostas obtidas, emergiram os seguintes valores considerados pelos alunos como importantes para a Europa de hoje:

Valores Europeus	UC	%
Cidadania europeia	16	23,1%
Solidariedade e cooperação	8	11,6%
Liberdade, Paz e Respeito	6	8,7%
Trabalho e estudo	6	8,7%
Preservação do ambiente	2	2,9%
Não especificados	8	11,6%
NS/NR	23	33,4%
Total	68	100%

Tabela 25 - Valores europeus - percepção dos alunos

Para os alunos inquiridos, os valores considerados mais importantes para a Europa de hoje são os da cidadania europeia, da solidariedade, da cooperação, da Paz, da liberdade e do trabalho. Assim os alunos parecem desejar que na Europa vigorem *“Os direitos e deveres dos cidadãos”* (QA4-14) e *“Os Direitos do Homem”* (QA4-15). Parecem também esperar que se valorize a solidariedade entre cidadãos, países e pessoas, como se vê em QA4-37: *“A cooperação de todos os cidadãos da União Europeia”*, em QA4-42: *“O mais importante na minha opinião é a cooperação entre países (educação, cultura...)”*, e em QA4-33: *“Fazer voluntariado ajudando pessoas necessitadas”*. Referem-se, igualmente, à Europa enquanto espaço de *“Respeito pela dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, Estado de Direito, etc...”* (QA4-34).

Por fim, defendem o valor do trabalho e do estudo, talvez aludindo à abertura do espaço europeu enquanto espaço de aprendizagem e de labor, ou entendido como a necessidade do regresso do valor do trabalho e da valorização do estudo como fatores de desenvolvimento pessoal, social e continental, numa Europa que está agora aberta e acessível aos jovens portugueses. Surge-nos ainda a valorização das questões ambientais e ecológica, alertando para os perigos da degradação do planeta e do esgotamento dos seus recursos naturais e do bem-estar a todo o custo, negligenciando o dever. Salientamos, aqui, a elevada percentagem de respostas dos alunos apresentadas em branco e referenciadas como NR/NS (33,4%), ou as respostas onde os alunos simplesmente referiram que devia haver valores na Europa, por nós categorizadas como *“valores não especificados”* (11,6%). Mais uma vez, constatamos que, em questões onde os alunos são solicitados a responder a aspetos que não são

imediatos ou diretos, estes ou não respondem, ou apresentam respostas muito vagas. Assim, não estando estes aspetos (os valores europeus) explicitamente expostos nas atividades, consideramos ser dever da escola identificá-los e torna-los explícitos, de modo a que fiquem consolidados na mente e consciência dos jovens futuros cidadãos.

3.1.5 Exposição Sobre a Europa

A exposição exibida no polivalente da ESSPS, entre 9 a 16 de maio de 2011, mostrava à comunidade estudantil a lenda grega do rapto por Zeus da princesa Europa e a história de São Bento de Núrsia, fundador da Ordem Beneditina e patrono da Europa. Destinada a todos os alunos da escola, era livremente acessível a quem a quisesse visitar. No final da exposição, a investigadora foi pessoalmente a todas as turmas da ESSPS para aplicar um inquérito por questionário aos 263 alunos do ensino básico no sentido de perceber a sua opinião acerca desta atividade (anexo 1.5).

Questionados sobre a apreciação desta atividade, em 83,6% das respostas verificamos que os alunos manifestam o seu agrado; 16,4% dos alunos consideram não ter sido do seu gosto (anexo 2.5). De seguida, quisemos saber o que os alunos aprenderam com a atividade e, se aprenderam, a que níveis. Das respostas obtidas construímos o gráfico 16, que se apresenta em seguida.

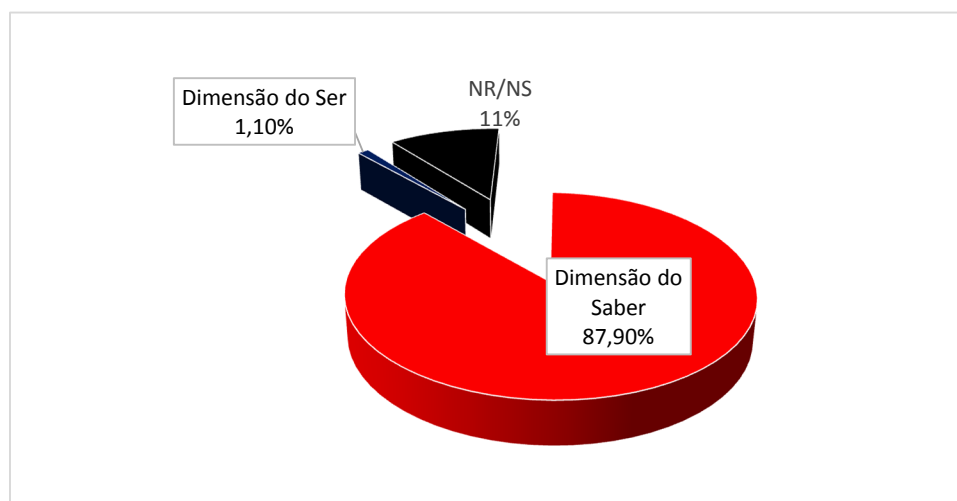


Gráfico 16 - Atividade “Exposição sobre a Europa” - representações dos sujeitos sobre as aprendizagens realizadas

Analisadas as respostas dos alunos, integrámos-las na dimensão do saber, na sua vertente do conhecimento dos aspetos históricos e culturais europeus. Verificaram-se,

também, respostas ligadas à valorização da diversidade cultural, que integrámos na dimensão do ser.

Analisemos em detalhe as representações dos alunos sobre as suas aprendizagens nesta atividade, apoiando-nos no gráfico 17.

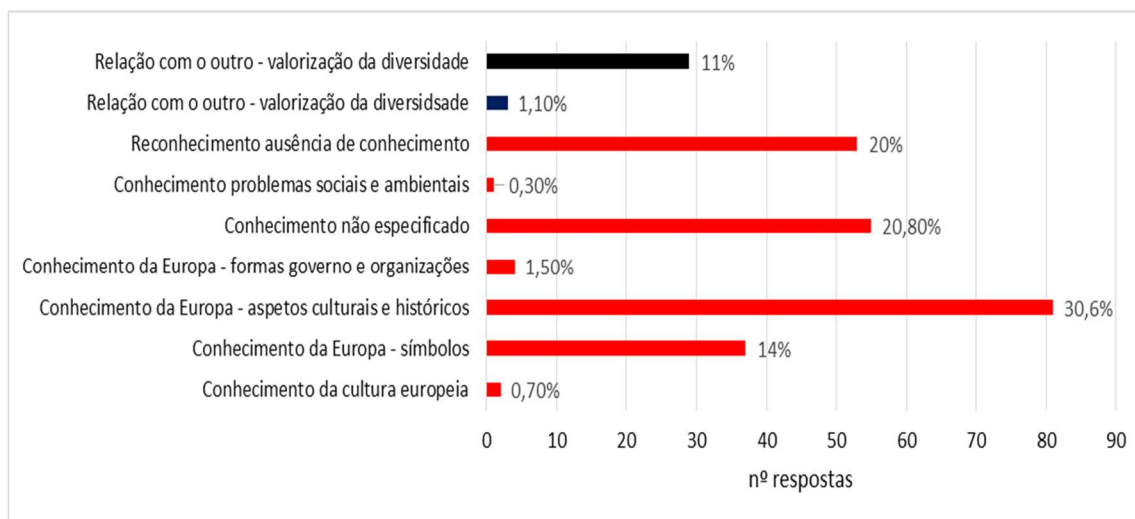


Gráfico 17 - Atividade “Exposição sobre a Europa” (detalhe)

No que respeita à análise dos resultados relativos à atividade da Exposição sobre a Europa (ESE), é bem visível a valorização, por parte dos alunos, da dimensão do saber, que integra as competências que mobilizam conhecimentos e que desenvolve os saberes relativos ao interpretar, narrar e compreender, ou seja, a tomada de consciência do seu saber e da relação deste com a sociedade e com o mundo. Um grupo significativo de alunos (30,6%) refere nas suas respostas (81 UC) ter obtido aprendizagens relativas à Europa no que ela tem de aspetos históricos, geográficos e culturais, afirmando que aprenderam “*A lenda da Europa e porque se chama Europa*” (QA5-105), ou “*(aprendi) a lenda da Europa e São Bento*” (QA5-92), referindo-se à lenda grega da fundação da Europa e de como este continente recebeu o nome da deusa raptada, assumindo-se posteriormente como cristã e colocando-se sob a proteção de São Bento, que irá ser o seu patrono. O conhecimento dos símbolos europeus foi referenciado em 14% das respostas dos alunos (37 UC) que declararam, como em QA5-120, ter aprendido: “*a bandeira da Europa*”, ou em QA5-55: “*Aprendi muito sobre as bandeiras dos países*”. Adquiriram também conhecimentos acerca da organização da União Europeia (1,5% das respostas), afirmando em QA5-25: “*Aprendi que a Europa tem 27 países e quando*

Portugal entrou para a União Europeia” e em QA5-210: “(aprendi) que existem vários países que constituem a União Europeia”.

Em 0,7% das respostas, os alunos mencionam terem aprendido factos relativos ao seu próprio país e cultura, escrevendo QA5-52: *“(aprendi) a história de Portugal”* ou QA5-94: *“(aprendi) algumas partes importantes da História de Portugal”.*

A aquisição de competências interculturais na dimensão do ser é reportada pelos alunos através da valorização de competências e atitudes relativas ao “eu” e à sua abertura em relação ao outro. Detetámos em 1,1% das respostas que os alunos valorizam a diversidade cultural, quando escrevem QA5-160: *“Aprendi que temos de respeitar todos os países, apesar de serem de outra língua e outra raça”.*

Em 20,8% das respostas, os alunos afirmaram ter aprendido com a exposição, não sabendo, porém, clarificar o que aprenderam, escrevendo simplesmente que *“Aprendi mais sobre a Europa”* (QA5-115) ou *“Aprendi muitas coisas sobre a Europa que não conhecia”* (QA5-148). Em todo o caso, devemos continuar a ter em conta os apelos do Conselho da Europa (1997) para que os indivíduos adquiram competências interculturais relativas ao conhecimento do outro e do seu mundo, nomeadamente da diversidade cultural europeia, tão relevante para a resolução de problemas e antagonismos atualmente existentes no panorama europeu e mundial (Fantini, 2001; Byram, 1997; Deardorff, 2006; INCA Project, 2004).

Reconhecendo que não obtiveram qualquer tipo de aprendizagem proveniente da exposição exibida na ESSPS, surgem-nos 53 UC correspondendo a 20% das respostas de alunos, que escreveram *“Não aprendi nada”* (QA5-137) ou *“Nada, nunca vi nada daquilo”* (QA5-56). Em 20 questionários, esta questão não aparece sequer respondida (NR/NS).

Expostos que foram os resultados das atividades realizadas pelo CE para os alunos do ensino básico regular, cumpre-nos fazer um ponto de situação revelando que, das respostas dos alunos emergiu, com grande preponderância, a dimensão do saber nas atividades do DEL, do DC, da CSE e da ESE. Através destas atividades os alunos revelaram ter adquirido mais conhecimentos acerca de si e da sua cultura, assim como um maior conhecimento da Europa nos seus variados domínios: nos seus símbolos identitários, na sua cultura, na sua história e também na perceção da União Europeia enquanto construção de países que se pretendem unidos através de valores e interesses

comuns. A dimensão do ser emergiu como dominante na atividade CS, através da qual os alunos revelaram ter desenvolvido atitudes e gestos de partilha e solidariedade relativamente ao outro.

Podemos afirmar que por meio destas atividades, o CE concretizou o objetivo principal da sua existência na escola, que é o de ser veículo de informação e divulgação da Europa à comunidade estudantil.

No final desta primeira parte, remataremos com uma síntese conclusiva de todas estas atividades.

De seguida, analisaremos outros aspetos relativos à apreciação dos alunos das atividades do CE, nomeadamente o de conhecer a sua perspetiva caso fossem eles a organizá-las, assim como o seu grau de satisfação. Com as suas respostas e relativamente à primeira questão, elaborámos a tabela 26.

Propostas/ sugestões dos alunos	Atividades CE															
	DEL								Cabaz Solidário		Dia dos Crepes		Conferência sobre a Europa		Exposição Semana da Europa	
	Escola		Línguas		União Europeia		Expressão Artística									
	UC	%	UC	%	UC	%	UC	%	UC	%	UC	%	UC	%	UC	%
Necessitava mais orientação, mais tempo, mais informação	25	29,0	31	36,0	7	8,2	-	-	-	-	18	7,3	-	-	25	10,5
Acompanhava com outras atividades (jogos, teatro, dança, gastronomia, Ceia de Natal, voluntariado,...)	16	18,7	9	10,5	9	10,5	23	26,7	69	28,2	8	3,0	23	33,9	19	7,9
Obrigava os alunos a repensar a atividade	-	-	-	-	-	-	-	-	12	4,9	64	25,8	2	2,9	15	6,3
Convidava entidades	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,4
Faria igual	20	23,3	22	25,6	33	38,4	30	34,9	103	42,0	123	49,7	22	32,4	147	61,5
NR/NS	25	29,0	24	27,9	37	42,9	33	38,4	61	24,9	35	14,2	21	30,8	32	13,4
Total	86	100	86	100	86	100	86	100	245	100	248	100	68	100	239	100

Tabela 26 - Propostas de melhoria para as atividades do CE - alunos

Pela tabela acima representado podemos extrair três grandes conclusões, que passamos a apresentar.

Uma primeira é que na generalidade das atividades - União Europeia, Expressão Artística, Cabaz Solidário, Dia dos Crepes Conferência sobre a Europa e Exposição

Semana da Europa - os alunos manifestaram a sua satisfação pela forma como estas foram concebidas e implementadas, pelo que referem que as fariam de igual modo. Mas a expressão “faria igual” pode ser também interpretada como a mais simples das respostas, dado que o aluno não tem que pensar noutras alternativas ou sugestões para a responder ao que lhe é pedido.

Uma segunda conclusão sobressai dos resultados das atividades onde os alunos tinham de prestar provas - *Peddy-Paper* realizado no âmbito do DEL - exigindo organização e pesquisa parte destes para responderem às questões que lhes eram colocadas ou para concretizar a sua atuação em palco. Foi precisamente nesta atividade em que os participantes afirmaram ter necessidade de mais tempo e de mais informação.

Por fim, uma terceira conclusão emerge dos testemunhos, sendo transversal a todas as atividades: os alunos desenvolveriam a atividade realizada em associação com outras, nomeadamente jogos, danças, gastronomia europeia e até ações de voluntariado, manifestando o desejo de animar mais os dias em que as atividades são realizadas ou alargando a sua participação nelas. Parece-nos interessante esta busca de associação de várias atividades em diferentes âmbitos, o que nos leva a pensar que os alunos pretendem uma maior interação entre as disciplinas, os saberes, os setores e as atividades.

Fazemos notar que em todos os questionários de todas as atividades houve uma parte significativa de alunos que não respondeu a esta questão. Tal facto pode explicar-se de dois modos: ou os alunos não querem responder, ou não sabem o que responder, uma vez que estão pouco habituados a propor atividades e a que lhes sejam pedidas sugestões ou pareceres sobre elas.

Relativamente ao grau de satisfação dos alunos acerca das atividades do CE ao longo do ano letivo, apresentamos, no gráfico 18, os resultados das suas respostas.

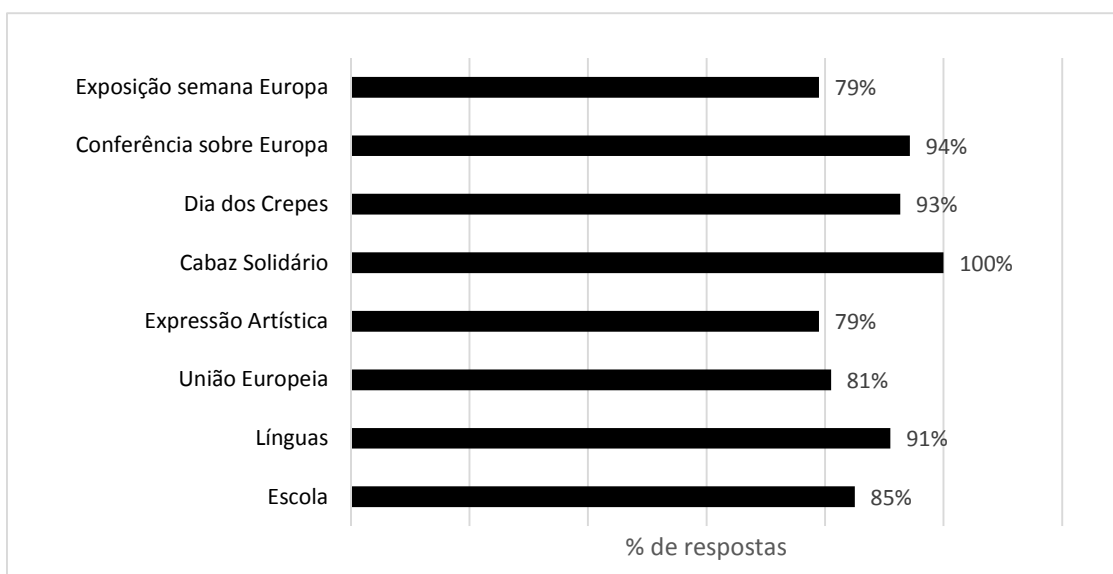


Gráfico 18 - Percepção do grau de satisfação das atividades do CE - alunos

Os alunos evidenciaram um grau de satisfação muito elevado, atingindo a atividade do CS um agrado de 100%, encontrando-se as restantes atividades todas acima dos 79% de nível de satisfação.

Estes resultados podem ser interpretados sob dois pontos de vista: de quem promove as atividades e para quem são destinadas essas mesmas atividades. Assim, consideramos não ser abusivo afirmar que estas respostas são manifestamente compensadoras para quem dinamiza as atividades do CE na escola, dado que nos levamos a considerar que o que se fez foi reconhecido como positivo pelos alunos, que revelaram não só ter gostado, como também afirmaram ter com elas aprendido. Cumpre agora aos dinamizadores de futuras atividades do CE refletir sobre estes resultados e integrar as sugestões dos inquiridos, no sentido de melhorar a sua dinamização, rentabilizando-as e convertendo-as em espaços e tempos de aprendizagens múltiplas.

Ao longo desta análise, surgiu-nos uma questão que emergiu das respostas dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas com as atividades do CE. Em todas elas surgiram elevadas percentagens de aprendizagens consideradas pelos alunos como adquiridas mas não especificando quais, ou o reconhecimento de que não tinham aprendido nada. Tentemos identificar possíveis causas para tão elevadas percentagens. A primeira, e mais simples, é a dos alunos não quererem refletir sobre o assunto e, por isso, não responderem à questão (NR/NS). Uma segunda justificação poderá ser a de responderem à questão do modo mais fácil “aprendi muitas coisas” ou “aprendi mais coisas sobre...”, revelando que não querem perder tempo a pensar sobre o assunto, ou

efetivamente que não sabem especificar o que aprenderam. Poderemos também afirmar que, em atividades como a Exposição Sobre a Europa, há alunos que manifestamente não aproveitam a informação disponibilizada no polivalente da escola, não lhes dedicando nem o seu interesse, nem atenção, nem tempo. Poderemos também ponderar a situação de alunos que não associam aprendizagens adquiridas com as atividades deste tipo, como é o caso do Dia dos Crepes (onde se pretendia que o aluno, comendo um crepe, conhecesse e festejasse uma tradição gastronómica da cultura francesa) ou do *peddy paper* do Dia Europeu das Línguas (encarando esta atividade como puro jogo ou brincadeira escolar).

3.1.6 A voz dos encarregados de educação

Considerámos importante saber qual a opinião dos encarregados de educação acerca das atividades realizadas pelo CE da ESSPS ao longo de todo este ano letivo, não de todos os encarregados de educação dos alunos da escola, mas dos 19 que acompanharam mais de perto as atividades do CE, já que os seus filhos participaram no “*Projeto Quem Somos?*” (que analisaremos de seguida - Capítulo 3, 2.4). Convidados para uma reunião realizada no final da atividade referida, é através das suas respostas a um inquérito por questionário que lhes foi aplicado (anexo 1.6), que passámos a saber a sua opinião.

Foi opção nossa colocar a posição dos encarregados de educação neste subcapítulo e não no último, onde iremos, entre outras, analisar a perceção das chefias intermédias da escola acerca das atividades do CE, subcapítulo esse que intitularemos “a voz dos nossos maiores” (Capítulo 3, 3.3). Esta opção é também devida a considerarmos que 19 encarregados de educação não são representativos dos pais dos alunos do ensino básico regular. Embora diminutos em número e representatividade, foram somente estes que acompanharam de perto uma das atividades do CE e, por isso, consideramos importante conhecer o seu entendimento sobre elas no geral e sobre o “*Projeto Quem Somos?*” em particular (as respostas dos encarregados de educação relativas a este projeto serão explanadas no subcapítulo a ele destinado, Capítulo 3, 3.2.5)

Assim, no final da realização do “*Projeto Quem Somos?*” foi realizada uma reunião com os professores participantes, os encarregados de educação e os alunos, no sentido de se fazer uma reflexão geral. Por serem somente 19 encarregados de educação ouvidos nesta investigação, não poderemos generalizar as suas perceções. Pensámos, porém, que não nos seria útil para esta investigação “ouvir” os encarregados de educação de todos os alunos do ensino básico porquanto não só não acompanharam diretamente as atividades realizadas, como não foram nelas intervenientes, estando também muitos deles muito distantes do que se passa na vida da escola.

Numa abordagem inicial, começámos por querer saber qual foi a perceção global dos encarregados de educação acerca de todas as atividades realizadas pelo CE para os alunos do ensino básico regular (anexo 2.6). 84% destes encarregados de educação avaliaram a ação do CE como boa e 16% deles consideram-na razoável.

Prosseguimos a nossa investigação querendo saber a justificação da sua avaliação das atividades do CE. As respostas repartiram-se por duas grandes categorias. Enquanto que 8 encarregados de educação salientaram a ação e o papel do CE como potenciador de novas experiências nos alunos, outros tantos (8) explicaram a sua avaliação devido ao facto do CE ser uma “janela” da Europa na escola, objetivando a sua ação e atividades na promoção do conhecimento europeu da sua cultura e língua. 3 encarregados de educação não responderam a esta questão.

Interessou-nos saber quais as atividades do CE que os encarregados de educação conheciam, para além do “*Projeto Quem Somos?*”, no qual os seus filhos foram intervenientes diretos. Pelas suas respostas, podemos chegar à conclusão de que os encarregados de educação dos alunos estiveram atentos às atividades realizadas na escola, pois manifestaram conhecê-las quase todas. 17 encarregados de educação escreveram ter conhecido a atividade *PQS?*, 12 escreveram que conheciam a atividade CS, 5 conheciam a atividade ESE e 4 as atividades do DEL. Justifica-se a não referência à CSE uma vez que se destinava preferencialmente aos alunos do 9.º e 12.º anos.

Questionados sobre as atividades que consideraram ter sido mais relevantes, o *PQS?* foi a mais reconhecida com 23,9% das respostas (embora dois encarregados de educação a não tenham mencionado); seguiu-se o DC com 22,5% das respostas, a ESE com 19,7% das respostas e a comemoração do DEL com o *Peddy Paper* com 18,4% das respostas. Por fim, os encarregados de educação registam o CS como a de menor

relevância (15,5%). Cabe-nos aqui fazer uma observação à colocação em último lugar de relevância da atividade CS: tal facto pode traduzir-se numa certa incongruência, dado estes encarregados de educação terem manifestado ser a favor da aquisição de valores na educação dos seus filhos (como veremos nas respostas futuras). Pensamos, então, que os encarregados de educação valorizaram a vertente do conhecimento de aspetos culturais da Europa e do contacto interpessoal (assinalando a atividade do intercâmbio), dando maior ênfase à função cultural e socializadora que a escola tem (ver Capítulo I, 1.2.1).

Perguntámos-lhes, de seguida, quais eram para eles os objetivos que estavam subjacentes às atividades promovidas pelo CE. Os encarregados de educação, nas suas respostas, confirmam a valorização do conhecimento da Europa, de acordo com as respostas dadas na questão anterior, o que reforça a interpretação acima realizada. Elaborámos, assim, o gráfico 19.

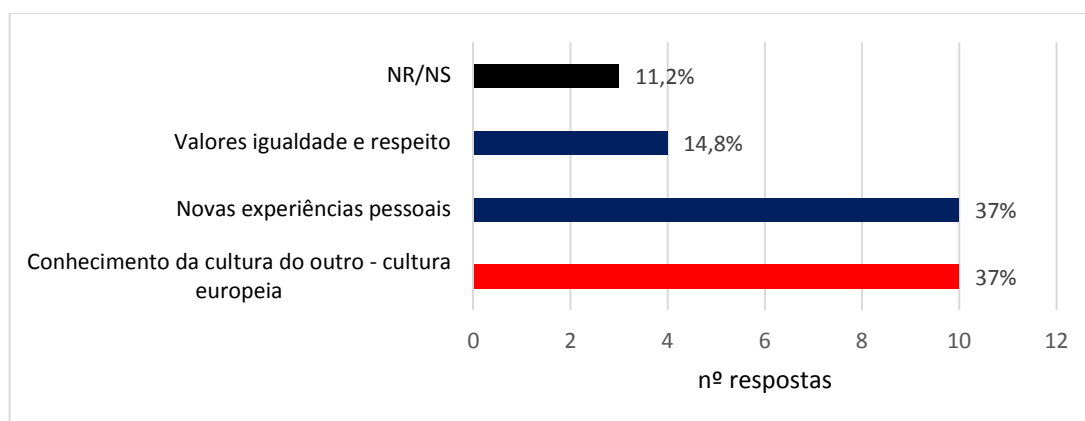


Gráfico 19 - Objetivos das atividades do CE - percepção dos encarregados de educação

Na perspetiva dos encarregados de educação, com 37% das respostas, o CE teve como objetivo primordial o aumento da divulgação da cultura europeia nos jovens, como escreveu QEE-3: *“os objetivos (das atividades do CE) são o conhecimento de outra cultura e língua de outros países europeus”*, salientando a valorização da dimensão do saber. Outros 37% das respostas enfatizam a dimensão do ser na sua relação com o outro, considerando importante, nestas idades, novas experiências interpessoais, referindo um dos encarregados de educação QEE-13: *“... participarem neles (projetos) diretamente para ganharem confiança e experiência própria”*. Por fim surgem-nos 4 encarregados de educação, correspondendo a 14,8% das respostas, que referem ser o principal objetivo das atividades do CE a promoção dos valores europeus,

nomeadamente o da igualdade e do respeito entre pessoas e povos, escrevendo QEE-17: *“Promover a igualdade entre todos os povos e desenvolver a capacidade de olhar o outro de igual para igual”*. No essencial, os encarregados de educação referiram o que é a base do diálogo intercultural: o conhecimento do outro, a experiência do “encontro” com o outro e a vivência dos valores relativamente ao outro (o apreço, o respeito, a abertura ...) como importantes e necessários para a construção de uma sociedade e um mundo menos injusto, como é defendido nas diretrizes e recomendações do Conselho da Europa (2003; 2008).

No seguimento das questões anteriores, quisemos saber a opinião dos encarregados de educação sobre quais os valores promovidos pelo CE através das suas atividades (gráfico 20).

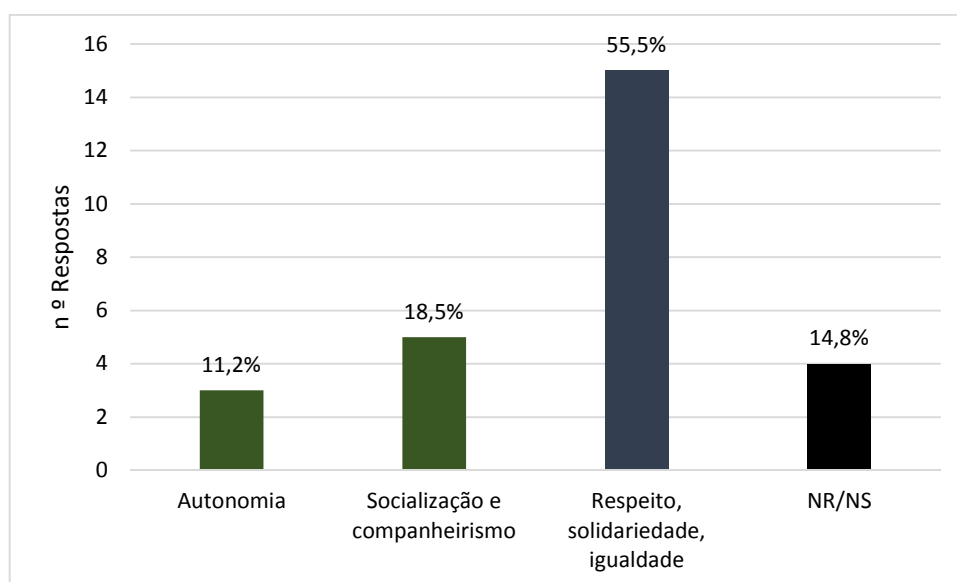


Gráfico 20 - Valores presentes nas atividades do CE - percepção dos encarregados de educação

55,5% das respostas dos encarregados de educação enfatizam os valores do respeito, da solidariedade e da igualdade entre pessoas e culturas, escrevendo QEE-17: *“A igualdade, a tolerância e o respeito entre povos e suas diferenças”*, valores estes que são os pilares do diálogo intercultural, estes inquiridos nas suas respostas parecem ir ao encontro do que defendem Groux e Holec: *“je ne me comprends pleinement qu’a travers l’autre, grâce à l’autre”* (2003:132). Seguem-se 18,5% das respostas onde os encarregados de educação consideram importantes os valores relativos ao contacto interpessoal e enaltecem o companheirismo, a união e a socialização entre os jovens, parecendo defender uma educação promotora de um crescimento solidário, dando

valor à amizade e à convivência entre pares e à convivência humana. Por último, salientam-se 11,2% de respostas, onde os inquiridos enaltecem a aquisição de competências que nós incluímos nas competências interculturais ao nível do fazer, associadas ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, referindo que através das atividades do CE os jovens adquiram maior autoconfiança, responsabilidade e independência pessoal. Estas respostas vão na linha da defesa da educação que se pretende “emancipatória (...) orientada para os indivíduos”, conforme defende Nogueira e Silva (2001:101).

Questionados sobre os valores, pretendemos de seguida conhecer a perceção dos encarregados de educação acerca das competências desenvolvidas nos alunos através das atividades promovidas pelo CE. As respostas obtidas foram por nós integradas nas diversas dimensões de análise, cognitiva - saber, praxeológica - fazer e ética - valores, conforme se constata no gráfico 21.

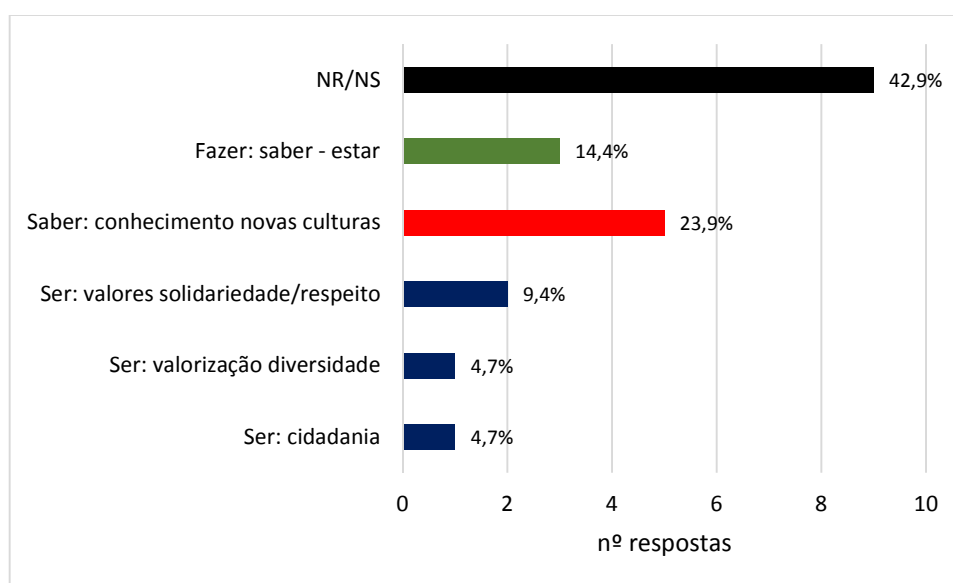


Gráfico 21 - Competências promovidas pelas atividades do CE - perceção dos encarregados de educação

Das respostas dos encarregados de educação, 23,9% integram-se na dimensão da competência intercultural do saber, uma vez que estes inquiridos valorizam o conhecimento, por parte dos alunos, dos aspetos culturais e linguísticos de outros povos e culturas, como afirma QEE-12: “*Tudo o que os faça saber sobre as culturas da Europa*”. 14,4% dos encarregados de educação expressam que o CE, através das suas atividades, desenvolveu nos alunos competências ao nível do saber-estar. Por outro lado, 9,4% das respostas foram por nós integradas na dimensão do ser. Em 4,7% dessas respostas, os

encarregados de educação valorizam a diversidade cultural; 9,7%, consideram ser importante o desenvolvimento de competências ao nível dos valores como a solidariedade e o respeito; por fim, uma outra resposta expressa ser importante que o CE, através das suas atividades, promova competências relativas à vivência e aos valores da cidadania, nomeadamente a europeia. Estas respostas relacionam-se com a opinião de Saavedra e Nogueira (1999) que consideram relevante “fornecer aos estudantes as competências necessárias para se localizarem a si próprios na história, encontrar as suas próprias vozes e fornecer-lhes as convicções necessárias para que sejam capazes de exercer a democracia” (p.132), educando-os “para valores da interculturalidade num mundo à procura de coerência” (Carneiro, 2001:81).

Continuando a querer saber as suas opiniões, pediu-se aos encarregados de educação que se colocassem na posição dos organizadores das atividades do CE e que propusessem atividades que gostariam de ver realizadas na escola. As respostas foram as que constam no gráfico 22.

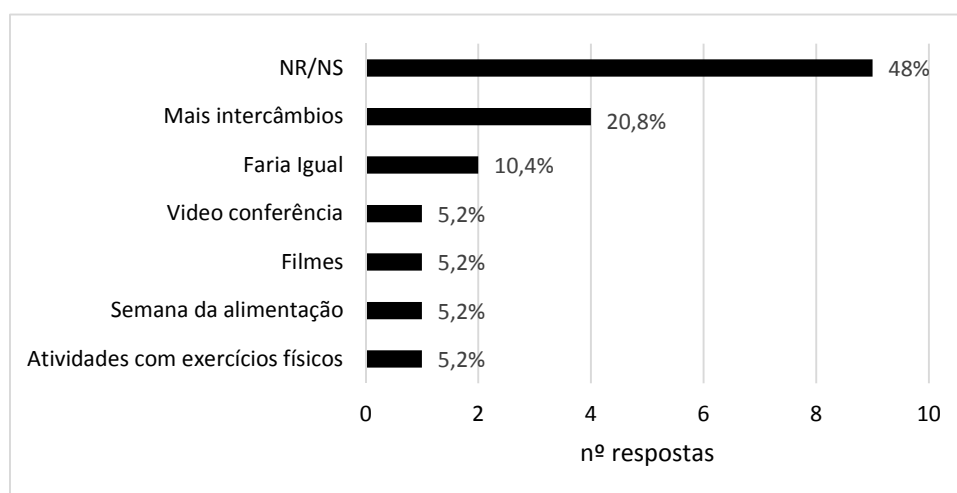
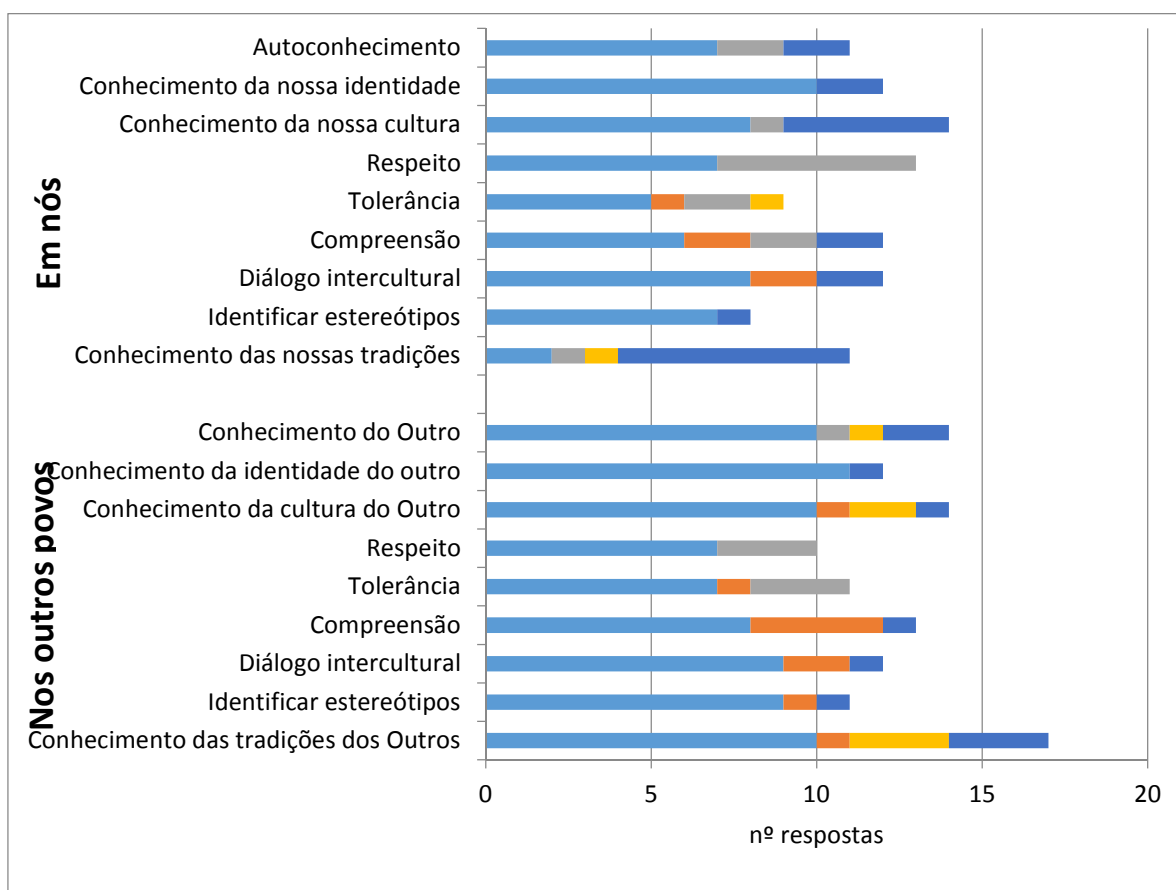


Gráfico 22 - Propostas de atividades - sugestões dos encarregados de educação

Pelo que está patente no gráfico, a maioria (48%) dos encarregados de educação não apresenta sugestões, 20,8% deles afirmam que investiriam na realização de mais intercâmbios entre alunos de escolas de países europeus, 10,4% fariam igual e 5,2% propõem filmes, vídeo conferência(s), semanas temáticas associadas à alimentação e atividades gímnicas. Convém dizer que nenhum encarregado de educação explicou o porquê das suas propostas.

Por último, solicitávamos aos encarregados de educação, no inquérito por questionário que lhes foi aplicado, que colocassem na coluna da direita o nome da

atividade que consideravam ter presentes os valores que referenciávamos especificadamente (em nós e nos outros) na coluna da esquerda. As respostas a esta grelha estavam, portanto, abertas a todas as atividades do CE, nomeadamente ao “Projeto Quem Somos?” que estes conheciam muito bem, dado os seus educandos terem sido intervenientes diretos e cuja análise detalhada faremos no subcapítulo seguinte (Capítulo 3, 2.). Da análise das suas respostas elaborámos o gráfico 23.



● PQS= “Projeto Quem Somos?”; ● DEL = Dia Europeu das Línguas; ● CS= Cabaz Solidário; ● DC = Dia dos Crepes; ● ESE=Exposição Semana da Europa
Gráfico 23 - Valores presentes nas atividades do CE – percepção dos encarregados de educação

O gráfico mostra que é a atividade “Projeto Quem Somos?” a mais referenciada em todos os parâmetros, o que não é de estranhar pois foi nesta atividade que se verificou uma intervenção direta destes encarregados de educação e dos seus filhos (ver Capítulo 3, 2). Podemos verificar que parecem conhecer as outras atividades e redistribuem-nas num todo quase global. Vejamos, então, o contributo de cada atividade para a aquisição de conhecimentos e valores em “nós próprios” e “nos outros povos”.

Na perspetiva dos encarregados de educação, a atividade do DEL contribuiu para promover nos alunos a vivência dos valores da tolerância e da compreensão e promoveu o diálogo intercultural (total de 5 UC), contribuindo também para o favorecimento desses mesmos valores na relação com outros povos e na relação com o outro, auxiliando a identificação de estereótipos, dado que promoveu um melhor conhecimento da(s) sua(s) cultura(s) e tradição(ões) do outro (total de 10 UC).

A atividade ESE contribuiu para a promoção do autoconhecimento, nos alunos, da sua cultura e identidade, propiciando a compreensão, o diálogo intercultural e a identificação dos estereótipos (total de 19 UC), promovendo também o melhor conhecimento e compreensão do outro, da sua identidade, da sua cultura e tradições, proporcionando a identificação de estereótipos, aspeto facilitador do diálogo intercultural (total de 11 UC). O autoconhecimento e o conhecimento da sua cultura, assim como a promoção de atitudes de respeito, de tolerância e de compreensão relativamente a si próprios, esteve presente, na perspetiva dos encarregados de educação, na atividade CS (total de 13 UC). Estes mesmos aspetos foram referidos nesta atividade como presentes relativamente a outros povos (total de 7 UC).

A promoção do conhecimento das tradições e do sentido da tolerância foi referida como presente por estes mesmos inquiridos na atividade DC (total de 2 UC), proporcionando também esta atividade o conhecimento das tradições de outros povos (total de 6 UC).

Estes encarregados de educação não referiram nas suas respostas a atividade CSE, uma vez que era destinada aos alunos do 9.º e 12.º, passando despercebida aos alunos do 7.º ano e, conseqüentemente, também aos seus encarregados de educação.

Em jeito de síntese...

O primeiro objetivo desta investigação é compreender de que modo as atividades dinamizadas no âmbito do CE promovem o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si, nessa mesma diversidade. Propomo-nos, então, saber como é que, através das suas atividades, o CE promove o conhecimento da Europa e da sua diversidade cultural, nos seus aspetos linguísticos, históricos e geográficos, e o conhecimento de “si” - enquanto pessoa, pertencente a um país europeu, cada vez mais

virado para o exterior, nomeadamente para a Europa. Um país que, na sua história recente, recebeu comunidades provenientes das ex-colónias, aderiu à União Europeia e nas últimas décadas acolhe uma corrente de imigração de povos europeus, africanos e asiáticos. É por isso importante que, numa cultura aberta, cada um seja capaz de reconhecer os seus traços culturais identitários, e reconhecer também que a sua cultura é permanentemente construída e reconstruída na relação que experimenta com o outro, o que poderá ser possibilitado através de uma educação intercultural, onde “l'étranger est donc une source infinie de connaissances sur l'autre et sur nous-mêmes” (Groux e Porcher, 2003:108).

Realizaram-se, como vimos, múltiplas atividades que se destinaram a variados públicos (todos alunos do ensino básico regular), no sentido de dar a conhecer a diversidade cultural europeia nas suas diversas dimensões: Especificando, o CE desenvolveu com os alunos um *Peddy-paper*, acompanhado por uma exposição alusiva à Europa no pavilhão polivalente da escola; uma atividade de natureza solidária, o Cabaz Solidário; uma prova gastronómica de um prato tradicional francês, o Dia dos Crepes; e uma Conferência alusiva às temáticas e problemáticas Europeias que foi acompanhada por uma outra Exposição sobre a Europa mostrando a sua lenda e o seu patrono (ver Capítulo 2, 2.1.3).

Iniciemos com a apresentação da tabela 27, construída com as respostas dos alunos sobre as várias atividades, integradas nas categorias que construímos no nosso modelo de análise (ver Capítulo 2, 2.2.6).

Atividades promovidas pelo CE para os alunos do ensino básico da ESSPS						
		Competência intercultural			Escola	NR/NS
		Dimensão do Saber	Dimensão do Fazer	Dimensão do Ser	Comunidade	
DEL	Escola	92%	-	3%	-	5%
	Línguas	84%	-	11%	-	5%
	União Europeia	89,2%	-	0,8%	-	10%
	Expressão Artística	76,8%	-	9,3%	-	13,9%
Cabaz Solidário		3,7%	80,6%	9,8%	1,2%	4,7%
Dia dos Crepes		64,4%	0,4%	2,8%	-	32,4%
Conferência sobre a Europa		84%	-	11,6%	-	4,4%
Exposição Semana da Europa		87,9%	-	1,1%	-	11%

Tabela 27 - Perceção dos alunos das competências desenvolvidas através das atividades do CE

Pelo exposto podemos confirmar que os alunos consideram que o CE, através das suas atividades, promoveu o aumento de competências interculturais essencialmente na dimensão do saber (nomeadamente do conhecimento europeu), na dimensão do ser (uma vez que os alunos reconheceram o pluralismo na vida e na sociedade como um valor), e na dimensão do fazer (dado que lhes possibilitou a prática de atitudes reveladoras de generosidade e partilha).

No sentido de termos uma visão mais abrangente e simultaneamente mais específica dos resultados de todas as atividades, apresentamos, na tabela 28, os resultados que emergiram das respostas dos alunos em cada atividade.

Atividade		Competência Intercultural Dimensão Saber	Competência Intercultural Dimensão Fazer	Competência Intercultural Dimensão Ser
Dia Europeu das Línguas	Escola	Conhecimento de si (17%) Conhecimento da sua cultura (21%) Conhecimento da Europa: história e cultura (21%); símbolos (1%) Não especificado (38%)		Relação consigo próprio: perspetivar futuro (1,2%) Relação com o outro: respeito (2,3%)
	Línguas	Conhecimento de si: autoconhecimento (5,6%) Conhecimento do outro (4,8%); conhecimento da língua do outro (18,4%); reconhecimento da importância das línguas na comunicação (2,4%) Conhecimento da Europa: história e cultura (8%); símbolos (4%) Não especificado (2,4)		Relação com o outro: valorização da diversidade (6,4%) Relação consigo próprio: perspetivar o futuro (0,8%)
	União Europeia	Conhecimento de si: autoconhecimento (2,4%) Conhecimento da Europa: história e cultura (15,4%); símbolos (6,4%); cidadania (0,8%) Não especificado (14,4%)		Relação com o outro: valorização da diversidade (1,6%)
	Expressão Artística	Conhecimento de si: autoconhecimento (41,8%) Conhecimento da sua cultura (2,4%) Não especificado (1,2%)		Relação consigo próprio: abertura a novas experiências (3,4%) Relação com o outro: abertura e disponibilidade (3,4%); valorização da diversidade (2,4%)
Cabaz Solidário	Conhecimento de si: autoconhecimento (0,8%) Conhecimento da Europa: consciencialização dos problemas sociais (2,8%)	Relação com o outro: manifestações de solidariedade (71,5%) Relação consigo próprio: colocar-se no lugar do outro (7,2%)	Relação consigo próprio: valores (4,8%); reconhecer-se enquanto cidadão (0,4%) Relação com o outro – abertura e solidariedade (3,6%)	
Dia dos Crepes	Conhecimento da sua cultura (1,2%) Conhecimento da cultura do outro (14%) Conhecimento da Europa: história e cultura (22%)	Relação com o outro: manifestações de partilha (0,4%)	Relação consigo próprio: novas experiências (2,4%) Relação com o outro: valorização da diversidade (0,4%)	
Conferência sobre a Europa	Conhecimento da Europa: história e cultura (22%); sociedade e economia (30,8%); formas governo e organizações (1,4%); cidadania (13,2%) Não especificado (17,6%)		Relação consigo próprio: perspetivar o futuro (10,2%) Relação com o outro: abertura e curiosidade (1,4%)	
Exposição Semana da Europa	Conhecimento da sua cultura (0,7%) Conhecimento da Europa: história e cultura (30,6%); símbolos (14%); formas governo e organizações (1,5%); problemas sociais e ambientais (0,3%) Não especificado (20,8)		Relação com o outro: valorização da diversidade (1,1%)	

Tabela 28 - Perceção dos alunos das competências desenvolvidas através das atividades do CE (detalhe)

Em síntese, segundo os alunos, as atividades do CE propiciaram o desenvolvimento de saberes acerca da Europa e da sua diversidade ao nível dos símbolos europeus, da sua história, da sua cultura, assim como de aspetos da sua cidadania. É disto exemplo o conhecimento do hino da Europa, das bandeiras nacionais dos Estados-membros, da bandeira da Europa, das delimitações geográficas dos países europeus e de aspetos ligados à história e à cultura europeias (nomeadamente as suas tradições, os seus costumes, a lenda da princesa Europa ou o seu patrono). Também as formas de governo, o conhecimento das organizações europeias e aspetos relativos à construção do projeto europeu - a CEE, hoje UE (suas instituições e dirigentes, aspetos económicos, sociais e legais europeus, sistema monetário, livre circulação no espaço “Espaço *Shengen*”, projetos ao nível da educação e da formação e a cidadania europeia) estiveram presentes nas atividades do DEL, na CSE e na ESE, sendo todos estes aspetos referenciados como adquiridos pelos alunos.

O conhecimento da diversidade cultural europeia passa também pela tomada de consciência dos problemas sociais e ambientais que afetam e preocupam a atualidade. Este aspeto surge na atividade do CS, fazendo refletir os alunos sobre o problema da pobreza e da desigualdade e a necessidade do seu combate. Foi nesta atividade que emergiu, por parte dos alunos, a valorização de atitudes relativas à cooperação e solidariedade, ou mesmo à colocação de si no lugar do outro (alteridade), que integrámos na competência intercultural na dimensão do fazer.

O conhecimento e aprendizagem das línguas estrangeiras foram referidos nas respostas dos alunos na atividade do DEL - Línguas, como importantes para a vida e valorizados como fator de comunicação e de compreensão entre os povos.

Nestas atividades, os alunos revelaram ainda ter obtido conhecimentos acerca dos direitos e deveres dos cidadãos, dos direitos humanos e dos princípios democráticos. O CE promoveu, então, a educação para a cidadania democrática, alicerçada nos princípios universais dos Direitos Humanos e na valorização e respeito pela diversidade linguística e cultural, o que pensamos ser importante promover nas escolas, de um modo aberto e numa visão plural, de maneira a que os estudantes adquiram a capacidade intelectual de analisar e de interpretar a informação de forma crítica e responsável, como advogam Hunter, Withe e Godbey (2006); Ting-Toomey e Kurogi (1998); Fantini (1995, 2001) e Byram (2006,2008).

Estas mesmas atividades possibilitaram, segundo os alunos, um aumento do conhecimento sobre si próprios (autoconhecimento), permitindo-lhes desenvolver a sua capacidade de orientação, organização e informação necessárias à sua vida pessoal, na sociedade e no mundo, assim como aprendizagens relativas à regulação dos seus níveis de ansiedade e da importância do trabalho colaborativo, aspetos ligados também à inteligência emocional e à necessidade de adaptar a sua ação às exigências do ambiente. Estes aspetos são particularmente perceptíveis na atividade do DEL - Expressão Artística, onde a espontaneidade e criatividade eram exigidas aos alunos.

O conhecimento de si e da sua cultura, a valorização das suas memórias culturais, assim como das semelhanças e diferenças relativas a outros povos e culturas, quer patrimoniais, quer gastronómicas, quer históricas (passadas e recentes) que se cruzam na atualidade, foram desenvolvidos principalmente através das atividades do DEL - Escola, Expressão Artística e na ESE. Estes aspetos culturais que as atividades do CE da ESSPS promoveram são referenciados como importantes no modelo de Byram (1997); Ting-Toomey e Kurogi (1998); Hamilton, Richardson e Shuford (1998) e Deardorff (2006) e considerados relevantes nas competências interculturais nos domínios do saber.

É também objetivo da nossa investigação saber de que modo as atividades do CE promoveram atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus. Este aspeto está ligado à dimensão do ser, onde se integram as competências e atitudes relativas ao “eu” e à abertura e curiosidade ao outro. Pelas respostas dos alunos, verificamos que estes aspetos nos aparecem transversalmente em todas as atividades realizadas, ressaltando: a abertura e curiosidade relativamente ao outro e sua cultura, a valorização da diversidade cultural e linguística, a possibilidade de concretização de novas experiências e a possibilidade de perspetivar o futuro, o que parece demonstrar que os alunos compreenderam o contributo do pluralismo e da diversidade para o desenvolvimento humano.

Os alunos enalteceram a importância da diversidade de opinião, de expressão e de pensamento existentes no espaço europeu, assim como valorizaram a pluralidade dos modos de vida, a abertura, a curiosidade e o respeito relativamente a essa mesma pluralidade, entendendo o espaço europeu aberto e a perspetivas pessoais futuras. Os aspetos da pluralidade e da abertura estão muito presentes em autores como Byram (2006), Kim (1988), Hunter, Withe e Godbey (2006), Deardorff (2006). Este

reconhecimento do interesse acerca do outro pode atenuar barreiras pessoais e culturais, mas não significa que os alunos tenham adquirido já uma consciência que os leve a comprometerem-se no combate a todas as formas de discriminação e de xenofobia e a envolverem-se nas grandes causas atuais no sentido de resolverem problemas e conflitos.

A nossa investigação visa também saber de que modo as atividades do CE potenciam competências de saber-compreender e de saber-fazer relativamente a outros povos e culturas europeus. Com base nas respostas dos inquiridos, e apelando a manifestações de solidariedade, entreajuda e de partilha com os mais pobres e carenciados, evocando uma ética da participação e da cidadania social, a atividade CS assumiu-se para os alunos como um compromisso para com o bem comum fortalecido por laços de cooperação e ajuda ao outro. Estas atitudes aliaram-se a uma outra dimensão do fazer perspectivada na posição do “eu” que se coloca na posição do outro, situação esta comprovada nesta atividade, em que alguns alunos se sentiram interpelados a viver essa mesma alteridade e, descentrando-se, evidenciaram a capacidade de relativizar os seus valores e de perspetivar os valores, as crenças e necessidades do outro. Este aspeto esteve também presente e foi vivenciado no DC, onde a partilha entre alunos foi registada.

Pelo que foi exposto, e sabendo que é a partir do “eu” que concebemos o mundo e podemos agir, consideramos poder afirmar que as atividades do CE promoveram a aquisição de competências interculturais e puseram em prática uma educação intercultural, para a alteridade e para o conhecimento e compreensão da diversidade, numa “ética da compreensão” (Morin, 1990).

É, portanto, necessário dar continuidade a estas aprendizagens de modo a que os alunos atinjam níveis mais profundos de competências interculturais, alcançando o conhecimento cultural crítico - saber comprometer-se -, como recomenda Byram (2006), no sentido de se comprometerem com as grandes questões e problemas do mundo, tornando-se efetivamente cidadãos informados, esclarecidos e intervenientes.

Estas atividades, adequadas às idades dos alunos (11-15 anos), terão que ser vistas somente como uma primeira abordagem a um conhecimento de si, da Europa e do mundo, assim como dos seus problemas e desafios, pretendendo-se que, ao longo

da sua vida, haja um aprofundamento e alargamento destas temáticas, de modo a se tornarem verdadeiros agentes de desenvolvimento e de mudança europeia.

Por fim, consideramos que as atividades do CE foram, ao longo do ano letivo, um instrumento complementar à ação educativa e promoveram nos alunos o desenvolvimento de competências interculturais nas suas dimensões do saber, do fazer e do ser, contribuindo para “abrir horizontes” e para que a escola se tornasse um espaço de mais “sã convivência escolar, contribuindo para a formação de personalidades tolerantes” (Carneiro, 2001:70). Esta conclusão foi realçada pelos encarregados de educação dos alunos que foram participantes no projeto que referiremos de seguida.

3.2 O “Projeto Quem Somos?”

Nesta segunda parte analisaremos o “*Projeto Quem Somos?*” que decorreu ao longo de todo o ano letivo de 2010-2011 e teve como principais objetivos promover o diálogo intercultural entre jovens da mesma faixa etária, fomentar o gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolver o conhecimento mútuo e a descoberta do outro, favorecer os valores da amizade, da abertura e do diálogo e reforçar os laços interpessoais, despertando o interesse relativamente a um país estrangeiro nas suas várias vertentes (cultural, artística, entre outras) (ver Capítulo 2, 1.3).

Este projeto de intercâmbio escolar foi realizado entre uma turma do 7.º ano da ESSPS (19 alunos) e os alunos do *Instituto de Educación Secundaria Vaguada de La Palma* de Salamanca. Ao longo de todo o ano, os alunos corresponderam-se e elaboraram trabalhos no sentido de um melhor conhecimento mútuo, encontrando-se pessoalmente nos dias 17, 18 e 19 de março de 2011 em Salamanca e nos dias 7, 8 e 9 de abril de 2011 em Portugal - São Pedro do Sul.

Em ambas as estadias, foram efetuadas atividades escolares comuns como danças, jogos, sessões culturais, passeios na cidade de Salamanca e na região de Lafões e um jantar-convívio com os alunos e suas famílias. Desta experiência de intercâmbio coligiu-se um livro com toda a correspondência, fotografias, desenhos e os depoimentos dos participantes - alunos, professores e encarregados de educação. É desse livro e do que nele se escreveu que irão emergir os resultados aqui apresentados, fruto da sua

análise, uma vez que nele estão os depoimentos escritos (4) e desenhos reflexivos dos alunos⁸⁸ (10), os depoimentos escritos dos professores participantes no projeto (5) e dos encarregados de educação (7). Analisaremos também as respostas dos encarregados de educação dos alunos participantes neste projeto (19) extraídas do inquérito por questionário que lhes foi aplicado (anexo 1.6), cuja segunda parte incidia sobre o “*Projeto Quem Somos?*” (PQS), preenchido numa reunião realizada para o efeito no final do projeto, que contou com a presença de todos os intervenientes portugueses (alunos, professores e encarregados de educação) no sentido de fazer um balanço do PQS e perceber as suas opiniões sobre as atividades do CE, suas potencialidades e constrangimentos.

3.2.1 Desenhos reflexivos dos alunos

Da análise dos desenhos reflexivos realizados pelos alunos (anexo 2.15), sobressaem referências a competências interculturais desenvolvidas essencialmente ao nível do saber e do saber-compreender. Assim, os alunos valorizam nos seus desenhos o conhecimento do património (4 desenhos), dos seus símbolos (1 desenho), a viagem (2 desenhos), o convívio (2 desenhos) e a experiência interpessoal (1 desenho).

Nos seus desenhos, os alunos representam, sobretudo, a relação com o outro nos momentos de convívio e a possibilidade de se divertirem (2 desenhos), seguidas da oportunidade de fazerem uma primeira experiência de viajar sozinhos para um país estrangeiro (1 desenho) e a perceção do outro diferente de si (1 desenho), o que podemos relacionar com competências interculturais ao nível do saber-fazer. Pegando nas palavras de Gadamer, os desenhos parecem mostrar que é na experiência lúdica que os alunos se jogam em “movimento de vaivém, na abertura de possibilidades e

⁸⁸ Consideramos o desenho reflexivo como uma forma de linguagem e um recurso didático que nos fornece informação sobre algo, sobre relações ou mesmo sobre conhecimentos interiorizados pelos alunos. Pela sua observação e análise, poderão perceber-se o modo como os alunos “viram e sentiram” esta experiência pedagógica. A revelação desses sinais em testemunhos realizados de modo espontâneo são manifestações pelas quais os alunos expressam as suas capacidades cognitivas e afetivas. A reflexão crítica sobre os seus conteúdos obriga a uma reflexão sobre a ação do processo didático e do modo como o aluno “aprendeu a aprender” (Martins, 2006). Convertem-se, assim, em importantes auxiliares para o conhecimento didático e para o modo como o aluno constrói e reconstrói o seu próprio conhecimento.

realização dessas possibilidades” (1986:87), obrigando estas a uma transformação criadora provocada pela “convivência dinâmica de diferentes” (André, 2012:276).

Dois desenhos merecem-nos um registo particular. Num deles, a autora reproduz uma paisagem e escreve a seguinte legenda: “este desenho representa o que eu acho que os espanhóis gostaram mais: a nossa paisagem, os espaços livres e a possibilidade de vivermos juntos”. Distanciando-se da sua perspetiva e colocando-se na posição do “outro” (alteridade), a aluna manifesta a construção de uma hetero-imagem (Araújo e Sá, 2008) e reproduz o que considera terem sido os aspetos mais apreciados na visita a Portugal pelos alunos espanhóis.



Figura 19 - Desenho de aluno

Num outro desenho, um aluno representa uma situação ocorrida aquando da sua estadia em casa do colega espanhol: um salto de trampolim, atividade que aparentemente nunca tinha realizado. Legendando o seu desenho, escreve: “ *Foi uma aventura e uma emoção! (...) Ia morrendo de medo!*”.



Figura 20 - Desenho de aluno

Para estes alunos de uma escola do interior de Portugal, patente está o convívio e o lado emocional da realização de práticas inesperadas, assim como a alusão à vivência de realidades do outro, que vai de encontro ao que Porcher e Abdallah-Pretceille nos lembram “dans une société relativement lente dans ses transformations et homogène

dans sa composition, la racontre de l'Autre est relativement rare et, lorsqu'elle s'effectue, elle est relativement `naturelle´et facile” (1998:90).

3.2.2 Depoimentos escritos dos alunos

No final da estadia dos alunos espanhóis em Portugal, foi solicitado aos alunos da ESSPS que escrevessem o que consideravam ter sido mais significativo e marcante na atividade de intercâmbio no âmbito do “*Projeto Quem Somos?*” (Anexo 2.13). Dos 19 alunos participantes, somente 4 escreveram e entregaram o seu depoimento. Os testemunhos foram variados e aludiram a diversos campos de ação, incidindo naquilo que mais apreciaram, no que mais os “marcou” em termos pessoais ou no que mais temeram.

Da análise dos depoimentos escritos dos alunos e constantes no livro elaborado, podemos salientar a emergência das diversas dimensões da competência intercultural. A maioria dos discentes, nos seus testemunhos (14 UC), focaliza competências interculturais ao nível do ser, que integra as competências e atitudes relativas ao “eu” e à abertura e curiosidade ao outro. 4 UC evidenciam, igualmente, uma predisposição para a abertura, para a disponibilidade e também curiosidade em relação a “si”, na sua relação com o outro, afirmando DA-1: “*De início sentia inibição perante a expectativa de ir conhecer os colegas, era a “emoção de conhecer. (...) depois andámos ‘na boa’”,* ou ainda DA-1: “*Quando conheci o ... percebi que era uma pessoa muito simpática, livre, autónoma, muito simples, aberta e divertida!*”. Outro aluno escreve DA-2: “*O que mais gostei foi ...Tudo! (citou os principais monumentos e rematou escrevendo), ... e a família dele*” ou ainda DA-3: “*O ... era muito simpático e os pais pessoas muito porreiras*”. Estes testemunhos manifestam as preocupações, dificuldades e constrangimentos iniciais dos alunos relativamente ao que iriam encontrar no seu confronto com o outro, seu colega e suas famílias. De seguida surgem-nos depoimentos dos alunos que enfatizam a possibilidade de novas experiências e oportunidades de vivências diferentes, referindo DA-2: “*Foi a primeira vez que saí para fora do país sem os meus pais. Foi uma coisa nova...diferente! (...) eu voltaria no dia seguinte outra vez!*”, ou DA-3: “*Eu gostei muito, foi uma oportunidade única que não podíamos perder! (...) Voltava já amanhã! O meu pai até já deu a ideia de os convidar (o seu colega e a família) para irem á minha casa*”.

Subjacente a uma certa ansiedade sobre como decorreria a experiência que iam ter e tiveram, os alunos sugerem uma espécie de “repetição” e “retribuição” perante o que foi experienciado, referindo que o fariam de novo, confirmando que tinham feito a opção certa em ter participado no intercâmbio ou mesmo afirmando estarem dispostos a serem eles agora a retribuir, nas suas casas, a experiência. Esta ansiedade é evidenciada no depoimento DA-1: *“Quando fui à casa da ..., preocupei-me em não fazer asneiras e em não dizer nada que não devesse para não estragar a imagem de Portugal”*. Esta é uma preocupação resultante possivelmente de uma pessoa se encontrar perante uma nova situação, gerindo-a e controlando-a, dando em simultâneo uma imagem positiva de si e do seu país.

O controlo da ansiedade é sentido em 20% dos depoimentos de alunos que expressam ter adquirido competências interculturais que nós integramos na dimensão do fazer, na sua relação com o outro em situação de comunicação. Assim, confessaram o esforço e o empenho para a concretização da comunicação com o seu colega, sendo disto exemplo o testemunho DA-4: *“Tinha um certo medo de não os entender, porque não estudo e não sei espanhol. No início comuniquei por gestos e tive a ajuda da ... que foi a minha tradutora. Tomei todas as refeições na casa da ..., senti-me à vontade. Os pais eram simpáticos e tentaram falar em português para eu perceber”*, ou DA-2: *“O meu colega espanhol era o ..., era fixe, simpático e muito alegre. Falei com ele por gestos e conseguimos entender-nos”*, ou ainda DA-1: *“De início sentia inibição, (...) depois (...) já falava com a minha colega sem medo, sem inibição.(...) em contacto com o grupo de colegas espanhóis falei sempre normalmente e cada vez mais à vontade”*.

O dar uma boa imagem, temer não se fazer entender, a necessidade de regular a emoção e a novidade de viajar sozinho, assim como ajustar-se e adaptar-se à imprevisibilidade dos contextos e das interações, são aspetos salientados pelos participantes nesta atividade. Os alunos, nas suas respostas, salientaram também aspetos relacionados com a gestão das suas expectativas intrínsecas e com a capacidade de dominar e gerir as suas inseguranças e ansiedades, na sequência, também, das suas tenras idades e da circunstância de ter sido a primeira vez a saírem para o exterior. Estes testemunhos relacionam-se com a teoria de Gudykunst⁸⁹, segundo a qual qualquer

⁸⁹ Referimo-nos à «Théorie de la gestion de l’anxiété et de l’incertitude» de Gudykunst (1995), segundo a qual «l’efficacité de la communication est modulée par notre aptitude à gérer notre incertitude (au

relacionamento com o outro pressupõe experienciar a incerteza previsível e explicativa, isto é, a capacidade de antever e agir corretamente perante a não previsão do comportamento do outro e da sua capacidade de o interiorizar e explicar. Segundo o mesmo autor, também a motivação (que nos parece patente neste grupo de alunos) constitui um dos elementos estratégicos fundamentais para a redução da incerteza e a concretização da comunicação e da interação (ver Modelo da gestão da ansiedade/incerteza, Hammer, Wiseman, Rasmussen e Brusckke, 1998). Sendo a situação de comunicação intercultural caracterizada por uma forte imprevisibilidade, no dizer de Ogay (2000), os obstáculos não estão nas diferenças, mas sim na regulação que os indivíduos fazem da ansiedade e da incerteza, que deverá diminuir à medida que os parceiros se vão conhecendo melhor, uma vez que “l’incertitude est une dialectique entre la nouveauté et la prédictibilité, et l’anxiété une dialectique entre la crainte et la confiance”(p.66), consideradas pela autora como ambas necessárias para que uma interação seja interessante e motivante.

Quatro alunos referenciam, nos seus depoimentos escritos, aspetos que nós integramos na dimensão do saber, salientando a importância do conhecimento da Europa e do seu património construído. Assim, o aluno DA-2 testemunhou: *“O que mais gostei foi... Tudo! As Catedrais, a Praça Maior, a Casa das Conchas, (...) eu voltava no dia seguinte outra vez!”*, outro aluno escreveu DA-3: *“As Catedrais eram antigas, enormes e monumentais...”*, comprovando a importância da sensibilização para o conhecimento cultural, histórico e patrimonial que é diversificado porque é de cada um, mas simultaneamente comum porque pertence a todo o europeu. Esta abertura ao conhecimento do outro e da sua cultura, fundamental para a concretização do diálogo intercultural, é por fim defendida por DA-3: *“Conhecemos a cultura de países estrangeiros e foi ótimo fazer amigos que não são do nosso país. Adorei conhecer a Espanha!”*.

Por fim, nos depoimentos dos alunos emerge a perceção da necessidade do conhecimento e da aprendizagem das línguas, essenciais à compreensão e ao relacionamento e a uma comunicação efetiva. Assim, escreveu DA-2:-*“ O meu colega espanhol era o ..., era fixe, simpático e muito alegre. Falei com ele por gestos e*

niveau cognitif) et notre anxiété (au niveau affectif) suscitées para le degré d'étrangeté (strangeness) contenu dans la relation” (in Ogay, 2000:64).

conseguimos entender-nos. É muito importante aprender línguas estrangeiras para uma pessoa conseguir comunicar e perceber os outros”, comprovando a empatia que sentiu pelo seu colega e a importância da aquisição de competências de comunicação intercultural. Perante a experimentação do constrangimento e possível inviabilidade da comunicação, este aluno recorreu a outras estratégias comunicativas (nomeadamente os gestos) para concretizar essa comunicação. Expressou, posteriormente, a necessidade e importância das línguas como fator facilitador da comunicação e intercompreensão entre pessoas e povos, podendo estas ser “obstáculos ou facilitadores sócio-afetivos e cognitivos nomeadamente em encontros interculturais” (Melo e Araújo e Sá, 2006:23).

De acordo com Byram (1997), um indivíduo detentor de uma competência de comunicação intercultural rentabiliza (e atualiza) os seus conhecimentos linguísticos e culturais (o seu repertório plurilingue e multicultural) quando interage com pessoas de outras culturas. Consegue, assim, negociar um modo de comunicação e interação satisfatório, não só para si, mas também para os seus interlocutores ou desempenhar o papel de mediador entre pessoas de diferentes culturas. No dizer de Bastos (2014), não é necessário que um comunicador intercultural

“seja poliglota, mas que possua uma competência plurilingue, que lhe permita estabelecer pontes entre línguas e coconstruir sentido com os seus interlocutores recorrendo a toda uma bagagem de conhecimentos linguísticos e comunicativos (verbais e não verbais) que se encontra armazenada no seu repertório plurilingue e pluricultural individual” (p.405).

Pelo que escreveram, os alunos estavam motivados para a concretização da comunicação, mesmo ante a incerteza da novidade e o desejo de uma comunicação eficaz. Os seus testemunhos evidenciam que valorizam a importância do contacto e diálogo interpessoal e as aprendizagens em situação real, assim como a necessidade de possuírem competências interculturais de modo a fazerem-se compreender. Isto leva-nos a evocar autores defensores de aprendizagens curriculares que potenciem a relação com o outro, nomeadamente a aprendizagem das línguas estrangeiras, porquanto estas podem tornar-se ferramentas auxiliaadoras para uma comunicação eficaz “dans la mesure où nous sommes capables de minimiser les incompréhensions” (Gudykunst: 1995:15, in Ogay, 2000:68). É possível ainda verificar que, utilizando todas as

informações culturais, sociais e pessoais de que dispunham, foi possível a estes alunos viver a comunicação como um processo que implica “l'échange de message et la création de sens” (idem:67).

3.2.3 Depoimentos escritos de professores participantes

Tal como fizemos com os outros intervenientes no projeto, após este ter terminado, foi pedido aos professores que o acompanharam que escrevessem um pequeno testemunho acerca do que consideraram ter sido mais relevante nesta atividade. Os cinco depoimentos elaborados (Anexo 2.14) evidenciam uma dispersão pelas três grandes dimensões das competências interculturais e colocam em evidência o facto deste projeto promover, nas suas opiniões, a união entre a escola e as famílias, nomeadamente com os encarregados de educação dos alunos participantes.

Estes professores, que seguiram de perto o projeto acompanhando os alunos nas suas estadias tanto em Espanha como em Portugal, enfatizam nos seus depoimentos competências desenvolvidas que incluímos na dimensão do ser, relativas ao “eu” e à abertura e curiosidade ao outro. É disto exemplo o que escreve uma professora DP-2: *“Como Diretora de Turma do 7.ºB, ao longo de todo o ano temos vindo a trabalhar aspetos referentes ao respeito pelo outro, à atenuação das diferenças, assim como o esbatimento dos estereótipos e dos preconceitos”*. Esse trabalho aponta para o desenvolvimento de um espírito de abertura, de curiosidade e de disponibilidade para conhecer o outro, por parte do CE e dos professores participantes neste projeto, uma vez que a mesma professora refere DP-2: *“Encontrei no CE um espaço de abertura de horizontes e de possibilidade de integrar jovens na cultura europeia, assim como promover um intercâmbio com uma escola parceira num país estrangeiro. A partir daí foi o entusiasmo, a alegria da troca de correspondência, dos emails, a ansiedade perante o aproximar da hora de se conhecerem presencialmente...”*. Por este testemunho verificamos que a escola, através do CE, desempenhou o seu papel de motivador e de promotor de diálogo intercultural, praticando uma didática da diversidade e da interculturalidade, indo ao encontro do outro para melhor “aprender a aprender”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”, como defende Delors (1996).

Surgiram-nos dois testemunhos que se referem à fase posterior ao encontro dos alunos com os seus colegas espanhóis. Os professores que os escreveram enfatizam a valorização da diversidade cultural, nomeadamente na vida quotidiana (hábitos, costumes e rotinas), como a mais importante característica que os alunos retiveram da experiência, expondo DP-3: *“A (experiência) contribuiu para a compreensão do pluralismo europeu, nas suas semelhanças e nas suas diferenças, e no respeito pelas identidades nacionais. Ficou a vontade de repetir esta caminhada europeia”*, aludindo também à importância da educação para a cidadania e para a valorização da diversidade cultural. Nesta perspetiva, Byram (2006) salienta que *“education for citizenship involves encouraging learners to become active citizens prepared to engage with the different communities to which they belong (...) it does not imply abandoning our own perspectives but rather becoming more conscious of them”* (p.2).

Há um testemunho de uma professora que foi escrito após esta ter tido uma conversa com os alunos portugueses, onde está patente a menção a pormenores quotidianos culturalmente distintivos DP-6: *“o contacto direto com as famílias de acolhimento permitiu-lhes verificar, que os espanhóis são mais zelosos das suas casas, (...) a sua aparência física é muito semelhante à nossa, (...) são mais conservadores,(...) falam mais alto e bastante mais depressa,(...) andam muito mais a pé do que nós,(...) quanto ao tratamento por tu, este não acontece tão frequentemente como muitas vezes, erradamente, pensamos.”* Este depoimento atesta como os alunos “viram” e “sentiram” o quotidiano do trato interpessoal dos seus colegas espanhóis (dos seus hábitos e costumes), fazendo alusão inclusive ao cumprimento das regras de circulação rodoviária. Para Abdallah-Preteceille *“apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoient à la reconnaissance et à l’expérience de l’altérité, expérience qui s’acquiert et se travaille”*(2006:80). De igual modo para Byram (2006), esta atenta observação do outro, do seu modo de vida, dos seus costumes e práticas sociais é referida como relevante para as relações com os outros e para promover atitudes de abertura e aproximação interpessoal.

Da análise dos testemunhos dos professores sobressaem também referências que foram por nós incluídas nas competências interculturais ao nível da dimensão do saber. O primeiro testemunho referencia a relevância do conhecimento do outro e

reconhece a importância do conhecimento interpessoal e informal e seu contributo para a construção do ensino aprendizagem, que deverá estar muito para além do saber escolar formal. Assim, escreve DP-6: *“Com esta pequena conversa, concluímos que um intercâmbio permite um grande enriquecimento cultural, que nem os melhores manuais conseguem transmitir”*.

Os outros dois depoimentos salientam, ainda ao nível do saber, a particular importância do conhecimento das línguas na comunicação, referindo DP-1: *“(...) é cada vez mais premente saber línguas. Esta aprendizagem é, muitas vezes, comprometida por constrangimentos de ordem afetiva. Os intercâmbios permitem a comunicação presencial, a construção de relações que permitem aceitar o Outro, compreender as diferenças (...) e as representações mentais de outros Povos, que são uma componente essencial da língua”*. Parecendo querer vincular as línguas a elos de ligação, a afetos e amizade, surge-nos o seguinte testemunho: *“(...) não foi difícil sensibilizá-los para a necessidade e importância da aprendizagem das línguas e culturas dos países envolvidos. A Europa ficou mesmo mais perto! E se a língua se tornou o nosso elo de ligação, foram os afetos que marcaram a emoção da despedida” (DP-3)*. Por fim, destacamos DP-6: *“Num diálogo informal com os alunos acerca da experiência vivida aquando da sua estada em Salamanca, foi possível apurar o quão verdadeiro é o significado da frase acima transcrita: Aprender una lengua es vivirla.”* Da sua análise, é possível perceber o quanto é necessário que as escolas dotem os jovens de competências comunicativas interculturais na pedagogia do encontro (André, 2012) como instrumentos de comunicação e base do agir social.

Esta experiência do encontro, realizada na forma de um intercâmbio escolar, foi uma estratégia pedagógica de “aprender a fazer, fazendo”. Parece-nos que é a isto que se refere uma das professoras quando exprime o esforço que presenciou de conhecimento mútuo, DP-2: *“Entenderam-se em língua espanhola, em português, por gestos e principalmente sorrindo... conhecendo-se e conhecendo o meio em que cada qual vive!. (...) o projeto ajudou a perceber melhor a realidade de cada comunidade estudantil e cultural ... e a diluir barreiras à união entre as pessoas”*. Este diluir de barreiras, atenuar distâncias e diferenças é perspectivado noutra vertente na seguinte afirmação DP-4: *“Saliento em primeiro lugar a boa impressão com que fiquei da relação saudável, descontraída e até divertida entre professores e os alunos espanhóis, o*

respeito e correção de atitudes entre os alunos e os colegas e professores portugueses envolvidos". As atitudes de cooperação e entendimento são patentes neste depoimento. Em relação ao que se segue, pressupõe-se que a construção da intercompreensão entre pessoas e povos não necessita forçosamente do conhecimento do código linguístico DP-1: *"O facto da Turma 7.ªB estar "dividida" em duas línguas (Francês e Espanhol), facultou aos alunos de Francês, a criação de estratégias que permitissem a Intercompreensão"*, o que é confirmado por Puren (2004) quando refere que *"la langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale"* (p.7). Usar uma língua é negociar e buscar sentidos, processo que exige abertura e motivação, o que nos parece ter sido o caso. Assim, dos depoimentos dos professores sobressaem a importância do encontro e da relação com o outro e a relevância do conhecimento e aprendizagem das línguas para a comunicação, aspetos estes facilitadores da compreensão da diversidade e alcançadores de novas possibilidades de entendimento e novas visões das realidades e do mundo (Byram, 1997, 2006).

3.2.4 Depoimentos escritos dos encarregados de educação

Pretendemos agora analisar a percepção dos encarregados de educação relativamente à atividade que foi o *"Projeto Quem Somos?"* (PQS). Para obter estas informações, no final do projeto foi solicitado aos encarregados de educação que escrevessem o que consideraram ter sido para eles mais significativo. Dado que estiveram sempre presentes ao longo da preparação e realização deste projeto, uma vez que os seus filhos foram intervenientes, consideramos as suas opiniões e percepções de muito interesse e pertinência. Dos 19 encarregados de educação, responderam 7, cujos depoimentos escritos constam no livro elaborado após a atividade (anexo 2.12).

Pela análise destes depoimentos percebe-se que cinco dos encarregados de educação participantes valorizaram a dimensão do ser, fazendo sobressair a referência ao *"salto"* na autonomia dos seus educandos quando referem DEE-2: *"Tornaram-se mais independentes"*, ou DEE-7: *"Para o meu filho foi muito positivo na vida dele porque ganhou maturidade, responsabilidade, cresceu e aprofundou valores importantes, tais como: saber estar fora dos pais, foi a primeira vez que saiu sozinho. Valorizar e fazer*

amizades, além de lhe ter proporcionado conhecimentos, quer a nível cultural, quer a nível escolar”, ou ainda DEE-1: “A ... adorou (o PQS), adquiriu mais maturidade, companheirismo, independência e novas amizades”. As competências interculturais referentes ao desenvolvimento de si aliado à aquisição de valores de respeito pelo outro e de ter oportunidade de fazer novas amizades foram aspetos destacados nos depoimentos de quatro encarregados de educação, DEE-6: “(a minha filha) desenvolveu valores do respeito (...) e fundamentalmente saber ouvir” e DEE-5: “Na vida da minha filha notou-se um acréscimo de responsabilidade, crescimento intelectual e sobretudo de desenvolvimento de sentimentos como a amizade, responsabilidade e apreço (apreço) pelo próximo”.

A possibilidade dos encarregados de educação proporcionarem aos seus filhos novas experiências, distintas das comuns do seu dia-a-dia, foram evidenciadas por dois encarregados de educação, como atestam DEE-2: *“Nunca se irão esquecer da primeira vez que saíram ‘sozinhos’ ”*, ou DEE-6: *“Acho que estas iniciativas devem continuar. Os jovens devem comunicar com entusiasmo e ter experiências vividas.”* Por fim, dois encarregados de educação, nos seus depoimentos, valorizaram o facto de os seus filhos terem tido a possibilidade de percecionarem novas realidades e dentro destas, a do seu próprio futuro; assim DEE-2: *“Estas atividades devem continuar pois fazem-os (os filhos) crescer a nível pessoal e a interação com outros jovens de culturas diferentes dão-lhes uma noção da realidade, podendo abrir-lhes um futuro melhor com perspetivas diferentes. Para mim foi um grande sucesso”,* ou DEE-7: *“Eu acho que este tipo de atividades (PQS) deveriam continuar porque quando se participa em algo tão positivo é um estímulo para ir o mais longe possível.”*

A relação do seu filho com outros colegas e realidades, articulada com a valorização da diversidade cultural e linguística, está presente nos testemunhos de dois encarregados de educação, DEE-4: *“São projetos, sem dúvida, muito importantes. A interação com crianças de outro país, outra cultura e outros hábitos, enriqueceu a visão que a minha filha tinha. A aprendizagem foi positiva e fiquei com a sensação de que todas as crianças ficaram com o sabor de querer partilhar mais umas com as outras”,* ou DEE-6: *“Estes projetos serão muito importantes se houver recetividade de ambas as partes. Estes projetos são bons no sentido de haver troca de conhecimentos. A*

minha filha passou a dar mais valor ao nosso semelhante, mesmo sendo de uma nação diferente.”

A competência intercultural na sua dimensão do saber foi também valorizada por três encarregados de educação, salientando o que se refere ao conhecimento da cultura, como é exemplo DEE-5: *“Estes projetos de intercâmbio são muito importantes para o desenvolvimento dos adolescentes. A aquisição de novos conhecimentos, novos costumes e outras culturas é a mais-valia do projeto”*. No que respeita ao conhecimento das línguas estrangeiras surge-nos um encarregado de educação, que escreveu DEE-3: *“Estas atividades são muito importantes porque ajudam a desenvolver e a praticar a língua espanhola.”*

Ainda na sequência desta experiência, dois encarregados de educação mostraram ter havido também um aumento do autoconhecimento dos seus filhos, destacando DEE-4: *“Estas iniciativas são sem dúvida muito positivas para o enriquecimento pessoal e sócio-cultural da minha filha”*, ou DEE-5: *“Na vida da minha filha notou-se um acréscimo de responsabilidade, crescimento intelectual (...) considero que deve haver continuidade (a este projeto) para um maior e melhor crescimento intelectual e sentimental dos jovens.”* Estes testemunhos parecem defender uma educação intercultural e ir ao encontro de Morin (1987) quando este nos relembra que *“é preciso ser capaz de aceitar a alteridade, trabalhar com ela, (e que) (...) Conhecer é ser capaz de distinguir e, depois, relacionar o que foi distinguido”* (p.112), levando o indivíduo a uma descentração fecunda (André, 2005) e a aprender a movimentar-se em horizontes cada vez mais alargados onde o diálogo intercultural se concretiza no próprio encontro de culturas *“transformando o confronto em encontro e a tolerância em hospedagem do outro e no outro através da assunção das culturas como habitação e morada da solidariedade, da justiça e do corpo plural da alegria”*(André, 2005:106).

Os encarregados de educação mostram também que ficaram satisfeitos com esta atividade (PQS) relativamente ao modo como ela promoveu a ligação escola - meio (família/comunidade), explicitando: DEE-1 *“Estes Projetos (intercâmbios) têm potencialidades para continuar se todos colaborarem, a escola e encarregados de educação. Não pude assistir a todas as reuniões, mas fiz tudo o que me foi possível e continuarei a dar todo o meu apoio se estas atividades se continuarem a realizar”*. Relativamente à ligação da escola com a comunidade em que se envolve, outro

encarregado de educação escreve DEE-3: *“Gostaria que este tipo de atividades (PQS) continuassem porque acho que é útil para o seu (do aluno) crescimento mas gostava que tivessem mais ajuda por parte da escola ou da Câmara Municipal”*, neste caso apelando a um maior apoio das entidades concelhias no sentido de garantir futuros projetos e intercâmbios como este.

Analisados os depoimentos, podemos afirmar que o PQS foi entendido pelos encarregados de educação como fator de desenvolvimento dos seus filhos em termos pessoais, cognitivos e afetivos e promotor da aproximação das famílias à escola e desta à comunidade.

3.2.5 Respostas escritas dos encarregados de educação dos alunos participantes

Damos, agora, seguimento à análise das respostas da segunda parte dos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação, realizado em reunião presencial com os professores participantes do projeto com o objetivo também de fazer um balanço final da atividade. As questões relativas ao *“Projeto Quem Somos?”* estavam presentes na segunda parte do inquérito que lhes foi aplicado (anexo 1.6).

Dada a particular colaboração que estes encarregados de educação tiveram no PQS, solicitámos-lhes que nos fornecessem as suas perceções acerca desta atividade de intercâmbio escolar (anexo 2.6).

Começámos por pedir as opiniões dos encarregados de educação acerca das atividades do CE, que já foram já analisadas no Capítulo 3, 3.1.6. Detenhamo-nos agora exclusivamente sobre a atividade PQS.

Começámos por perguntar quais os aspetos que consideraram mais presentes ao longo da concretização da atividade PQS. De uma lista de referências fornecidas no inquérito⁹⁰, os inquiridos salientaram que o projeto promoveu o autoconhecimento dos

⁹⁰ Em nós próprios: autoconhecimento, conhecimento da nossa identidade, conhecimento da nossa cultura, respeito, tolerância, diálogo intercultural, compreensão, identificar estereótipos e conhecimento das nossas tradições. Nos outros povos: conhecimento do outro, conhecimento da identidade do outro, conhecimento da cultura do outro, respeito, tolerância, diálogo intercultural, compreensão, identificar estereótipos, conhecimento das tradições dos outros. Ver Capítulo 3, 3.1.6. Gráfico 23.

alunos (7 UC), o conhecimento da sua identidade (10 UC), o conhecimento da sua cultura (8 UC) e das suas tradições (2 UC), contribuindo para o diálogo intercultural (8 UC) e para a identificação dos estereótipos (7 UC), assim como desenvolveu nos alunos participantes valores de respeito (7 UC), de tolerância (5 UC) e de compreensão (6 UC). Os encarregados de educação referiram também que esta atividade contribuiu para um acréscimo de conhecimento dos alunos relativamente ao outro (10 UC), assim como da sua identidade (11 UC), da sua cultura (10 UC) e das suas tradições (10 UC), auxiliando a identificar estereótipos (9 UC), a promover o diálogo intercultural (9 UC), a compreensão (8 UC), o respeito (7 UC) e a tolerância (7 UC) entre pessoas e povos.

Após termos conhecido qual a perceção dos encarregados de educação acerca da atividade PQS, quisemos saber que interesse os encarregados de educação tinham visto na sua realização.

Sistematizámos as suas respostas e elaborámos o gráfico 24.

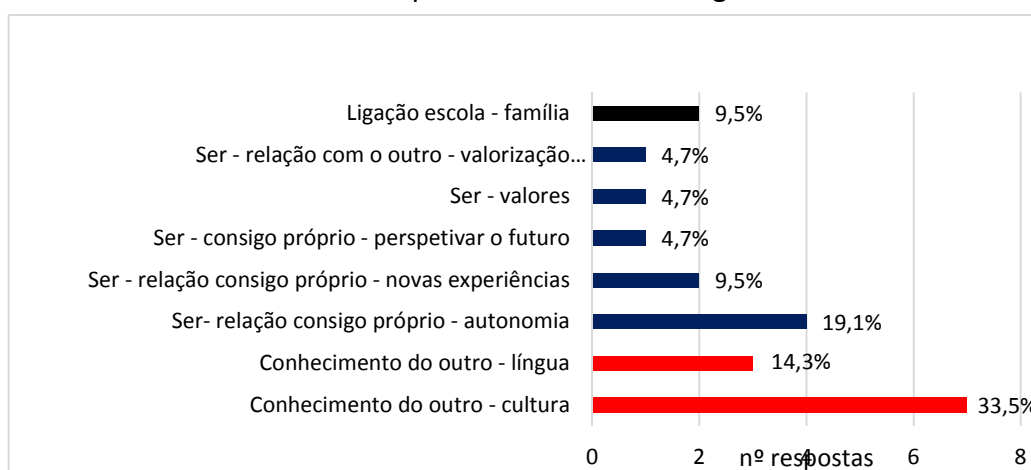


Gráfico 24 - Atividade "Projeto Quem Somos?" interesse da atividade - perceção dos encarregados de educação

Analisando o gráfico, percebemos que 33,5% das respostas dos encarregados de educação referem que a atividade PQS teve interesse por ter permitido a aquisição de competências interculturais no âmbito do saber, nomeadamente ao nível cultural. Por exemplo QEE-16: *"(o interesse desta atividade) foi o conhecimento das culturas e tradições dos países"*. 14,3% das respostas mostraram que a atividade também teve interesse ao nível linguístico, apontando os inquiridos para a importância do conhecimento da língua reconhecida como aspeto cultural relevante, como escreve QEE-19: *"Foi o conhecimento de outra língua, (...) o conhecimento cultural"*.

Surgem-nos depois 42,7% das respostas dos encarregados de educação que se orientam para aspetos que integrámos na dimensão do ser. Destas, 19,1% valorizam o crescimento pessoal, a autonomia individual (fruto e consequência da experiência vivida pelos alunos) e a própria experiência em si. É disto exemplo QEE-16: *“(o interesse da atividade PQS) são inúmeras as vantagens e interesses: fê-los crescer; tomar consciência de si e dos outros”*, evidenciando que a atividade foi muito importante no sentido de os alunos experimentarem novas realidades e situações de aprendizagem. Outras 9,5% das respostas consideram a abertura a novas experiências como o grande interesse desta atividade. É o que escreve o encarregado de educação QEE-7: *“(o interesse da atividade PQS) foi a troca de experiências”*, ou QEE-12: *“(o interesse que vi nesta atividade foi) o meu filho conhecer pessoas de um país diferente, ter oportunidade que eu gostaria de ter tido”*. Neste último testemunho, o encarregado de educação transfere para o filho os seus próprios desejos e expectativas. Outro encarregado de educação viu na atividade uma oportunidade de enriquecimento pessoal do seu filho e de abertura de perspetivas individuais futuras, escrevendo: QEE-10 *“Penso que foi uma atividade muito enriquecedora a todos os níveis para estas crianças, abriu-lhes horizontes”*.

Defendendo a importância da relação com o outro e com o mundo e a abertura e valorização da diversidade cultural, encontramos 1 UC, onde aparece escrito: QEE-11: *“Foi muito interessante porque eles conheceram muitas coisas diferentes e interessantes”*. Parece-nos que todos estes encarregados de educação valorizam a aquisição de competências cognitivas relativas ao conhecimento cultural e linguístico do outro, como facilitadoras e possibilitadoras de comunicação intercultural. Além disso, valorizam o encontro como experiência de aproximação comunicativa e intercultural da qual derivam novas atitudes e entendimentos, assim como renovadas visões de si próprio e do outro. Esta perspetiva é também defendida por Byram (1997, 2006), Fantini (2001), Deardorff (2006) e Porcher e Abdallah-Pretceille (1998) quando estes consideram que cada pessoa constrói a sua identidade cultural em função das suas experiências e percursos que se desejam múltiplos e enriquecedores.

Para dois encarregados de educação o PQS foi um meio de interconhecimento pessoal e um fator de ligação entre a escola e o meio, nomeadamente com as famílias dos alunos envolvidos nesta atividade. Assim, surgiu-nos escrito QEE-16: *“(o interesse desta atividade) foi também o contacto/convívio entre os pais”*, ou QEE-17: *“São*

inúmeras as vantagens e interesses: por exemplo o contacto e o convívio entre os pais na escola". Estes encarregados de educação declararam o interesse do conhecimento mútuo dos pais e da concretização da ligação entre a escola e as famílias, afirmações estas que contrariam as comuns posições de que os pais estão longe, desligados e desinteressados da vida da escola dos seus filhos.

De seguida, interessou-nos saber se os encarregados de educação tinham gostado da atividade agora em análise. Pelas suas respostas ficamos a saber que todos apreciaram a atividade PQS (100%). Questionados sobre as razões da sua apreciação, as suas respostas repartiram-se entre duas grandes categorias.

De um lado, oito pais consideraram ser esta atividade uma experiência para os seus filhos conviverem e divertirem-se com alunos estrangeiros. Percecionando-a como uma oportunidade, um encarregado de educação refere QEE-12: "*Pela oportunidade que ofereceu aos nossos filhos*", sendo que outro encarregado de educação completa a afirmação anterior escrevendo: "*Para além de proporcionar a oportunidade de terem uma experiência de um contacto saudável entre jovens de diferentes culturas*"(QEE-17). Subentende-se pelas suas respostas que gostaram que os seus filhos tivessem tido esta vivência, manifestando também o seu agrado por estes terem estado à altura da experiência, já que registaram QEE-10: "*Gostei porque vi que afinal é possível as crianças irem e demonstrarem tudo o que são e que afinal têm muita responsabilidade. Conheceram uma realidade muito diferente*", ou QEE-9: "*Para a minha filha foi bom para ela se sentir um bocado responsável, fora de mim (mãe) e do pai*" valorizando a autonomia e a maturidade dos seus filhos na sua primeira saída sozinhos.

Outros três encarregados de educação referem ter gostado que a atividade se realizasse porquanto esta contribuiu para o desenvolvimento cultural dos seus filhos, valorizando a diversidade cultural e linguística e a importância do conhecimento numa sociedade e num mundo aberto e multicultural. É o caso de QEE-8: "*Porque os alunos puderam conhecer melhor as maneiras de serem com os seus colegas do outro país*" ou o testemunho que se segue QEE-3: "*Porque é um incentivo ao conhecimento de outra cultura*", evidenciando a importância dos jovens de hoje se dotarem dos conhecimentos e da compreensão das diferenças e da diversidade, valorizando a componente motivacional. Seis encarregados de educação não justificaram a sua apreciação da atividade.

Sendo a atualidade marcada pela diversidade, quisemos saber quais os aspetos mais significativos dessa mesma diversidade, para isso, colocámos no inquérito por questionário, para escolha dos encarregados de educação, várias vertentes referentes a essa mesma diversidade: a língua, a cultura, a compreensão mútua, o diálogo entre os povos, o conhecimento da nossa identidade e a descoberta das diferenças e semelhanças entre os povos. Da análise dos resultados obtidos elaborámos o gráfico 25.

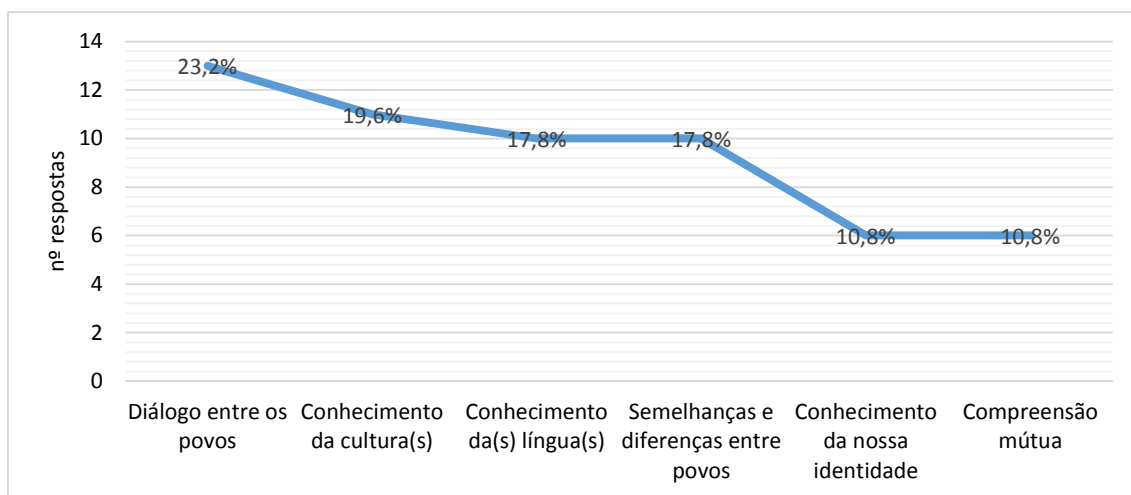


Gráfico 25 - Aspetos da diversidade cultural - percepção dos encarregados de educação

Pelo que se observa, os encarregados de educação referenciam o diálogo entre os povos como um aspeto importante num mundo pleno de diversidade cultural, seguido do conhecimento dos aspetos culturais do outro, da sua cultura, da sua língua e das semelhanças e diferenças entre os povos e, posteriormente, o conhecimento da nossa identidade. Parecem perceber que, pelo conhecimento do outro, cada um se revê na sua própria cultura e identidade, construindo-se e reconstruindo-se sistematicamente, tornando as culturas dinâmicas e plurais (Abdallah-Pretceille, 1999). Por último, referem a compreensão mútua. Pela sucessão e graduação que dão nas suas respostas, fazem-nos entender que só conhecendo o outro é que consideram existir possibilidade de compreensão mútua. Parecem também querer afirmar que ninguém compreende se não conhecer, se não estiver aberto a ver o que o outro tem de semelhante e distinto de si, e que é neste vaivém que se encontram os caminhos para a compreensão mútua.

Na concretização deste projeto ocorreu um episódio significativo, que foi a não autorização, por parte de alguns encarregados de educação, dos seus filhos ficarem

alojados nas famílias de acolhimento dos colegas espanhóis, aquando da estadia em Salamanca, pelo que pernoitaram, com os professores, num albergue estudantil. Aproveitámos, agora, para averiguar as razões que conduziram à decisão de autorizar ou não autorizar a hospedagem em casa da família de acolhimento.

Das suas respostas elaborámos o gráfico 26.

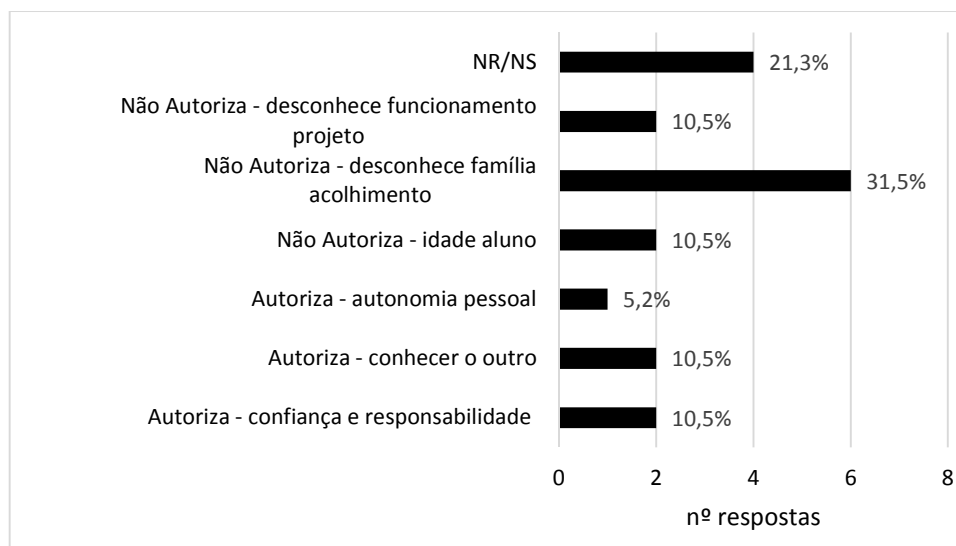


Gráfico 26 - Razões da autorização (ou não) do acolhimento dos alunos nas famílias dos seus colegas

As razões evocadas pelos dez encarregados de educação para não autorizarem os seus filhos a ficarem acolhidos nas famílias dos seus colegas parceiros no projeto são de três tipos: o desconhecimento da família parceira (6 UC), a idade dos jovens (2 UC) e o desconhecimento do modo como funcionaria o projeto (2 UC). Assim, os pais referem QEE-2: *“Ainda são muito novos”*, ou QEE-3: *“Fico mais tranquila quando a minha filha é acompanhada pelos seus professores e colegas”*. Manifestando reserva relativa à família de acolhimento, fruto do seu desconhecimento e de os alunos serem muito jovens (11-12 anos), surgem-nos as afirmações: QEE-2: *“Não conheço a outra família de acolhimento”*, ou QEE-14: *“Porque não conhecemos as famílias espanholas e porque não temos confiança com elas e não sabemos as condições deles”*. Refira-se que este inquérito foi aplicado após os dois encontros (o de Salamanca e o de São Pedro do Sul) e que um dos pais, *à posteriori*, escreve QEE-9: *“Não autorize, porque não sabia quem estava do outro lado, mas se fosse hoje as coisas eram diferentes”*. Esta afirmação emergiu após o seu conhecimento da experiência vivida pelo seu filho e após o jantar de convívio entre alunos e professores portugueses e espanhóis e encarregados de

educação envolvidos no projeto. Relativamente às respostas dos encarregados de educação que referem não saber como iria “funcionar esta parte do projeto”, alegando falta de informação acerca dele, convém referir que foram realizadas pelo CE duas reuniões preparatórias antes da partida para Salamanca com alunos, professores participantes e encarregados de educação, onde estes aspetos foram expostos e debatidos entre todos, após o que, partindo das suas posições de não autorização, decidiu o CE que pernoitariam todos no albergue. 4 encarregados de educação não responderam a esta pergunta.

Os cinco encarregados de educação que autorizaram o acolhimento dos seus filhos alegam as possíveis vantagens desta inter relação, alegando que o seu filho auferiria de maior autonomia aliada a conhecimentos, escrevendo QEE-18: *“Permiti pois dá mais responsabilidade, (possibilita) criar amizades e um maior conhecimento da língua”*. Dois outros encarregados de educação percebem este acolhimento familiar como uma oportunidade para um maior conhecimento de si na alteridade QEE-17: *“Só no contacto mais próximo do lar, longe dos grupos a que pertencem as partilhas são mais pessoais/personalizadas. Nessa altura, nesse contexto, cada jovem não só descobre o outro, como se descobre a si próprio e a cultura do outro”*. Este testemunho concretiza o que consideramos ser a essência do diálogo intercultural, como defendem Groux e Porcher: *“la rencontre de l’ego et de l’alter (...) oblige à me décentrer et à perdre mon égocentrisme, mon sociocentrisme, et mon ethnocentrisme (...) je prends conscience alors de mon identité différentielle (...) j’apprends à mieux comprendre les éléments constitutifs de mon identité et de celle de l’autre”* (2003: 129-130), considerando que nestes projetos de intercâmbio há um espírito de relação e de confiança, de abertura e de responsabilidade. Dois encarregados de educação colocam-se no lugar dos outros pais e escrevem QEE-12: *“Se os nossos filhos têm pais que se preocupam, os espanhóis também têm. A única diferença entre eles e nós é a língua”*, ou QEE-5: *“Assim como estou disposta a receber, as outras famílias terão com certeza o mesmo desejo e responsabilidade”*.

Por fim questionámos os encarregados de educação acerca dos aspetos positivos/potencialidades deste projeto. O gráfico 27 sistematiza as suas respostas.

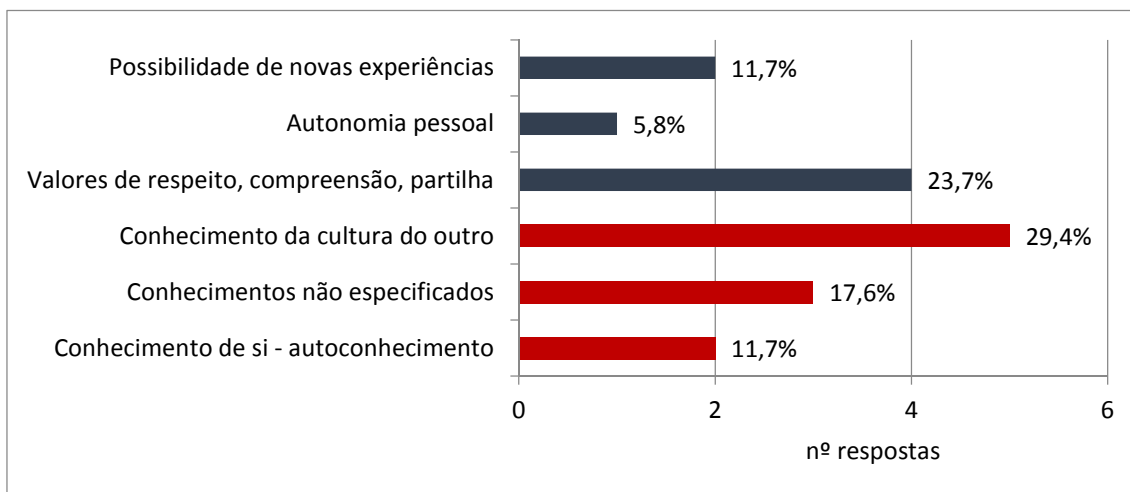


Gráfico 27 - Aspectos positivos/potencialidades do “Projeto Quem Somos” - percepção dos encarregados de educação

Da análise do gráfico podemos afirmar que os encarregados de educação percebem como aspeto positivo a possibilidade dos seus filhos poderem adquirir competências que integramos no domínio do saber (58,7%), e dentro deste domínio salientam o conhecimento da cultura do outro com 29,4%, referindo que valorizam que os seus filhos se dotem de “*conhecimentos que os alunos adquirem acerca da sua cultura e da cultura dos outros povos*” (QEE-9). Três encarregados de educação, embora não destaquem com precisão a que nível de cognição se referem, manifestam que esta atividade proporcionou nos seus filhos QEE-3: “*O crescimento intelectual*”, ou QEE-8: “*Novos conhecimentos para os alunos*”. Por último, dois pais manifestam ter sido importante a atividade dado que possibilitou aos seus educandos QEE-11: “*Conhecer um país diferente e ter oportunidade de se conhecer melhor*”, ou QEE-7: “*Autoconhecimento*”, considerando que é indispensável ter conhecimento de si para se ter conhecimento do outro, na sua alteridade. Tal como afirma José Tolentino de Mendonça, “desenganem-se os que têm as viagens apenas por exteriores. Deslocar-se queira-se ou não implica mudança de posição (...) a experiência da viagem é a experiência da fronteira e do aberto, de que cada um de nós precisa de ser (...) a viagem é uma espécie de propulsor deste olhar novo. É uma lente”⁹¹.

⁹¹ Entrevista a José Tolentino de Mendonça, in Revista do Jornal Expresso. 9/agosto/2014, pp. 6. O autor continua afirmando que “a viagem é um observatório levantado sobre a vida chã. Por isso a viagem é capaz de introduzir na nossa existência, e nos seus quadros rotineiros, elementos que operam a recontextualização, que é um outro modo de referir-se à aventura do nascimento, que para cada pessoa está em curso, que nunca se encerra. (...) O verdadeiro viajante é aquele que descobre a necessidade de bússolas simbólicas para a sua travessia. Bússolas em vez de derivas”.

Seguem-se sete encarregados de educação que enfatizam como potencialidades deste projeto aspetos que incluímos na dimensão do ser. Quatro deles (23,5%) referem a importância dos valores na educação dos jovens, nomeadamente o respeito relativamente ao outro, sendo disto exemplo: QEE-10: *“Os aspetos positivos são: mais respeito, um maior diálogo com culturas diferentes, e ainda os faz mais responsáveis”*, ou QEE6-17: *“O respeito e tolerância, para além de todo um saber cultural”*. O encarregado de educação QEE6-3 refere ser a *“autonomia e independência dos jovens”* a grande potencialidade do projeto, que parece estar associada à vivência da experiência em si mesma, aspeto este que foi afirmado por dois encarregados de educação que escreveram QEE-18: *“A minha filha adorou tal como os outros alunos, por isso estas atividades merecem outras oportunidades e haver continuação de mais intercâmbios”*.

Falta-nos conhecer a perceção dos encarregados de educação sobre os aspetos negativos ou os constrangimentos do PQS. É o que de seguida faremos com a análise das respostas que se sintetizam no gráfico 28.

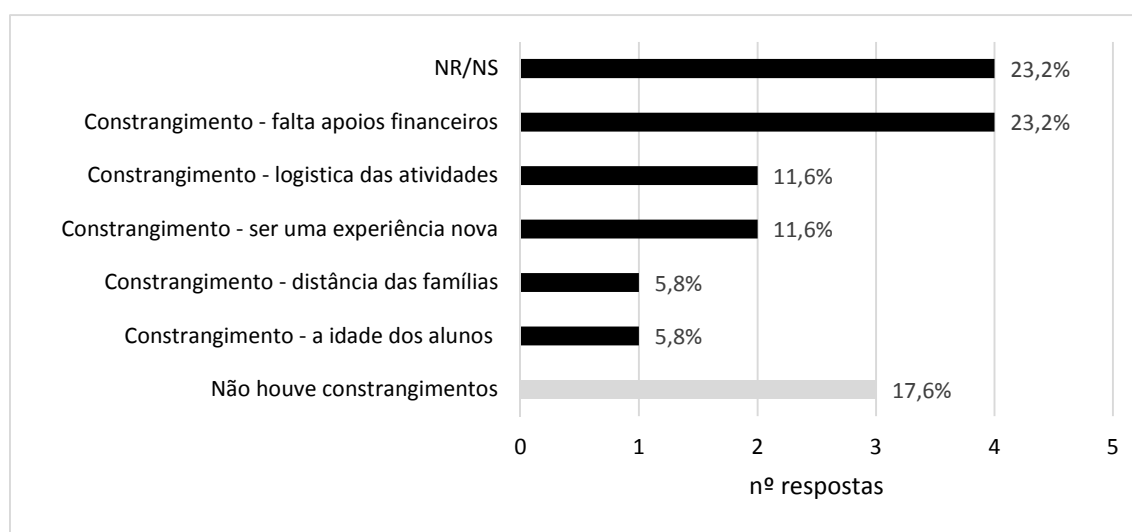


Gráfico 28 - Aspetos negativos/constrangimentos do “Projeto Quem Somos?” - perceção dos encarregados de educação

Na visão de quatro encarregados de educação, as principais dificuldades evidenciadas na concretização deste projeto foram, como se demonstra em QEE-13: *“Falta de apoio financeiro”*, nomeadamente do ME, escrevendo QEE-8: *“Foi a falta de apoios do Ministério da Educação”*, sendo esta dificuldade igualmente sentida mas entendida de outro modo por QEE-12: *“A dificuldade foi financeira, mas nada que não se tivesse conseguido”*, o que revela que os pais assumiram e se envolveram no projeto

inclusive em termos financeiros, contribuindo para que a atividade se realizasse e fosse bem sucedida.

De seguida, temos 2 respostas de encarregados de educação que referem como principal desvantagem o facto de ser uma experiência nova para os seus filhos, que coincide com a primeira saída sozinhos para o estrangeiro e a correspondente distância da família. Associamos estas razões a uma terceira que os pais salientam, o facto de estes alunos terem 11 e 12 anos de idade. Outro encarregado de educação escreve QEE-18: *“Quando há pais que dificultam e põem problemas em tudo: temos que saber confiar nos nossos filhos e sobretudo nos professores”*. Estas respostas estão em sintonia com 3 encarregados de educação que consideram que, por eles, não existiram dificuldades nem constrangimentos, declarando QEE-11: *“Tudo decorreu com muita organização e responsabilidade”* e QEE-15: *“Foi tudo bem organização e com muita responsabilidade.”*

Em jeito de síntese...

Vamos estruturar esta síntese procurando sistematizar toda a informação tendo em conta os objetivos desta investigação. Relativamente ao primeiro objetivo, que é compreender de que modo as atividades dinamizadas no âmbito do CE, nomeadamente o *“Projeto Quem Somos?”*, promoveram o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si nessa mesma diversidade, pela análise dos desenhos reflexivos e dos depoimentos escritos, parece que os alunos consideram como principais virtualidades do projeto o conhecimento da cultura do outro, nomeadamente do seu património cultural, associado ao contacto pessoal e à possibilidade de viajar. O contacto pessoal, o conhecimento do outro e as referências à descoberta e ao relacionamento presencial são aspetos referidos pelos alunos que consideramos como essenciais à implementação do diálogo intercultural. Valorizando o contacto e a diversidade cultural, os alunos expuseram também as dificuldades relativas ao não domínio da língua estrangeira por eles sentidas aquando da comunicação com os seus pares. Isto parece apelar à importância e à necessidade da aquisição e uso de competências linguísticas para a eficácia da comunicação, compreendendo o domínio da língua como instrumento facilitador da comunicação interpessoal. Este projeto levou, portanto, a uma consciencialização da necessidade da aprendizagem das línguas por parte dos alunos, e

de como o seu desconhecimento ou reduzido domínio condicionou (ou não) a relação e o diálogo com os alunos espanhóis.

No fundo, trata-se da tomada de consciência, por parte destes alunos, da importância de se dotarem de competências promotoras de práticas de diálogo intercultural, que não exigem apenas conhecimentos linguísticos mas também a abertura e o desejo de querer conhecer e entender o interlocutor, isto é, o conhecimento e uso de estratégias de comunicação interpessoal mais alargadas.

Nesta mesma perspetiva e relativamente a este primeiro objetivo, encontramos a posição dos encarregados de educação que, valorizando no PQS um contributo para o desenvolvimento do conhecimento cultural e linguístico dos seus filhos, o consideram como muito significativo.

Os professores que acompanharam este projeto evidenciaram e valorizaram a aquisição, por parte dos alunos de competências ao nível do saber, no âmbito do conhecimento de si e do outro proporcionado por esta atividade, e do conhecimento da realidade escolar do país visitado. Enfatizaram ainda o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível do saber-fazer, dando importância particular à aquisição de competências ao nível do conhecimento relacional. Referiram também o valor da atividade realizada para o conhecimento dos valores europeus necessários à compreensão entre os povos e salientaram a importância do conhecimento das línguas estrangeiras para a comunicação.

Relativamente ao nosso segundo objetivo, pretendemos saber como a atividade PQS promoveu atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus.

A maioria dos alunos, nos seus testemunhos escritos, realçou as suas preocupações, dificuldades e constrangimentos relativamente ao que iriam encontrar no seu contacto com o outro (seu colega) e como estes surgiram e se ultrapassaram nas situações comunicacionais, assim como preocupações sobre si mesmos perante essa nova situação: “dar uma boa imagem” e temer “não se fazer entender”. Nos seus depoimentos escritos, os alunos ressaltaram a necessidade de regular a emoção perante o contacto interpessoal, a novidade de viajar sozinho, comunicar interculturalmente, fazer-se entender e relacionar-se. Sendo as experiências interculturais marcadas por uma forte imprevisibilidade e persuadidos da influência que os contextos têm na interação, os alunos salientaram aspetos relacionados com a gestão das suas

expectativas intrínsecas e com a capacidade de dominar e gerir as suas inseguranças e ansiedades. Na concretização da comunicação, perante a incerteza da novidade e o desejo de uma comunicação eficaz, os alunos, nos seus testemunhos, evidenciaram e valorizaram a importância do contacto e diálogo interpessoal e as aprendizagens realizadas em situação real, assim como a necessidade de possuírem competências interculturais de modo a compreenderem e fazerem-se compreender, reportando-se à importância de aprendizagens que potenciem a relação com o outro e minimizem as incompreensões. Podemos ainda verificar que, utilizando todas as informações culturais, sociais e pessoais de que dispunham, foi possível a estes alunos viver a comunicação como um processo que “implique l’échange de messages et la création de sens” (Ogay, 2000:67).

Dos depoimentos dos encarregados de educação, sobressai a percepção de que os seus filhos desenvolveram competências interculturais ao nível do saber-ser, referindo que neste projeto de intercâmbio se tornaram mais responsáveis, mais independentes, passaram a dar mais valor aos outros e a ouvi-los (a eles, pais) com mais atenção. Mencionaram ainda que os seus filhos evoluíram, denotando neles uma maior consciência de si e do seu comportamento em relação, assim como uma evolução da maneira de pensar e de agir, evidenciando um maior controlo interno e externo.

Saber como o *“Projeto Quem Somos?”* potenciou competências de saber-compreender e saber-fazer relativamente a outros povos e culturas europeias é o terceiro objetivo da nossa investigação. Neste aspeto, os alunos salientaram, nos seus depoimentos, a importância que deram à sua experiência de intercâmbio, referindo a oportunidade de concretizar novas experiências e a possibilidade de comunicar com jovens da sua idade.

Quanto a este aspeto, emerge nos depoimentos dos encarregados de educação a percepção de que consideraram importante o desenvolvimento de competências para a compreensão do mundo, da sociedade e de outras realidades existentes, assim como da possibilidade de interagir com essas mesmas realidades. Alguns destes pais associaram a formação e desenvolvimento pessoal dos seus filhos a valores da amizade e da alteridade proporcionados por este projeto.

Os professores que colaboraram nesta atividade destacaram a importância do diálogo e do conhecimento interpessoal e inter relacional como fundamentais para a

formação destes jovens, deduzindo-se que defendem uma educação aberta e plural. Não descurando a componente cultural e do saber, estes professores valorizaram uma educação para a alteridade, identitária, que requer uma descentração de si em relação ao outro, comunicativa e compreensiva porquanto conhecedora da identidade e da cultura do outro, uma educação que assuma os valores do “respect de l’autre dans sa différence, le refus de la violence, la solidarité entre les individus, entre les pays, la justice et l’équité” (Groux e Porcher, 2003:80).

Em síntese, na tabela 29 destacamos as categorias mais relevantes das competências interculturais resultantes da análise dos depoimentos escritos de todos os intervenientes: os alunos, os professores e os encarregados de educação.

Participante	Competência intercultural	Categoria
Alunos	saber-fazer	Aprendizagem das línguas e viajar
	saber	Contacto pessoal
Professores	saber-fazer	Conhecimento relacional (de si com o outro)
	saber	Conhecimento de si e da cultura do outro
Encarregados de Educação	saber	Conhecimento do outro e da sua cultura
	saber-ser	Autonomia pessoal

Tabela 29 - Competências interculturais desenvolvidas pelo “*Projeto Quem Somos?*” - percepção dos intervenientes

Pelo que nos foi dado verificar pela análise cruzada dos nossos resultados, podemos salientar a emergência de três grandes resultados estruturadores de práticas educativas orientadas para o diálogo intercultural: contacto (com o outro e sua cultura), conhecimento (de si e do outro e de si com o outro) e autonomia (pessoal). Assim, na atividade realizada os alunos valorizaram o contacto pessoal e consideraram terem sido ultrapassados de forma positiva, na vivência do projeto, os seus receios e preocupações iniciais, já que fizeram amigos, conseguiram expressar-se e comunicar em língua estrangeira (ou recorreram a mediação), passando bons momentos em comum. Os professores, por sua vez, destacaram a importância do conhecimento de si e do outro e o diálogo intercultural entre os jovens, assim como a comparação/diferenciação entre as vivências quotidianas e as realidades escolares de cada grupo. Já os encarregados de educação enfatizaram o salto em autonomia e maturidade dos seus filhos e o seu

crescimento em termos de valores, atitudes e abertura a novas realidades, referindo-se ainda ao modo estimulante de adquirir conhecimentos na sequência da implementação deste tipo de projetos escolares.

Sintetizemos, agora, a perspetiva dos participantes relativamente às potencialidades e constrangimentos do *“Projeto Quem Somos?”*. Relativamente a este nosso segundo objetivo da investigação, quisemos identificar, em primeiro lugar, qual a perceção dos inquiridos (alunos, professores e encarregados de educação) quanto às potencialidades deste projeto para a promoção de práticas de diálogo intercultural.

Da análise dos depoimentos dos professores participantes neste projeto, a maior potencialidade por eles identificada foi a oportunidade do conhecimento e compreensão de si e do outro experimentada pelos alunos. Os professores participantes salientaram a possibilidade de os alunos poderem viver os valores europeus e obterem mais conhecimentos sobre a Europa, o que contribuiu para a compreensão do pluralismo europeu nas suas semelhanças e nas suas diferenças e no respeito pelas identidades nacionais, assim como para uma maior sensibilização dos alunos para a necessidade e importância da aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao destacarem o diálogo intercultural e o contacto com outros contextos, pareceu-nos que estes professores consideraram importante uma educação aberta a contactos interpessoais, parecendo partilhar a opinião de Serres (1993) quando este afirma *“nenhuma aprendizagem evita a viagem (...) a educação empurra para o exterior. Aprender provoca a errância”* (p.23). De seguida, como vimos, os professores envolvidos enfatizaram o conhecimento de outras realidades, incluindo a escolar, e a vivência de valores e conhecimentos europeus, que só se praticam realmente quando há contacto pessoal e viagem com partilha. Salientaram também a possibilidade de concretização de convívio entre os jovens e a aproximação entre as famílias e a escola, assim como o reforço da relação entre professores, alunos e pais.

Pela análise dos depoimentos dos encarregados de educação constatamos que projetos como este, desenvolvidos pela escola, são reconhecidos como atrativos para uma participação mais direta e envolvida das famílias na vida das escolas. Consideraram também que a experiência foi muito importante para os seus educandos, salientando o aspeto cultural e o agir em alteridade, referindo estes encarregados de educação que, com agrado, dariam continuidade a atividades desta natureza. Destacaram ainda a

importância da descoberta de realidades culturais distintas associadas aos valores da amizade. Nesta perspectiva, estes encarregados de educação revelaram que a experiência deste intercâmbio provocou um enriquecimento nos seus filhos, levando-os à reflexão sobre a sua própria realidade e identidade cultural e da do outro, propiciando um crescimento individual como pessoa e como cidadão.

Relativamente aos constrangimentos, pareceu-nos que a tenra idade dos jovens participantes (11-12 anos) foi a maior preocupação.

Pelo que nos foi dado analisar, podemos afirmar, para concluir, que nesta escola portuguesa, o CE, através do desenvolvimento das suas atividades, nomeadamente do PQS, contribuiu para a implementação de uma educação intercultural e para a promoção do diálogo intercultural entre os jovens. Efetivamente, pela análise dos testemunhos aqui mencionados, constatou-se que, através da realização destas atividades, os participantes beneficiaram de experiências que os conduziram a aprendizagens significativas e significantes, reconhecendo no encontro com a diversidade de pessoas de diferentes culturas “uma enorme fonte pedagógica” (Stoer e Cortesão, 1999:103) que provocou mudanças individuais, identificadas por todos os intervenientes (alunos, professores e encarregados de educação), em termos de conhecimentos, atitudes, comportamentos e perceções em relação aos outros e a si próprio.

3.3 As atividades do Clube Europeu na visão dos “nossos maiores”

Até aqui detivemo-nos sobre pessoas (alunos, professores e encarregados de educação) que estiveram diretamente envolvidas em atividades do CE, mas parece-nos importante saber qual o entendimento de outras personagens sobre a ação e as atividades deste mesmo clube. A elas denominaremos “os nossos maiores” uma vez que ocupam cargos de chefia (de topo e intermédia) na escola, ou de coordenação escolar e nacional do(s) Clube(s) Europeu(s).

Analisemos detalhadamente o que as chefias de topo e intermédias pensam acerca das atividades realizadas pelo CE para os alunos do ensino básico regular. São eles: os Diretores de Turma (DT - 10) do ensino básico da ESSPS (anexo 1.7), o Diretor (D -1) da ESSPS (anexo 1.8), o Presidente do Conselho Geral (PCG -1) da ESSPS (anexo 1.9),

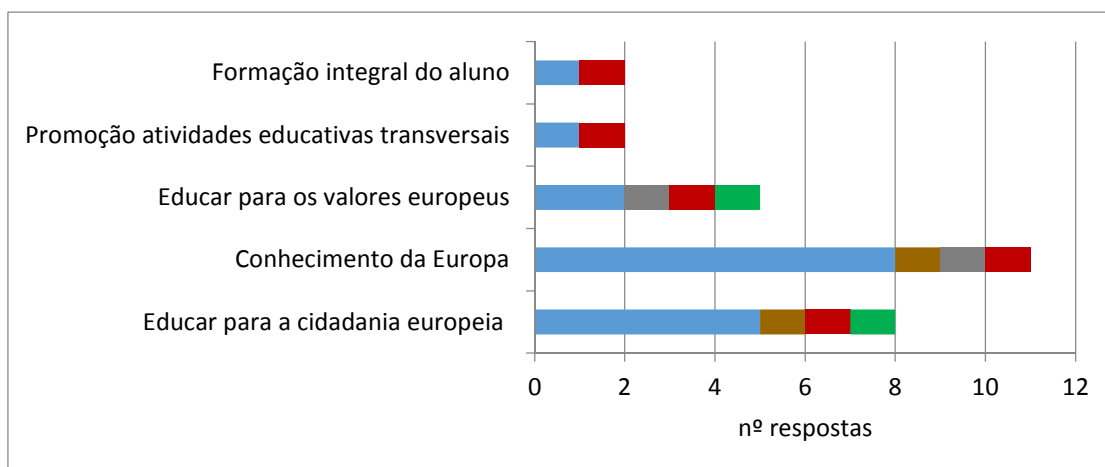
a Coordenadora do CE (CCE - 1) da ESSPS (anexo 1.10) e o Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses (CNCE - 1) (anexo 1.11). A todos foi proposta a realização de uma entrevista e todos, alegando total falta de tempo, preferiram responder a um questionário escrito enviado por *email*. Passemos, então, a apresentar a análise dos resultados das respostas que deram às perguntas por nós enviadas.

Começámos por questioná-los sobre a utilidade da existência do CE na ESSPS (anexo 2.17). As respostas obtidas foram esclarecedoras, como se mostra na tabela 30.

Respondentes	Nº Respostas	
	Útil	Não útil
Diretores de Turma da ESSPS	10	-
Diretor da ESSPS	1	-
Presidente do Conselho Geral da ESSPS	1	-
Coordenadora do CE da ESSPS	1	-
Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses	1	-

Tabela 30 - Utilidade do CE na escola - percepção dos “nossos maiores”

Esclarecidos sobre a utilidade da existência de um CE na escola, quisemos saber qual era o entendimento destas personalidades acerca da sua principal função. A análise das respostas possibilitou-nos a realização do gráfico 29.



● DT=Diretores de Turma ● D= Diretor ● PCG= Presidente Conselho Geral ● CCE=Coordenadora do CE
● CNCE= Coordenador Nacional Clubes Europeus

Gráfico 29 - Função do CE na escola - percepção dos “nossos maiores”

Na opinião de oito DT, a primeira e principal função do CE é a divulgação do conhecimento da Europa, como atesta DT1 “*dar a conhecer a cultura, a história, as tradições, a língua e a diversidade cultural dos povos europeus. Fazer com que os jovens*

sejam mais conscientes do mundo em que vivem e não só conhecerem a sua pequena realidade”, opinião também seguida pelo D, pelo PCG e pela CCE da ESSPS que, nas suas respostas, reforçam esta linha de pensamento. O conhecimento europeu é associado ao sentimento de pertença a uma Europa comum, em articulação com a necessidade da promoção da educação para a cidadania europeia, no que concerne aos direitos e aos deveres dos cidadãos, assim como ao conhecimento e vivência dos valores europeus. Este é o parecer da CCE, quando escreve “o CE está assente numa marcada vocação de transmissão de conhecimentos e valores europeus, numa perspetiva de integração numa Europa cada vez mais globalizante, mas simultaneamente consciente da necessidade da preservação da identidade nacional de cada membro”. Na conceção do D da escola, o CE deve “promover os grandes valores da cidadania europeia” e no dizer do DT8 “este facto é importantíssimo pois nós portugueses fazemos parte da União Europeia, que tem vindo a caminhar para formas de integração cada vez mais intensas, onde cada vez mais só faz sentido falar do cidadão europeu e não do português ou francês”, apontando para processos de aprendizagens pessoais e para a construção de novas práticas de educação orientadas para a cidadania em contexto educativo, realizadas através de atividades vivenciais onde “a participação, discussão e consciencialização são ações importantes para a prática democrática, logo para a prática de uma cidadania ativa e emancipadora” (Nogueira e Silva, 2001:7).

Pela voz de dois DT, do PCG, da CCE e do CNCE portugueses, deverá a defesa da educação para os valores europeus ser a vocação preferencial do CE da escola. Assim, no dizer do DT2, devem privilegiar-se os “*conhecimentos sobre a Europa e os valores que deverão unir os europeus*”, ou pela voz do PCG da ESSPS “*Dar a conhecer a realidade europeia, as suas várias valências, dimensões e instituições e promover os grandes valores do espírito europeu*”. A CCE remata, especificando-os: “*tolerância, solidariedade, paz, ...*”. O conhecimento europeu, a cidadania europeia e os valores europeus constituem os pilares da formação do cidadão europeu que, conhecedor, informado e dotado de valores comuns, concebe o pluralismo como “um universalismo sem universalidade” (Espinosa, 1995:19). Nesta linha de pensamento está a convicção da função do CE, na voz da CCE da ESSPS, quando afirma “(O CE) *pretende ainda ser um projeto que vai ao encontro do Projeto Educativo de cada escola e contribuir para o seu cumprimento nos objetivos gerais através de uma intervenção continuada (ao longo do*

ano letivo) promovendo o espírito crítico, a formação integral da pessoa humana, ...". É interessante constatar que o DT4 salienta o modo como essa formação integral do ser humano se pode alcançar. No seu testemunho, este DT exalta a importância do “desenvolvimento de atividades transversais com o envolvimento dos alunos”, invocando uma pedagogia “indirecte qui arrange, organise, crée des occasions plutôt que d’une pédagogie directe de transmission et d’acquisition de savoirs” (Müller, Demorgon e Nicklas (1993), in Ogay, 2000:273).

Se, pela voz dos acima inquiridos, a função de um CE, nomeadamente o da ESSPS, é principalmente a divulgação e o conhecimento da cultura, dos valores e a formação do perfil desejado para o cidadão europeu, queremos agora saber a sua consideração acerca das atividades do CE, se estas foram promotoras do conhecimento da diversidade cultural do outro e de nós próprios e, se o foram, em que atividades. Pelas suas respostas percebemos que estiveram atentos às atividades promovidas pelo CE pois identificam muitas delas. Das suas respostas construímos a tabela 31.

Atividade	Voz “dos nossos maiores”	Aspetos da diversidade cultural presentes nas atividades
Dia Europeu das Línguas	DT4, DT7, DT8, DT9	Cultura do(s) outro(s)
Conferência Sobre a Europa	DT1, DT2, DT3, DT4, DT6, DT8	
Exposição Semana da Europa	DT3, DT6	
“Projeto Quem Somos?”	DT2, DT5, DT6, DT8, DT10, D	
Dia dos Crepes	DT1, DT5, DT6, DT7, DT9	
	CCE	Tradições, gastronomia...
Não específica atividade	CCE	Valores humanos
	CCE	Preservação da identidade nacional
	D, PCG, CCE	Divulgação e experiência da diversidade cultural

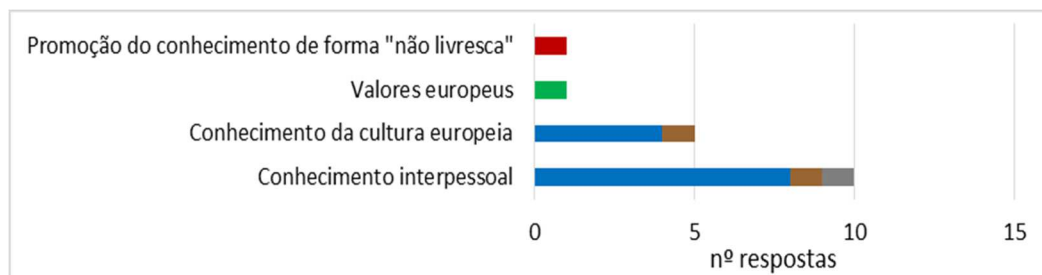
Tabela 31 - Aspetos da diversidade cultural - percepção dos “nossos maiores”

Todos os inquiridos afirmaram que o CE promoveu o conhecimento da diversidade cultural europeia. Na voz dos “nossos maiores”, o aspeto da diversidade mais salientado é a sua dimensão cultural, evidenciando a missão do CE em informar e dar a conhecer as distintas culturas europeias, nomeadamente no que diz respeito à sua

“história e cultura, aos autores, aos cientistas, às lendas ...”(DT1), ou valorizando outra vertente de interesse e importância para o conhecimento e diálogo intercultural, referida pelo DT7 quando escreve o *“dia das línguas permite realçar a importância da aprendizagem das línguas”*. As tradições europeias são focadas por quatro DT, referindo o Dia dos Crepes como sendo o exemplo da divulgação de costumes e tradições, aspetos particulares da cultura europeia. A Exposição e a Conferência no âmbito da Semana da Europa são também mencionadas como meios de divulgação e conhecimento da cultura europeia, como alude DT6 *“as exposições, as conferências temáticas no polivalente, (...) toda uma disponibilidade de informação visivelmente atrativa sobre a Europa...”*. Para cinco DT, o conhecimento da diversidade europeia foi promovido pela atividade de intercâmbio escolar com a escola espanhola, aludindo à realização do *“Projeto Quem Somos?”* analisado na 2ª parte deste capítulo (Capítulo 3, 2), onde a diversidade cultural foi presencialmente experienciada. Tal como referiu a CCE da escola: *“A ação educativa do projeto CE é (...) uma mais-valia para a formação de toda a comunidade escolar (...) pois é um ‘bilhete’ de entrada numa Europa multicultural e plurilinguística, permitindo a intercompreensão através de, por exemplo, mobilidades e contactos como contributos enriquecedores na aprendizagem ao longo da vida”*, afirmando-se claramente *“a partilha de experiências no intercâmbio”*(D). Subjacente a estas afirmações está a percepção de que não há diálogo intercultural sem conhecimento da sua identidade e da do outro, apelando a um diálogo assente em valores que conduzam ao contacto e à intercompreensão entre os povos, nomeadamente os europeus.

A escola, enquanto espaço privilegiado de conhecimento e geradora de processos e situações de aprendizagem, não deve esquivar-se à responsabilidade de ser, também ela, um *“local privilegiado de participação e de educação para a alteridade, orientada para a formação dos indivíduos tendo por base valores sociais comuns”* (Nogueira e Silva, 2001:100-101).

Dado que confirmámos, pelas respostas obtidas junto dos *“nossos maiores”*, que o CE mostra na escola a diversidade cultural, quisemos também saber se estes consideravam que promovia igualmente o diálogo intercultural. Todos os respondentes confirmaram que através das atividades do CE se promovia o diálogo intercultural na escola. Em conformidade com as respostas obtidas elaborámos o gráfico 30.



● DT=Diretores de Turma ● D= Diretor ● PCG= Presidente Conselho Geral ● CCE=Coordenadora do CE ● CNCE= Coordenador Nacional Clubes Europeus

Gráfico 30 - Promoção do diálogo intercultural (vertentes) - percepção dos “nossos maiores”

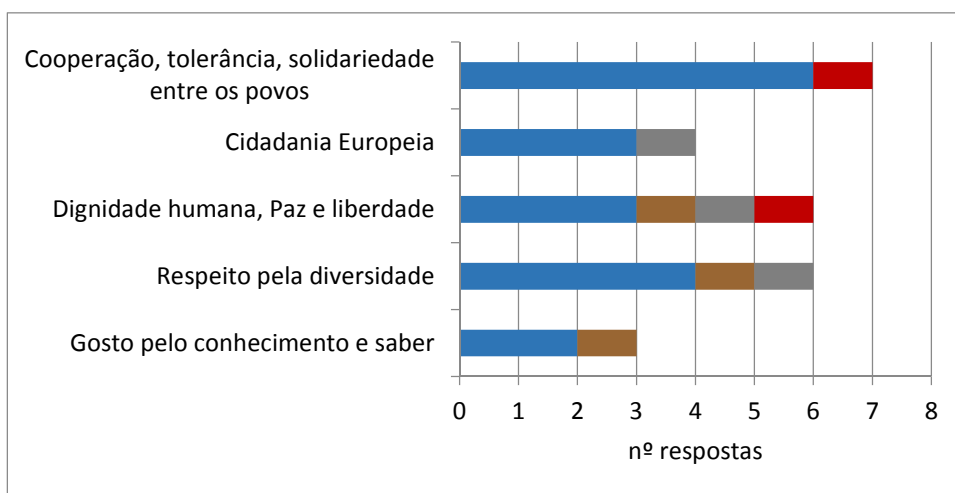
Analisando as respostas dos nossos inquiridos, parece-nos que eles têm consciência do que é essencial para a promoção e desenvolvimento do diálogo intercultural, pois emergiram dois grandes aspetos como suas vertentes fundamentais: o conhecimento interpessoal e o conhecimento europeu.

O conhecimento do outro, enquanto pessoa, foi a posição referida pela maior parte dos DT (8), como é o caso do DT2: *“Sim. A nossa escola promoveu este ano um projeto de intercâmbio com uma escola espanhola onde o diálogo foi efetivo, pois os alunos estiveram ao longo do ano a conhecerem-se uns aos outros, assim como a cultura dos dois povos. E posteriormente os alunos da nossa escola estiveram lá e eles vieram cá visitar-nos. Isto é diálogo ao nível escolar e cultural”*, associando o conhecimento do outro ao conhecimento do seu mundo, da sua cultura, da sua língua, da sua realidade social, como refere o DT9: *“os alunos estudaram e passaram a conhecer a cultura, a região e a língua”*.

De seguida foi enaltecida a dimensão ética do diálogo intercultural, referente à aquisição dos valores europeus, referido pelo CNCE portugueses: *“Um dos objetivos dos Clubes Europeus é precisamente contribuir para uma tomada de consciência relativamente à interdependência europeia e mundial e à necessidade de cooperação. Os alunos tomam consciência das diferenças e similaridades que unem os povos”*. Apela este inquirido à necessidade de cooperação e vivência dos Direitos Humanos, tão úteis porquanto *“imbuídos numa visão que perspetiva a importância da responsabilidade e não especificamente valores individualistas”* (Nogueira e Silva, 2001:99). Por fim, a CCE manifesta-se numa direção diferente, referindo o diálogo intercultural e a pedagogia da interculturalidade como um modo de aprender mais atrativo e diversificado: *“os alunos são convidados a viajar pela Europa através de diversas pesquisas, recolhendo a*

diversidade de informação, tratando-a e comparando-a com a realidade nacional. Este trabalho é partilhado com toda a comunidade escolar através de exposições, vídeos, concursos, folhetos, música, danças, etc". A CCE invoca, no seu testemunho, uma perspetiva mais prática e não somente confinada a um ensino teórico-formal, indo ao encontro do que Roberto Carneiro (2001) considera urgente fazer: "repensar o modelo pedagógico em aplicação nas nossas escolas à luz dos novos e diferentes modos de aprender" (p.172) e de ensinar.

Cada época marca e é marcada pela assunção e vivência de determinados valores, assumidos pela sociedade e veiculados pela escola. Vejamos, pela análise do gráfico 31, qual a perceção dos "nossos maiores" acerca dos valores considerados presentes nas atividades promovidas pelo CE.



● DT=Diretores de Turma ● D= Diretor ● PCG= Presidente Conselho Geral ● CCE=Coordenadora do CE ● CNCE= Coordenador Nacional Clubes Europeus

Gráfico 31 - Valores presentes nas atividades do CE - perceção dos "nossos maiores"

Os valores da cooperação, do respeito e da solidariedade entre culturas e povos são afirmados e reconhecidos como presentes nas atividades do CE, através das respostas de 6 DT e também da CCE, que escreveu: "O CE tem definido, como um dos principais objetivos, a transmissão dos valores preconizados pela União Europeia. Procura criar atividades promotoras da solidariedade, interajuda, igualdade ...", ou como escreveu o DT2: "do respeito entre todos os povos e culturas e do diálogo".

De seguida emergem os valores da cidadania europeia como presentes nas atividades do CE e referidos em três respostas dos DT. Associada à promoção da cidadania menciona-se a vivência dos valores da "liberdade, da dignidade humana, da Paz..." (DT3), posição confirmada pelo D da escola quando refere que "a escola promove

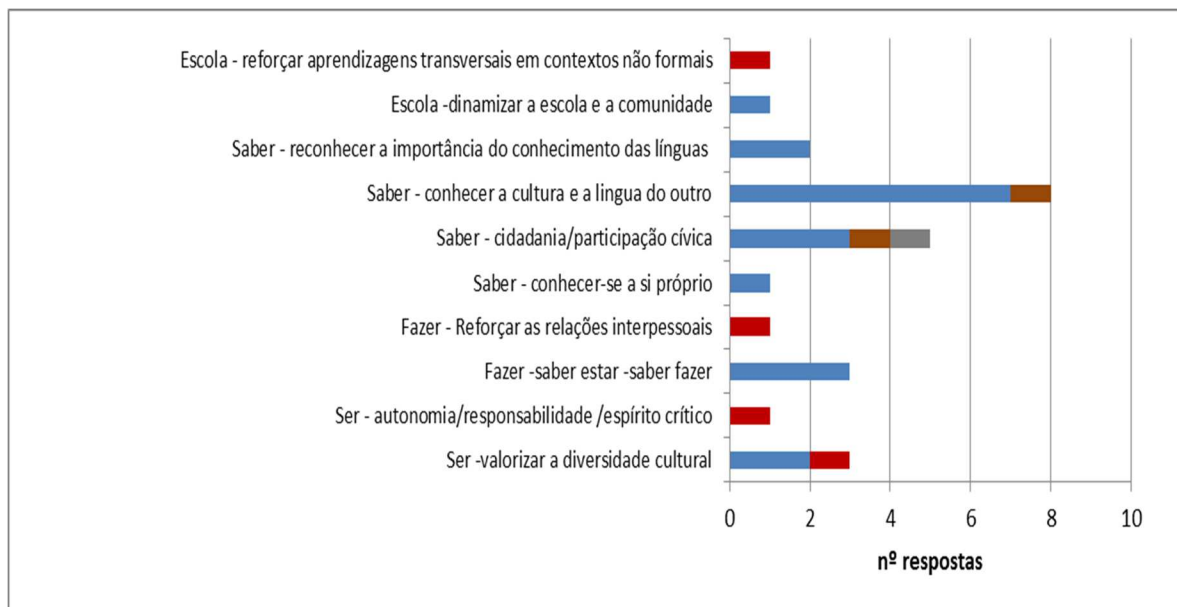
o respeito pela diversidade cultural e pela diferença, em torno de valores comuns como a democracia, a liberdade, a tolerância,...” ou no dizer do PCG: *“Os valores que identificam e qualificam a Europa com espaço de conhecimento, democracia, liberdade; a divulgação da realidade dos vários países e a construção e desenvolvimento do conceito de cidadania europeia”*. PCG parece aqui defender uma “Europa forte em valores e produto de uma cidadania ativa e inclusiva, assente numa estratégia persistente de educação europeia” (Carneiro, 2001:215). Presente está também o valor do *“respeito pela diversidade, no fundo dar a conhecer o que representa ‘ser europeu’”* (DT9), concebendo este DT a diversidade como fonte principal da riqueza da identidade europeia.

A capacidade de diálogo e de entendimento entre os povos só é possível se conhecermos essa mesma pluralidade europeia e é para ela que nos alerta esta resposta: *“gosto pelo saber e do conhecimento da diversidade europeia”* (DT10). Numa sociedade da informação e da comunicação, cabe também à escola contribuir para a construção da Europa do conhecimento e do interconhecimento, e fazer do *“conhecimento o referencial estruturante da nova cooperação”* (Carneiro, 2001:190), assente no respeito pelo outro, que não tema a miscigenação e que, portanto, não se despersonalize, mas se converta no pilar da coesão humana e da sã convivência social.

Pelo que nos foi dado a verificar, os valores que (re)construíram a Europa, no pós guerra, foram os da Paz, da coesão, da liberdade e da defesa dos Direitos Humanos. Hoje, estes mesmos valores necessitam ser novamente transmitidos, ensinados, aprendidos, restabelecidos, postos em prática e vividos com insistência e coragem, pois só através deles e da sua concretização prática se podem resolver muitos dos problemas de intolerância, xenofobia, exclusão, marginalidade e discriminação vividos na sociedade, na Europa e no mundo. Só através deles se (re)ergue um mundo e uma Europa mais unidos, pacíficos e tolerantes. É neste sentido que a escola precisa de reinventar novos paradigmas *“indissociáveis para repensar os destinos da sociedade, dos homens e os valores que lhe conferem resiliência aos embates difíceis de cada época”* (ibidem).

Por fim, inquirimos os *“nossos maiores”* (à exceção do CNCE por não estar presente na escola) sobre que competências desenvolveram nos alunos as atividades promovidas pelo CE da ESSPS. Muitos dos inquiridos participaram, organizaram ou

intervieram diretamente nas atividades, como é o caso de muitos dos DT e da CCE da escola. Outros simplesmente as perceberam a partir dos seus cargos de direção intermédia ou de chefia da escola. Os seus entendimentos são múltiplos, tal como está presente no gráfico 32.



● DT=Diretores de Turma ● D= Diretor ● PCG= Presidente Conselho Geral ● CCE=Coordenadora do CE ● CNCE= Coordenador Nacional Clubes Europeus

Gráfico 32 - Competências desenvolvidas nos alunos - percepção dos “nossos maiores”

Da análise das respostas dos inquiridos, verificamos que 16 delas (de DT, D e PCG) referem que se adquiriram competências que integramos no âmbito da dimensão do saber, 4 na dimensão do ser, outras 4 na dimensão do fazer e 2 referem-se à escola enquanto local privilegiado de aprendizagem (formal e informal) e às atividades do CE como propiciadoras de uma maior dinamização e ligação entre a escola e a comunidade.

Relativamente à aquisição de competências no âmbito do saber, os inquiridos salientam a importância do autoconhecimento (1 UC), do conhecimento da cultura e língua de outros povos europeus (8UC), do conhecimento das línguas (2UC) e dos valores europeus para a vivência da cidadania e participação cívica responsável, conhecedora e informada (5 UC). É disto exemplo a afirmação: *“Despertar o interesse pela cultura europeia, reforçar os alunos para a importância do conhecimento das línguas, (...) educar para a cidadania para a abertura ao mundo e para o gosto da participação cívica”* (DT1), ou a resposta do PCG que revela o interesse e a utilidade da *“divulgação da realidade*

dos vários países (...) e a construção e desenvolvimento do conceito de cidadania europeia”.

O desenvolvimento das competências plurilíngues surge-nos no testemunho do DT1: “Reforçar nos alunos para a importância do conhecimento das línguas” e no do DT8: “Alertar os jovens para a necessidade de aprender diversas línguas”, considerada por estes como útil e necessária à concretização e facilitação da comunicação entre pessoas e povos e à promoção do diálogo intercultural. Uma resposta escrita alerta-nos para a importância dos alunos adquirirem e desenvolverem competências interculturais referentes ao seu autoconhecimento, explicitando que através destas atividades eles se dotaram de um “melhor conhecimento de si próprio (da sua identidade e realidade) e da dos outros”(DT6). Consideramos isto muito significativo pois, como referem Groux e Porcher (2003), se o encontro do “eu” com o “outro” pode provocar choque identitário, nesse processo de conhecimento, cada um toma consciência da sua diferença/distinção identitária, “et si l’individu n’a pas une identité suffisamment forte et construite, l’expérience de l’altérité peut être nocive et entraîner la confusion identitaire” (p.130). Porém, para Groux e Holec “penser l’identité revient à penser l’altérité”(2003:165), ao que Porcher e Abdallah-Preteille (1998) concluem afirmando “prendre en compte la diversité où le sujet est actif et responsabilisé, c’est-à-dire considérer la pédagogie et les savoirs qu’il convient d’adapter à la ‘diversité et l’altérité’”(p.166).

Este conhecimento da “nossa identidade” está ligado a um outro grupo de respostas, que integramos nas competências interculturais no âmbito do ser, e é referido por três DT e pela CCE da ESSPS. Salientando a importância da valorização da diversidade cultural nos alunos, escreve DT1: “*Despertar o interesse pela cultura europeia e pela sua diversidade*”, aceitando o respeito pela dignidade de cada cultura, e pelas suas “diferenças, sendo a grande diversidade - ‘património da humanidade’- como aquilo que tem contribuído ao longo dos séculos para a permanência, evolução e viabilidade das culturas” (Gonçalves, 2008:5) europeias e mundiais, invocando-se uma visão pluralista do mundo. A formação dos jovens no respeito pela diferença é um conceito fundamental da educação para a alteridade “parce que l’étude des différences permet de les analyser et de mieux les comprendre. Par une meilleure compréhension des différences culturelles, ethniques, générationnelles, on peut lutter contre le racisme, la xénophobie et toutes les formes d’intolérance” (Groux e Porcher, 2003:79).

A CCE, na sua resposta, salienta a importância do desenvolvimento nos alunos “*de competências de autonomia, responsabilidade e espírito crítico*”, parecendo-nos invocar o “*aprender a aprender*” (Delors, 1996), a capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, e de “*décider soi-même et être responsable de ce que l’on veut apprendre et des modalités selon lesquelles on procède*”(Groux e Porcher, 2003:29), atingindo posteriormente (ou não), o que Byram chama de consciência cultural crítica (‘critical cultural awareness’) referindo-se à “*aptitude à évaluer - de manière critique et en se fondant sur des critères explicites - les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres*” (Byram et al., 2009:27; Byram, 1997, 2006).

Nas suas respostas, três DT consideram que os alunos adquiriram competências no domínio do fazer, ao nível do saber-estar e do saber-fazer, salientando como relevante “*saber estar com o outro e fazer-se entender e compreender*”(DT2). A importância da interação é salientada por DT9 “*saber-estar pois houve alunos que fizeram um intercâmbio e tiveram que falar e estar com...*”. A resposta da CCE corrobora a visão dos depoimentos anteriores e testemunha que “*O CE proporciona (...) e valoriza competências (...) no reforço nas relações interpessoais*”, indo ao encontro do que defende Delors (1996) naquilo que ele considera ser uma das necessidades para a educação do século XXI, “*aprender a viver juntos*”, sendo que as pessoas ao aprenderem a viver juntas irão necessariamente aprender em conjunto. Estas aptidões de interpretação e de relação dizem respeito à capacidade do sujeito mobilizar conhecimentos adquiridos para interpretar factos e acontecimentos em interação e, por outro lado, mobilizar as aptidões de descoberta e interação que lhes permitem interagir com o outro. Saber compreender e saber aprender/fazer são enfatizados nos modelos de competência intercultural apresentados nomeadamente no de Byram, (2006:34), porquanto valorizam o agir comunicacional e o conhecimento linguístico para uma comunicação eficaz.

Por último surgem duas vozes referindo a importância das atividades do CE para a própria escola. Numa enaltece-se a maior abertura à comunidade escolar e a maior interligação entre os seus elementos, alunos, professores, famílias.... Atestando esta convicção, DT7 refere que houve uma “*Dinamização do espaço escolar com uma razoável mobilização da comunidade escolar*”. Já a CCE perspetiva, no âmbito da escola, a dinamização desta enquanto instituição de ensino-aprendizagem, quando refere que

as atividades do CE *“Proporcionam um reforço de aprendizagens transversais em articulação com as dos contextos formais, favorecendo um leque de oportunidades de aprendizagens que se articulam com outros saberes, valorizando competências decorrentes do desenvolvimento deste projeto como uma mais-valia no processo de aprendizagem informal dos alunos: utilização das TIC; métodos de investigação e tratamento de dados; incremento do trabalho de equipa”*. Enfatiza-se a valorização da diversidade de “metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com o recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:66-67) através da realização de projetos que levam a escola e os alunos ao uso de diferentes linguagens, materiais e recursos que favoreçam a autonomia e a criatividade dos discentes.

Em jeito de síntese...

Relativamente à análise das respostas dos “nossos maiores” sobre as atividades do CE, emergem dois grandes aspetos: o primeiro é relativo à conceção de educação e o segundo é relativo à conceção de escola.

Iniciemos pela conceção de educação. Parece-nos que os pressupostos de educação intercultural defendidos pelos inquiridos vão ao encontro dos indicados para a educação atual, promotora do diálogo e concretizada pelo “encontro” com o outro (dada a ênfase que dão ao projeto de intercâmbio escolar). Salientando a importância do conhecimento e compreensão das diferenças entre povos e culturas e referindo que esta pedagogia não se consegue somente por transmissão de conteúdos na sala de aula, mas apelam a aprendizagens transversais e interpessoais. Para estes “nossos maiores”, assim como para Sá-Chaves (2007), ao invés de uma educação fundamentalmente “cognitivista, fragmentada e descontextualizada dos saberes, valerá a pena configurar uma visão muito mais promissora, exigente e crítica que amplie os quadros de referência e questione os pressupostos, os modelos e as práticas que caracterizam o quadro de desencanto que, insidiosamente, se vem instalando” (p.104). Para esta autora e para os nossos inquiridos, “aprender a ser” é o essencial legado que a educação poderá deixar

às gerações futuras, que vão viver em sociedade cada vez mais abertas, dinâmicas, híbridas e potencialmente conflituais.

Na perspectiva dos inquiridos, as atividades do CE tiveram como grande destaque o conhecimento transmitido, construído e potenciado na escola, isto é, o saber cultural, linguístico, patrimonial, simbólico... de si e de outros povos europeus, encontrando-se transversalmente implícita a importância da educação para a cidadania e da escola na transmissão deste legado, de modo a dotar os jovens de um manancial de conhecimentos, referências e práticas que os tornem informados, responsáveis e civicamente ativos, colocando ênfase na educação com e para os valores referenciais europeus: a cooperação, a solidariedade, os Direitos Humanos, a Paz, a liberdade e a tolerância. Assim, os “nossos maiores” parecem defender a trilogia dos valores europeus e “fazem sobressair o respeito pela pessoa, pela liberdade e a preocupação pelo bem comum, que são três valores dialeticamente ligados à responsabilidade (que evita que a liberdade caia na anarquia) e à solidariedade (que impede o personalismo de cair no individualismo)” (Parisot, 2001: 328).

Os inquiridos sustentam, também, a importância da educação no que se refere ao saber estar e saber fazer, assente na ideia de “aprendizagem do saber ser como condição inalienável do saber estar, (...) um tipo de saber que é em si mesmo e à partida um saber em situação ou, um estar sendo como forma de participação ativa, consciente e comprometida com a inovação e o desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2007:103), considerando como necessário começar (ou dar continuidade), de um modo convicto e urgente, a um ensino-aprendizagem que desenvolva o contacto e a intercomunicação com o outro numa abordagem intercultural.

Detenhamo-nos na conceção de escola. É comum ouvirmos dizer que a escola é um “*getho*”, que somente a muito custo e tardiamente acompanha as mudanças sociais, políticas, culturais, e que a sua estrutura (incluindo a curricular) se mantém demasiado estável e estática. Pelas respostas obtidas, a conceção de escola destes inquiridos é preferencialmente a de uma escola aberta à comunidade, dinâmica e concretizadora de atividades que promovam a mobilização de saberes, de pessoas e de recursos. Parece-nos que estes “nossos maiores” apoiam conceções de escolas que se entendem como espaços de vida, de experiência e de conhecimento, “mais de aprendizagem do que de ensino” (Vieira, 1995:138), onde os alunos aprendem, em situação real, a compreender

e viver a diversidade, assim como a problematizar as múltiplas realidades e não só a reproduzir conceitos e teorias.

Pelos testemunhos destes “nossos maiores” percebe-se que consideram que as atividades do CE promoveram a formação dos jovens através de uma pluralidade de estratégias e métodos essencialmente ativos, que enriqueceram pessoalmente os alunos em termos de saberes, valores e visão do mundo, ou seja, nas suas perspetivas em relação a si, ao outro e ao mundo. Para estes inquiridos, os processos de ensino-aprendizagem utilizados para concretização destas atividades conduziram os alunos a aprendizagens transversais, consolidadas do ponto de vista cognitivo e assentes, do ponto de vista ético e humano, nos grandes princípios e valores europeus, marcados pela abertura de horizontes e mentalidades, que mostraram a diversidade e colocaram os alunos perante a alteridade. Rompendo com a monotonia das rotinas escolares, promoveram a interculturalidade através de atividades didáticas criativas, expressivas, interrelacionais, visando o desenvolvimento integral dos jovens.

3.4 Potencialidades e constrangimentos do Clube Europeu

A 4ª parte deste capítulo de análise dos dados visa descortinar as potencialidades e os constrangimentos existentes na ação do CE da ESSPS. Concretizaremos esta seção da investigação realizando a análise das duas últimas questões dos inquéritos por questionário aplicados aos DT do ensino básico regular (anexo 1.7), ao D da escola estudada (anexo 1.8), ao seu PCG (anexo 1.9), assim como à CCE da ESSPS (anexo 1.10) e ao CNCE portugueses (anexo 1.11). A estes resultados acrescenta-se a análise de uma brochura escrita no âmbito de um Encontro de Clubes Europeus do distrito de Viseu (BECE) realizado no dia 30 de junho de 2011, intitulada “Linhas estratégicas para o desenvolvimento das potencialidades dos Clubes Europeus nas escolas” (anexo 2.16). Para tal encontro, pedimos à então Presidente dos Clubes Europeus Portugueses a relação de todos os Clubes Europeus existentes no distrito de Viseu, tendo sido informada que, de um total de 14, somente 7 estariam ativos. Convidámos, então, os dirigentes destes sete Clubes Europeus para o referido encontro. Todos alegaram indisponibilidade por questões relacionadas com a época do ano letivo, comparecendo somente a Coordenadora do CE da Escola Secundária de Viriato - Viseu (ESV).

3.4.1 Potencialidades

Tendo os CE autonomia na sua ação, no encontro de Clubes Europeus do distrito de Viseu sobressaiu a diferenciada atuação dos CE das escolas representadas. Assim, o CE da Escola Secundária de Viriato orienta a sua atividade para projetos de intercâmbio e parcerias no âmbito do programa *Comenius*, desenvolvendo-os em colaboração com professores de vários Departamentos da escola. Para a divulgação das temáticas europeias, promove atividades dirigidas ao conhecimento presencial europeu através de viagens, visitas e intercâmbios.

A ESSPS valoriza os projetos que envolvem toda a comunidade escolar, no sentido de nela promover um maior conhecimento europeu, apresentando uma grande diversidade de atividades: conferências, exposições, jogos didáticos, intercâmbio entre escolas, projetos de conhecimento intercultural, atividades de promoção de valores europeus, comemoração de eventos europeus, etc., numa dinâmica de escola diretamente focalizada em atividades desenvolvidas preferencialmente no espaço-escola, mobilizando toda a comunidade escolar.

Ambos os CE das escolas revelaram ter incentivado um trabalho colaborativo com outras estruturas da escola e com organismos externos, como se salienta na tabela 32.

Escola Secundária de São Pedro do Sul	Escola Secundária de Viriato
Clube de Vídeo Grupo de Religião e Moral Católica Grupo de Educação Física Departamento de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas Jornal da Escola e Biblioteca Escolar Centros de Informação Europeia- <i>Europe Direct</i> de Aveiro e Lamego Loja de Empresa e Banco Alimentar de Viseu <i>Instituto Vaguada de La Palma, Salamanca</i>	Clube de Leitura, Poesia e Música Departamento de Línguas Professores dinamizadores de projetos europeus (Projetos <i>Comenius</i>) <i>Instituto Hernandez, Salamanca</i>

Tabela 32 - Parceiros nas atividades do(s) Clube(s) Europeu(s) presentes no Encontro

Expostas as formas de atuação destes dois CE nas suas escolas, passemos à análise das potencialidades existentes na concretização das atividades educativas do CE da ESSPS, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que o frequentam (anexo 2.18).

Para conhecer as potencialidades da ação do CE nos alunos e na escola, inquirimos “os nossos maiores”⁹² e utilizamos a informação que consta da brochura elaborada aquando da realização do Encontro dos Clubes Europeus do distrito de Viseu. Elaborámos, então, a tabela 33, que se apresenta de seguida.

Potencialidades do CE para os alunos e para a escola		
Alunos- dimensão do ser	12 UC	36,4%
Alunos- dimensão do saber	10 UC	30,4%
Alunos-dimensão do fazer	1 UC	3%
Âmbito da Escola	6 UC	18,1%
NR/NS	4	12,1%

Tabela 33 - Potencialidades do CE – percepção dos “nossos maiores”

Os resultados expressos na tabela revelam-nos que 69,8% das respostas dos inquiridos consideram que as atividades do CE favoreceram o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos, as quais integramos no âmbito do ser, do saber e do fazer. Outros 18,1% das respostas dos inquiridos consideram que as atividades do CE funcionaram como um agente de dinamização da escola e ajudaram à sua ligação com a comunidade, assim como promoveram o cumprimento do Projeto Educativo da mesma.

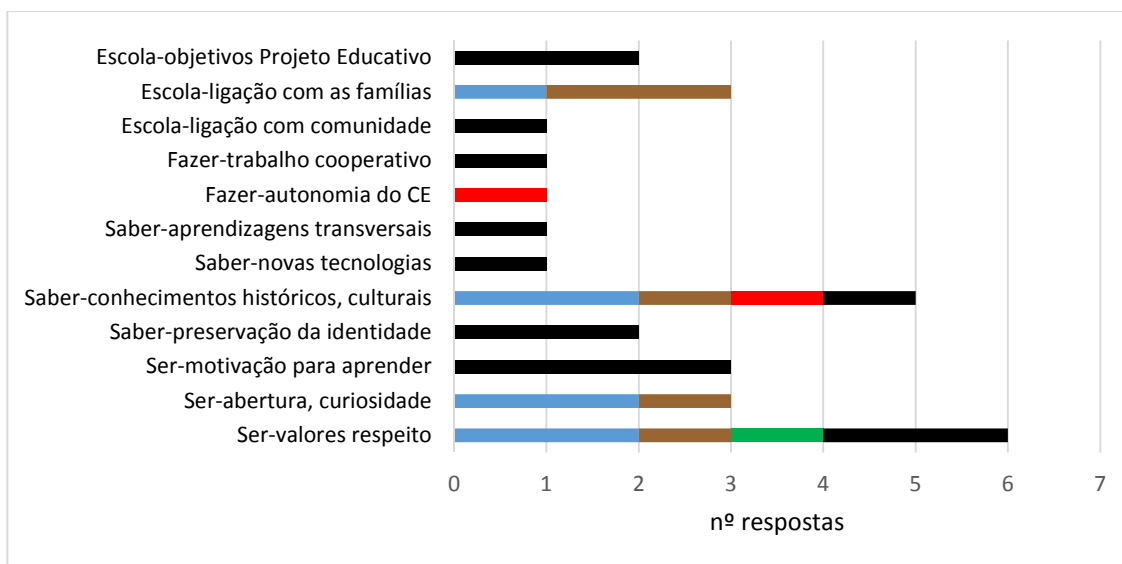
Os inquiridos consideram que, através das atividades do CE, foi possível aos alunos *“desenvolver um conjunto de valores e um sentimento de pertença em relação à Europa e ao mundo”*(CNCE), estabelecer *“o contacto/comunicação entre as pessoas e os povos. (...) com outras realidades linguísticas e culturais”*(DT9), convertendo-se as atividades do CE num *“reforço da ação educativa (e num) instrumento para o desenvolvimento de valores humanos e sociais”*(BECE), proporcionando ainda que os alunos adquirissem *“uma visão global sobre a União Europeia, nas suas várias vertentes”* (CCE).

O facto de os CE terem uma ação autónoma nas escolas, permitiu ao CE da ESSPS *“valorizar as características específicas de cada escola e comunidade escolar”*(CCE), ajustar a sua ação ao objetivo de ser *“(um) elemento dinamizador e envolvente da comunidade escolar”*(BECE) e converter-se numa estratégia pedagógica capaz de

⁹² Diretores de Turma (10), Diretor (1), Presidente do Conselho Geral (1), Coordenadora do CE da ESSPS (1), Coordenador Nacional dos Clubes Europeus portugueses (1).

complementar a ação educativa formal e contribuir para o “cumprimento ao Projeto Educativo da Escola, em especial na formação integral do aluno” (BECE).

Estando explicitados estes resultados, vejamos o gráfico 33, relativo aos aspetos positivos/potencialidades do CE enquanto instrumento estratégico para a ação educativa, nomeadamente no desenvolvimento de competências interculturais.



● DT=Diretores de Turma ● D= Diretor ● PCG= Presidente Conselho Geral ● CCE=Coordenadora do CE ● Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses ● Brochura do Workshop dos Clubes Europeus do distrito de Viseu

Gráfico 33 - Potencialidades das atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”

Os inquiridos consideraram como a mais importante das potencialidades das atividades do CE na escola, aspetos que integrámos na dimensão do ser, enquanto pessoa (alunos) e enquanto cidadãos europeus. Enquanto pessoa, os inquiridos valorizaram os aspetos éticos, como “a veiculação de um manancial de (...) valores (a paz, a solidariedade, a cooperação...)” (BECE), e o facto de ter possibilitado aos alunos atividades de intercâmbio e de convívio com alunos de outro(s) país(es), como é exemplo DT2: “O contacto com outros jovens, o valor da amizade e da diversidade cultural”. Referiram ainda o alargamento/expansão de si próprio enquanto indivíduo, possibilitando aos alunos a “Abertura de horizontes culturais, mentais e espaciais” (BECE).

A defesa dos valores europeus associados a uma cidadania ativa, no sentido de dotar os jovens de uma melhor compreensão do que é “ser europeu”, aparece na resposta: “Uma das potencialidades dos Clubes Europeus, é precisamente ajudar à consciencialização dos jovens sobre os seus direitos e deveres como cidadãos da Europa,

permitindo-lhes desenvolver um conjunto de valores e um sentimento de pertença em relação à Europa e ao mundo. Parte deste processo inclui a compreensão da Europa, da sua história e do seu futuro, o desenvolvimento dos valores dos Direitos Humanos e o aprofundamento da Democracia, entre outros” (CNCE). Este testemunho parece defender a construção de uma cidadania europeia baseada nos valores da inclusão e da equidade numa comunidade de iguais que comporta benefícios e obrigações (Lestégas, 2008) estando, portanto, subjacente a defesa de uma educação intercultural (Byram, 2006; Conselho da Europa, 2003,2008).

30,3% das respostas dos inquiridos consideram potencialmente vantajosos os saberes proporcionados pelas atividades do CE na escola, valorizando a vertente da promoção do conhecimento nos alunos (dimensão do saber). É disto exemplo o que escreve DT1: *“A abertura de horizontes culturais a novas realidades (...) outros povos e línguas. As atividades (...) na escola são interessantes e despertam para o conhecimento do mundo europeu”*, ou DT6: *“O desenvolvimento do conhecimento europeu em termos de cultura, saberes, tradições, línguas, regiões...”*. Associada à transmissão dos conhecimentos, encontra-se a conceção da importância da preservação da identidade nacional salientada na BECE, que passamos a citar: *“Veiculação de um manancial de informação da dimensão europeia nas suas componentes histórica, cultural, (...) a preservação da identidade e da sua construção/transformação”*.

Da análise dos resultados emerge também a defesa de práticas e metodologias de aprendizagem ativas. Neste âmbito, salientamos duas respostas que valorizam a importância das aprendizagens transversais *“em articulação com as dos contextos formais, favorecendo um leque de oportunidades de aprendizagens que se articulam com outros saberes (...) incremento do trabalho de equipa”*(BECE), apelando ao trabalho colaborativo e à *“utilização das TIC”*(BECE).

As virtualidades das atividades do CE são também referenciadas como benéficas para a escola, porquanto concretizadoras da ligação escola-família e escola-comunidade. Os inquiridos salientam o contributo do CE para a dinamização da escola, tal como se encontra escrito na BECE: *“(o CE como) elemento dinamizador e envolvente da comunidade escolar”* e como promotor de aproximação dos encarregados de educação, que no dizer do Diretor se concretiza *“através da realização de experiências e do intercâmbio, promoveu o envolvimento dos encarregados de educação”*. Os

inquiridos perspetivam também as potencialidades do CE enquanto auxiliar estratégico no cumprimento do Projeto Educativo da Escola, sendo disto exemplo BECE: *“o CE tem como potencialidades e como estratégia o cumprimento do Projeto Educativo da escola, em especial na formação integral do aluno (...) fator gerador de comportamentos mais autónomos e criativos”*. Assim, e pelo que nos foi revelado, o papel do CE é importante, não somente para os alunos e suas aprendizagens, mas também para a vida da escola e para a concretização dos seus objetivos últimos - a formação humana. Parece-nos que estes inquiridos sentem a necessidade da construção do “homem novo”, do “novo europeu”, o que os leva a defender uma educação aberta, humanizada, personalizada, integrada nas comunidades e nas sociedades atuais nacionais e europeias.

Por fim, é percecionada como potencialidade a própria estrutura autónoma do CE, viabilizada pela tutela e suscetível de uma conceção e concretização de atividades completamente independentes dos outros clubes, ajustando-se às necessidades, condições e circunstâncias das realidades de cada CE e de cada escola, o que possibilita uma maior coerência de atuação com a população alvo. É disto exemplo a resposta CCE que afirma: *“O projeto CE apresenta um perfil propositadamente autónomo, não completamente espartilhado pela tutela (DGIDC) de modo a valorizar as características específicas de cada escola e comunidade escolar, proporcionando a (...) a elaboração de Planos de Atividades específicos. Esta abertura é muito importante e positiva. Cria a necessidade/utilidade de se criarem laços entre os vários membros de modo a: promover alguma uniformidade de procedimentos; partilhar experiências; definir / planificar estratégias para um maior envolvimento da comunidade escolar”*. Isto obriga ao *“Incremento do trabalho de equipa”* (BECE), como que apelando à renúncia de práticas pedagógicas tradicionais, invocando experiências de trabalho colaborativo e levando os professores a colocarem-se na

“dianteira da criação e da invenção de conteúdos e no uso de novas linguagens disponíveis (...) e se assumirem como trabalhadores do conhecimento (...) apropriando-se das competências necessárias para o desempenho de um novo profissionalismo, onde ele surge como criador cultural e empreendedor social, tecelão das alianças locais e congregador de parcerias alargadas” (Carneiro, 2001:178-181).

3.4.2 Constrangimentos

Quando questionados acerca dos constrangimentos das atividades do CE da ESSPS, os inquiridos consideraram que também existem dificuldades. Após a análise das respostas verifica-se que apontam para seis grandes categorias de razões que se explanam na tabela 34 (anexo 2.18).

Constrangimentos e dificuldades nas atividades do CE		Nº respostas	%
Temporais	Dos alunos	3	8,8%
	Dos docentes	7	20,5%
De reconhecimento	Dos alunos	1	2,9%
	Da escola e comunidade escolar	3	8,8%
	Da tutela	1	2,9%
De apoios	Financeiros	5	14,7%
	Logísticos da tutela	1	2,9%
	Da dimensão do projeto europeu	2	5,8%
	Para renovar estratégias de ensino	1	2,9%
Do grau de mobilização	Da escola e comunidade escolar	2	5,8%
Da falta de trabalho cooperativo entre Clubes Europeus	De atuação conjunta entre Clubes Europeus	2	5,8%
Não constata	Não há dificuldades	1	2,9%
NR/NS	-	4	11,7%

Tabela 34 - Constrangimentos e dificuldades das atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”

Das respostas emergem, principalmente, dificuldades referentes à falta de vários tipos de apoio (26,3% das respostas), seguidas de limitações temporais de quem participa e colabora nestas atividades (20,8% das respostas) e de reconhecimento pelo trabalho realizado (14,6% das respostas). Destacam-se questões relativas à dificuldade de mobilização da escola e da comunidade escolar e menciona-se a ausência de trabalho cooperativo entre os diversos CE (5,8% das respostas cada). Há quem considere não haver constrangimentos.

Numa perspetiva mais detalhada, aqui se expõem os aspetos que são considerados pelos inquiridos como constrangimentos e dificuldades na implementação das atividades do CE. Apesar de só termos possibilidade de comparar a ação de dois CE, consideramos que o que se exporá, poderá ser “sentido” também por outros CE na concretização das suas atividades. Vejamos então, no gráfico 34, as principais dificuldades referenciadas.



● DT=Diretores de Turma ● D= Diretor ● PCG= Presidente Conselho Geral ● CE=Coordenadora do CE
 ● Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses ● Brochura do Workshop dos Clubes Europeus do distrito de Viseu

Gráfico 34 - Constrangimentos das atividades do CE - percepção dos “nossos maiores”

Na linha da frente das dificuldades referidas, com 20,8% das respostas, os inquiridos destacaram o fator tempo por parte dos professores, como o constrangimento que mais afeta a concretização das atividades do CE. De seguida, referem o fator temporal relativamente aos alunos, como aspeto que interfere na coordenação de atividades, não só pela sua carga horária letiva mas também pelo facto de estarem condicionados pela permissão dos encarregados de educação. É disto exemplo o que escreveu DT2: *“Os alunos não têm “furos” para fazer estas atividades. Muitos deles vivem fora da cidade e estão condicionados pelos transportes escolares impedindo-os de ficarem para atividades extracurriculares. Muitos pais também não querem deixar os filhos na escola as tardes livres pois eles ainda são muito novos”* (BECE) e o que testemunha CCE: *“(verificam-se) constrangimentos comuns quanto à possibilidade de trabalhar com alunos em regime presencial e horário pré-estabelecido”*. Os constrangimentos temporais também são sentidos pelos professores, mencionando estes que a participação/colaboração nestas atividades vão para além das suas cargas horárias (consideradas excessivas) e que o fazem por dedicação, havendo porém quem não lhes reconheça o esforço ou não lhes atribua o mérito, como é patente o testemunho de DT1: *“Há uma excessiva carga horária por parte dos professores. Acho que os professores que fazem parte do CE e que promovem todas as atividades as fazem*

por dedicação e “carolice” pois são pessoas que trabalham muito e ainda fora das suas aulas fazem imensas atividades e coisas”. Na brochura do Encontro de Clubes Europeus encontramos a seguinte frase que confirma o exposto: “(um constrangimento é) a diminuta carga horária dos docentes para a execução destes projetos. As coordenadoras da ESV e ESSPS têm duas horas de coordenação na componente não-letiva, e os restantes membros do clube têm uma hora semanal”. Esta perceção é mais ampla na visão de outro DT que refere, na sua perspetiva, o principal constrangimento ser “A falta de disponibilidade em termos de tempo para atividades que não as aulas. Parecendo que não estas atividades obrigam a muito trabalho extra aulas e tem que haver vontade e possibilidade, o que o Ministério quer é aulas e não uma escola que complementarmente à escola do saber, seja uma escola cultural” (DT6). Estas expressões prendem-se com as conceções de escola e de educação dos docentes, que não se conformam nem satisfazem com processos de ensino-aprendizagem estritamente curriculares e rotineiros, insistindo na realização de atividades e estratégias de desenvolvimento curricular abertas e dinâmicas, assumindo o seu papel de professores de modo comprometido e envolvido.

Um segundo grupo de inquiridos (14,6%) salienta dificuldades ao nível do reconhecimento do trabalho realizado para e nas atividades, por parte dos alunos, da escola, da comunidade e da tutela. Vejamos, então, o que escreveu um professor que nos pareceu convicto da importância do contributo da escola para o alargamento de horizontes dos jovens: “É triste verificar que se fazem exposições e atividades na escola e os alunos não ligam nada, nem veem. Cada vez mais estamos num mundo em que a vida passa pelo ‘mundo’ e então a escola deve também proporcionar aos alunos ‘verem’ e ‘saberem’ como é esse mundo.” (DT9). A perceção da desatenção e do desconhecimento relativamente às atividades que a escola e o CE promovem para a comunidade escolar é também motivo de insatisfação presente no seguinte testemunho: “Os professores consideram estas atividades muito positivas para os alunos e então investem nelas, mas sem o apoio de ninguém. Às vezes ninguém ajuda, e se ajudam são sempre os mesmos, (...) professores muitíssimo dedicados à escola, que às vezes ninguém reconhece o esforço” (DT9). Também a CCE da ESSPS, na sua resposta, reconhece o “pouco reconhecimento do trabalho e do valor destas atividades por parte da escola”. Encontramos, ainda, na BECE uma expressão mencionando o alegado

“desconhecimento por parte da tutela da totalidade das atividades desenvolvidas pelos Clubes Europeus”.

Estas “advertências” provêm de professores que não desistem, não baixam os braços e promovem um trabalho extracurricular pensado e orientado para o aumento da formação dos alunos, através da criação, estruturação e dinamização de atividades de ensino-aprendizagem consideradas relevantes para a sua formação, “transformando o modo como se ensina, o que necessariamente parte da compreensão do modo como se aprende, o que leva à diferenciação curricular e à aprendizagem cooperativa (ainda mal compreendida) e a uma nova relação de confiança e de abertura entre alunos e professores” (Cochito, 2004:243).

A tendencial centralização, por parte da tutela, de atividades e recursos na capital, aparece-nos como fator condicionante afetando e marginalizando possíveis atuações dos CE mais afastados. Assim escreveu-se: *“As atividades desenvolvidas pela tutela são sistematicamente centradas em Lisboa e, conseqüentemente, impeditivas de um maior envolvimento da Rede de Clubes a nível nacional devido a razões logísticas de vária ordem”*(BECE).

Na anterior alínea - potencialidades dos Clubes Europeus, alegou-se ser uma virtude o facto de as suas atividades e projetos terem uma grande autonomia ao nível das suas práticas. Contudo, esse aspeto surge-nos agora como um *handicap*, nomeadamente entre os CE dos distrito de Viseu, que não só não se conhecem, como não se organizam num trabalho colaborativo entre eles, nem perspetivam projetos comuns, aproveitando as “mais valias” da experiência e das práticas do que cada um tem realizado.

A falta de apoios é mencionada em 26,3% das respostas dos inquiridos, que as repartem por falta de apoios financeiros e logísticos, esclarecendo-nos acerca dos apoios financeiros oficiais às atividades dos CE. Esse esclarecimento surge-nos escrito na BECE: *“O financiamento é diminuto (250 euros) e resultante de Concurso de Financiamento. Todas as aquisições obrigam a apresentação de fatura, o que por vezes é limitativo face a determinados gastos. No sentido de obter financiamento para a concretização de alguns projetos, recorre-se, à venda de rifas, de marcadores de livros, de um “mealheiro” dos alunos e pedido às editoras para oferta de brindes (livros)”*. Isto vai ao encontro da indispensável criatividade e imaginação na resolução dos problemas,

que parecem ser constantes e permanentes, muitas vezes só conseguidas através do desembolso dos próprios professores para que “as coisas aconteçam”. Foi o caso dos 32 cabazes para a realização da atividade do Cabaz Solidário, pagos pela própria Coordenadora do CE da ESSPS. Apesar do sucedido, é de destacar que a referida Coordenadora, no seu testemunho relativo a esta questão, não refere “dificuldades financeiras” como impeditivas para a realização das atividades na escola. Já no caso do Diretor da escola, este afirma: *“Não considero que existam constrangimentos especiais para além dos normais no país, ou seja, falta de suportes financeiros mais consistentes”*.

Duas perceções, a do PCG da ESSPS e do CNCE, salientam a desproporção entre a relevância do conhecimento e da vivência do projeto europeu perante os apoios que lhe são destinados e disponibilizados nas escolas, escrevendo: *“Os constrangimentos que me parecem poder existir estão em grande parte relacionados com o desfasamento entre a grandeza e importância do projeto europeu e os meios que são disponibilizados; as deficiências na consistência duma estratégia europeia clara e liderante também não têm ajudado. Tudo isto, sendo exterior à escola, tem no entanto impacto nos meios e recursos que são necessários para atividades e para um projeto mais ousado, que de forma clara se considere como ferramenta essencial no interior do processo educativo”*(PCG).

Segue-se outra perspetiva: *“Constrangimentos existem sempre, num maior ou menor grau(...), o pouco tempo existente para desenvolver alguns projetos mais ambiciosos e uma miríade de outros pequenos fatores, que no seu todo acabam por causar constrangimentos à consecução dos objetivos inicialmente propostos pelos Clubes”* (CNCE). É assim que, em cada escola, o seu CE, utilizando a sua própria dinâmica, autonomia, possibilidades e características, encara e concretiza distintamente as suas atividades, constatando-se porém ser necessária uma estratégia mais concertada para uma maior e melhor implementação do conhecimento e vivência do que é ser europeu no sentido de melhor ajudar a construir a “nova Europa”.

Assinalamos outra perspetiva nas dificuldades existentes nas atividades dos CE, na visão de um DT. Fazendo uma forte crítica ao atual sistema de ensino, por ele considerado demasiado teórico e livresco, percebe como principal constrangimento o facto de não se entenderem as atividades realizadas pelo CE como uma possibilidade efetiva de renovação das estratégias de ensino-aprendizagem. Assim refere DT9: “A

escola só ensina teorias, não ensina Vida, e muitas atividades promovidas pelo CE são de vida, de convivência, de experiência e de comunicação e conhecimento informal. A escola anda muito preocupada só nas aulas e nos saberes e descarta os verdadeiros valores da existência humana... o contacto e a comunicação entre as pessoas”. Já o DT6, referindo-se à impossibilidade dos docentes terem tempo para dinamizar atividades, escreve: *“presentemente o que o Ministério quer é aulas e não uma escola que complementarmente à escola do saber seja uma escola cultural”*. Por estas expressões se invoca uma educação aberta e humanista, apelando a uma escola que descubra o *“fascínio da diversidade, resista ao autocentrismo cultural soberbamente senhor do saber ou da verdade única”* (Carneiro, 2001:176). Parece-nos que estes *“nossos maiores”* defendem um sistema de ensino assente em bases democráticas e num forte compromisso ético de compreensão da humanidade, de modo a fazer das escolas agentes de mudança, tendo a educação intercultural como base para a construção de uma sociedade e de um mundo mais informado, mais esclarecido e mais coeso e pacífico, onde os valores dos Direitos Humanos sejam os pilares desta viragem.

Por último questionámos o Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses sobre o facto de termos constatado que no distrito de Viseu existiriam 14 CE, tendo nós vindo a saber que somente 7 deles estavam ativos e a desenvolver algum tipo de atividade nas escolas. A resposta do recém chegado ao cargo de Coordenador Nacional é a seguinte: *“No início deste ano foi efetuada uma atualização da Bases de Dados dos Clubes Europeus precisamente por esses motivos. Constatamos que alguns dos Clubes existentes estavam inativos por motivos diversos; por não terem à frente um professor responsável, falta de instalações, não inscrição de alunos... Atualmente somente consideramos ativos os Clubes Europeus inscritos na nova Base de Dados”*.

Em jeito de síntese...

De seguida, sistematizaremos as potencialidades e os constrangimentos das atividades do CE na escola estudada. Relativamente aos aspetos positivos, dos resultados obtidos salientam-se três grandes aspetos:

1.º - O relevante potencial que as atividades do CE da ESSPS mostraram ter como agentes de mobilização e de colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade,

contribuindo para converter a escola num espaço de maior abertura, de troca de informações, de ideias e de colaboração mútua, entendida como uma realidade onde todos têm lugar, propiciando práticas mais dinâmicas e estimulantes, assentes na criação de laços de cooperação (trabalho colaborativo) e no desenvolvimento de sentimentos de pertença e de reconhecimento mútuo, entre todos os intervenientes do processo educativo e membros da comunidade educativa (Lestegás, 2008).

2.º - O facto de as atividades do CE da ESSPS terem contribuído para aprendizagens consideradas relevantes, significativas e de utilidade para a vida e para o mundo. Referimo-nos à aquisição de competências interculturais, a aprendizagens que no presente estudo integramos na dimensão do ser (que nos remetem para a aquisição de valores, de abertura e curiosidade relativamente ao outro e de motivação para aprender), ou na dimensão do saber (aquisição de conhecimentos associados à cultura e à história europeias, assim como à preservação da identidade cultural). Os inquiridos associam as aprendizagens promovidas pelo CE a uma escolaridade mais relacionada com aprendizagem reais, concretas e integradas com a vida e com o mundo, permitindo aos alunos tornarem-se mais autónomos no acesso ao conhecimento e mais esclarecidos na participação cívica e social, tudo isto assente em valores éticos.

3.º - Por fim, emergiu como virtude a liberdade de atuação dada a cada CE no sentido de operar em cada escola com plena autonomia e independência, possibilitando-lhes uma melhor adequação das suas atividades à realidade e necessidades dos seus contexto, respeitando a capacidade de organização e mobilização no seio das escolas onde se inserem e dando abertura à criatividade e à iniciativa para cada clube propor e realizar o seu plano de atividades de acordo com os seus recursos humanos e materiais.

Relativamente às limitações/constrangimentos da ação do CE da ESSPS referenciados pelos inquiridos, estes repartem-se em três grandes aspetos:

1.º - Limitações temporais, apontando dificuldades no ajustamento das atividades do CE aos tempos livres dos alunos e dos professores, dadas as excessivas cargas horárias do corpo docente e discente, nomeadamente no ensino básico.

2.º - Ausência de apoios, sobretudo monetários e logísticos, para a realização de atividades com custos financeiros (viagens e estadias) e para renovar as estratégias de ensino-aprendizagem face à importância e dimensão do projeto europeu.

Compreendemos a dificuldade em dar a conhecer o projeto europeu em toda a sua dimensão no contexto de realização de atividades extracurriculares, de carácter não obrigatório, como são as atividades realizadas pelo CE da ESSPS. No entanto, e pelos resultados expostos, verificamos que o CE, através das suas atividades, foi impulsionador do conhecimento cultural europeu, assim como da cidadania europeia e dos seus valores.

3.º - Ausência de reconhecimento do trabalho realizado na escola, pela comunidade escolar, pela tutela e pelos alunos, o que nos leva a refletir acerca de todo um trabalho de organização, preparação, coordenação e cooperação entre as diferentes equipas dos diversos elementos que fazem parte dos projetos realizados pelo CE.

Estas limitações estão também associadas a outras referidas pelos inquiridos, como as dificuldades de mobilização da escola e da comunidade educativa e a ausência de um trabalho colaborativo com outros CE, nomeadamente os do distrito de Viseu. É de referir que a liberdade de atuação, que foi anteriormente referida como uma potencialidade, é agora referenciada como um constrangimento, dadas as vivências completamente autónomas e por isso descoordenadas e sem articulação. No entanto, consideramos que, atuando coordenadamente, esta liberdade de atuação poderia ser geradora de novas dinâmicas de atuação, possibilitando outras realidades potenciadoras de novas e ricas aprendizagens para a vida e atividades dos CE e para os alunos.

Ao referir as potencialidades e os constrangimentos das atividades do CE da ESSPS, verificamos que as potencialidades apontadas pelos inquiridos estão na razão inversa dos constrangimentos e superam-nos pela importância, abrangência e dimensão das aprendizagens (formais e não formais) promovidas, contribuindo para a promoção do diálogo intercultural na escola, para a aquisição de competências interculturais nos alunos, para a vivência dos valores europeus e para a “formação de personalidades tolerantes” (Carneiro, 2001:70). Isto remete-nos para um ensino capaz de construir um novo paradigma, acima da compartimentação dos saberes espartilhados e descontextualizados e apto a conceptualizar a cultura de forma aberta e pluralista, ajudando a construir novas cidadanias (informadas, responsáveis e ativas).

Conclusões

Apresentemos agora as conclusões desta tese. Dividi-las-emos em três grandes secções: numa primeira parte, exporemos as conclusões da análise dos dados da investigação; seguir-se-á a exposição das conclusões finais deste trabalho; por fim, referiremos as limitações por nós sentidas ao longo de todo este processo investigativo, assim como possíveis perspetivas futuras relativamente ao conhecimento construído agora apresentado.

Conclusão da análise

Nesta secção, sistematizaremos em conjunto os resultados apresentados anteriormente, dando resposta às questões de investigação que nortearam este estudo. Relembrando: o presente trabalho pretende saber como as atividades do CE da ESSPS promoveram o diálogo intercultural nos alunos do 3.º ciclo do ensino básico regular da escola, mais concretamente: 1) compreender de que modo estas atividades, 1.1. promoveram o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si, nessa mesma diversidade; 1.2. promoveram atitudes de respeito e valorização de si e dos outros povos europeus; 1.3. potenciaram competências de saber-compreender e saber-fazer, relativamente aos outros povos e culturas europeias. Num segundo objetivo, pretendemos identificar as potencialidades e os constrangimentos do CE da ESSPS, no sentido de favorecer o desenvolvimento estratégico da sua ação educativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que o frequentam.

A todo este trabalho subjazem dois pressupostos do diálogo intercultural - a atitude positiva face à diferença e a defesa do pluralismo cultural, encarando a educação intercultural como uma abordagem possível e adequada para promover o diálogo intercultural, compreender a diferença e, na diversidade de contextos de ensino-aprendizagem, viver e pôr em prática os Direitos Humanos.

Tomando como referência o modelo da competência intercultural de Byram (1997), construímos um dispositivo de análise que norteou esta investigação e que assenta em três dimensões: atitudes (*attitudes*) - saber ser; conhecimentos (*knowledge*) – saber; e capacidades (*skills*) - saber fazer/saber compreender.

Referenciados estes aspetos, apresentamos na tabela seguinte as atividades do CE da ESSPS com os resultados mais significativos emergentes da análise dos dados recolhidos e referentes ao nosso primeiro objetivo, assim como a identificação dos sujeitos cujas vozes nos ajudaram a determinar esses resultados. Recorde-se que os nossos dados são constituídos pelas respostas aos inquéritos por questionário realizados a alunos do ensino básico regular participantes nas atividades, aos EE e aos professores dos alunos intervenientes no PQS, assim como aos DT, D, PCG e CCE da escola estudada.

Objetivos da investigação	Resultados	Atividades do CE		PQS		"Vozes dos nossos maiores"
		A voz dos alunos	A voz dos EE	A voz dos alunos	A voz dos EE e Professores	
1.1. Analisar como e em que aspetos foram promovidos o conhecimento da diversidade cultural europeia e de si nessa mesma diversidade.	Aprendizagens relacionadas com: a) A fundação, composição, funcionamento e organização da U. E.	DEL – União Europeia; CSE; ESE	EE			DT; D; PCG; CCE; CNCE;
	b) A sua organização económica e legal.	DEL – União Europeia; CSE; ESE				DT; PCG; CCE
	c) A sua diversidade linguística.	DEL – Línguas; ESE	EE	alunos	EE	EE; DT; CCE
	d) O património construído.			alunos		
	e) As tradições europeias.	DC	EE		Professores	
1.2. Analisar como e em que aspetos foram promovidas atitudes de respeito e de valorização de si e dos outros povos europeus.	Aspetos relacionados com: a) A formação e preservação da identidade cultural.	DEL – Escola, Línguas, União Europeia, Expressão Artística; CSE; ESE			EE	EE; DT; PCG; CCE; CNCE
	b) Atitudes de valorização da diversidade cultural de outros povos.	DEL – Escola, União Europeia, Línguas; Expressão Artística; CSE; ESE		alunos	EE; Professores	DT; D; PCG; CNCE
	c) A vivência dos valores europeus.	CS; CSE	EE	alunos	EE; Professores	DT; D; PCG; CCE
1.3. Analisar como e em que aspetos foram promovidas competências de saber-compreender e saber-fazer relativamente a outros povos e culturas europeias.	No domínio do saber - compreender: a) Problemas sociais e económicos.	CSE; ESE; CS				
	b) Importância das línguas para a comunicação intercultural.	DEL – Línguas		alunos	EE; Professores	
	c) Os desafios da realidade atual.	CSE; ESE				
	No domínio do saber - fazer: a) Colocar-se no lugar do outro.	CS		alunos		
	b) Esforçar-se na promoção da comunicação intercultural.			alunos		CCE
	c) Vivenciar situações de diálogo e de encontro.			alunos	EE; Professores	DT; D; PCG; CCE
	d) Participar civicamente e exercer a cidadania.	DEL – União Europeia; CSE; ESE	EE			DT; D; PCG

	e) Ter gestos de solidariedade e partilha.	CS				
	f) Vivenciar novas experiências.		EE	alunos	EE; Professores	DT; D; CCE;PCG
	g) Adquirir autonomia pessoal.	DEL – Expressão Artística			EE	
	h) Abrir a novas perspetivas pessoais.	CSE		alunos	EE	
Escola	a) Ligar a escola família comunidade.		EE		EE	DT;D;CCE

Tabela 35 - Síntese dos resultados da análise das atividades do CE - percepção dos intervenientes e dos “nossos maiores”

Conforme referimos, as atividades destinadas aos alunos do ensino básico regular realizadas pelo CE da escola tinham como intenção estimular a curiosidade perante o que é diferente, promover atitudes de abertura ao outro e à diversidade, atenuar barreiras sobre as outras culturas, desfazer estereótipos e promover a cooperação e o interconhecimento entre os jovens.

Pela análise efetuada podemos agora afirmar que estas mesmas atividades promoveram competências interculturais nos alunos, o que nos parece de grande valor já que defendemos que é útil que a escola dote os alunos de conhecimentos capazes de serem integrados ao longo das suas interações interculturais nos seus repertórios individuais, de modo a que estes, recorrendo a estes repertórios, possam viver as situações interculturais com que se vão deparando (Bredella, 2000).

Consideramos poder afirmar que o CE se assumiu na escola como a “janela sobre a Europa”, uma vez que aspetos relativos à fundação, composição, funcionamento e organização da União Europeia, assim como à sua ordenação económica e legal, foram, segundo os nossos resultados, saberes adquiridos pelos alunos nas atividades do DEL (União Europeia), na CSE e na ESE. Os símbolos europeus (a bandeira, o hino, a moeda, o patrono da Europa) foram igualmente aprendidos pelos alunos nas atividades do DEL (União Europeia) e na ESE. O património construído foi particularmente referido como aprendido pelos alunos no PQS e as tradições europeias na atividade do DC. Para estes mesmos resultados apontaram as vozes dos EE, dos DT, do D, da CCE e do PCG, referenciando o conhecimento e a divulgação da diversidade cultural europeia como a principal função das atividades do CE.

A abordagem intercultural que consideramos ter estado presente nas atividades do CE requereu a tomada de consciência por parte dos alunos da importância do reconhecimento e da valorização da diversidade que nos rodeia, nomeadamente a linguística, uma vez que as línguas são elementos da herança cultural comum dos

européus, fator de identidades nacionais europeias e ferramentas essenciais para a ligação e comunicação entre pessoas e povos. Este aspeto foi especialmente assinalado pelos alunos na atividade do DEL - Línguas e no PQS, assim como pelos seus EE e professores envolvidos no projeto, e enfatizado também por quatro DT e pelo D.

Os resultados obtidos permitem-nos também concluir que as atividades do CE promoveram uma sensibilização para as questões da educação intercultural, nomeadamente as tendentes a atitudes de respeito e de valorização de si e dos outros povos europeus, mormente na formação e preservação da identidade cultural nacional e de si enquanto pessoa. Estes aspetos estão patentes nos resultados obtidos nas atividades do DEL - Escola, Línguas, União Europeia e Expressão Artística, CSE, ESE e na vivência do PQS, e foram mencionados pelos alunos e pelos seus EE, DT, D, PCG e CCE, tendo considerado estes quatro últimos que os alunos consolidaram os seus referenciais identitários relativos ao que é ser português.

Poderemos salientar que as aprendizagens interculturais, ao confrontarem os alunos com a diversidade, são úteis e enriquecedoras pois enquadram-se em experiências que envolvem todos os sentidos e níveis de aprendizagem, conhecimentos, emoções e comportamentos (Conselho da Europa e Comissão Europeia, 2001a:36). Proporcionam “regenerar a memória” (Morin, 1987:153) e desenvolver um “sentimento de pertença e de identidade no seio da União Europeia e a consciência de um destino comum”(Parisot, 2001:352). As atividades do DEL - Línguas e União Europeia e a CSE foram, na voz dos alunos, as que mais concretizaram a valorização da diversidade cultural, sendo que é no PQS que melhor se espelha esta dimensão, o que é confirmado pelo dizer dos EE, dos professores intervenientes no projeto, assim como na voz de quatro DT, do D e do PCG.

A prática da educação intercultural pressupõe uma vinculação a valores, nomeadamente aos valores europeus fundamentais: a liberdade, os direitos humanos, a Paz, a democracia, o Estado de Direito, a justiça e a solidariedade. Constatamos que os alunos revelam ter adquirido, pela atividade CS, valores de solidariedade e de partilha; pela atividade CSE, afirmam terem mobilizado valores relacionados com o trabalho e a valorização do estudo; pelo PQS mencionam ter desenvolvido valores da compreensão associados à amizade, assim como da igualdade e do respeito perante as diferenças culturais, aspetos estes que também estiveram presentes nos testemunhos

dos EE e dos professores que participaram neste projeto. “Os nossos maiores”, nomeadamente três DT, o D, o PCG e a CCE, referem a difusão dos valores preconizados pela UE como um dos principais objetivos do CE, salientando a preocupação deste em criar atividades que reforcem as ideias da liberdade e da paz.

As atividades do CE foram portanto, de acordo com estes resultados, momentos de compreensão dos valores europeus e de perceção do papel dos jovens na sociedade e no mundo, contribuindo para a formação de cidadãos mais capazes de viver numa sociedade pluralista como é a europeia e poder nela, com o seu agir, ser um elemento interventivo e transformador.

Relativamente ao objetivo de compreender como as atividades do CE potenciaram competências de saber-compreender e saber-fazer, relativamente aos outros povos e culturas europeias, os resultados revelaram que foi preocupação deste clube fazer compreender aos jovens os problemas sociais e económicos que afetam a Europa de hoje, dotando-os ainda de ferramentas que lhes permitam conhecer os mecanismos de funcionamento da UE, nomeadamente aqueles que poderão vir a ter importância para as suas vidas enquanto jovens estudantes a entrar no mundo do trabalho. Assim, os resultados que emergiram das atividades CS, CSE e ESE mostram que estas foram instrumentos úteis para auxiliarem os alunos a compreender a complexidade do mundo de hoje, possibilitando-lhes enfrentarem melhor os desafios da realidade contemporânea, contribuindo assim para uma maior consciência cívica de modo a serem na sociedade agentes de mudança.

Pelos resultados obtidos pela voz dos alunos, de cinco DT, do D e do PCG, as atividades CE, nomeadamente as do DEL - Línguas, CS, CSE e ESSE, mostraram ser exemplos de aplicação da educação intercultural, assumindo-se como promotoras do desenvolvimento pessoal dos alunos: dotando-os da capacidade de se colocar no lugar do outro (CS e PQS); promovendo neles a consciência cívica e a participação e exercício da cidadania (DEL - União Europeia, CSE e ESE); contribuindo para a abertura de perspetivas pessoais de trabalho e estudo (CSE); e aumentando a autonomia individual dos jovens (DEL - Expressão Artística e PQS). Estes aspetos foram confirmados pelos EE e pela CCE, associando esta última a autonomia à ampliação do espírito crítico.

A educação intercultural visa também educar para a cidadania e esta dimensão vai muito para além do conhecimento dos direitos e deveres estabelecidos na

Constituição (Praia, 1999). Na sua dimensão socializadora, proporciona aos alunos o conhecimento e a vivência de valores, regras e saberes das sociedades onde estes se integram de modo a delas se tornarem membros; na sua dimensão transformadora, pretende tornar os alunos capazes de assumirem compromissos sociais e contribuírem para a mudança do mundo (Figueiredo, 2002). Estas duas vertentes estiveram presentes nas atividades do CE, DEL - União Europeia, CSE e ESE, tal como emerge dos testemunhos do D, do PCG e dos DT.

Referenciar a educação intercultural sem salientar situações de “encontro” é restringir a sua natureza. Nesse sentido, e pondo em prática uma pedagogia para a interculturalidade e vivência da alteridade, o CE, no seu projeto de intercâmbio escolar (PQS), provocou situações de “encontro” e promoveu experiências de diálogo intercultural nos seus alunos. O facto de os alunos viajarem sozinhos pela primeira vez, comunicarem numa língua que não aprenderam e nem todos conheciam, estarem com colegas e terem momentos de convívio com grupos e famílias estrangeiras, revelou ser uma situação de “crescimento” destes alunos enquanto pessoas, crescimento este a que se referem os seus EE.

Percecionada como uma estratégia pedagógica de “aprender a fazer, fazendo”, o PQS surgiu também, nas vozes dos EE, como uma oportunidade para concretizar novas experiências, exaltando os intervenientes a viagem e o encontro como expressões do contacto interpessoal e como experiências de aproximação comunicativa e intercultural de que derivaram novas atitudes e entendimentos, assim como renovadas visões de si próprio e do outro. Assim, o PQS aparece como uma atividade enriquecedora e promotora de crescimento individual na voz de todos os intervenientes: alunos, encarregados de educação e professores.

O segundo objetivo desta investigação pretende identificar as potencialidades e os constrangimentos do CE da escola estudada, no sentido de favorecer o desenvolvimento estratégico da sua ação educativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que o frequentam. Os resultados derivam das respostas aos inquéritos por questionário realizados a DT, ao D, ao PCG, à CCE, ao CNCE e ainda ao que consta numa brochura realizada aquando do Encontro dos Clubes Europeus do distrito de Viseu (BECE). Apresentamos de seguida a tabela 36 que os sistematiza.

Objetivos da investigação	Resultados		Participantes
a) Identificar as potencialidades do CE da ESSPS	a) Promover a educação intercultural - abertura ao conhecimento europeu e seus valores.	1. Promoção de competências interculturais no domínio do ser, saber e fazer.	DT; D; CCE; CNCE; BECE
		2. Abertura de horizontes individuais e coletivos - maior compreensão do mundo.	DT; CCE; BECE
	b) Implementar novas metodologias de trabalho.	1. Promoção de metodologias ativas e de colaboração de equipas de docentes.	CCE; BECE; DT
		2. Implementação de conhecimentos transversais e transdisciplinares.	DT; CCE; BECE
		3. Motivação para aprender.	BECE
	c) Valorizar a estrutura autónoma do CE.	1. Caráter autónomo da organização das atividade por cada CE.	CCE; BECE
	d) Promover a ligação escola-família-comunidade.	1. Aumento da ligação escola-família.	DT; D; BECE
		2. Aumento da ligação escola-comunidade.	DT; D; CCE; BECE
		3. Promoção dos valores defendidos pelo Projeto Educativo.	BECE
	e) Reconhecer o papel do professor.	1. Desvio de pedagogias tradicionais - trabalhadores do conhecimento.	CCE; BECE
2. Práticas pedagógicas ativas baseadas na abertura, interação e sentimento de pertença.		DT; CCE; BECE	
b) Identificar os constrangimentos do CE da ESSPS	a) Identificar dificuldades ao nível:	1. Gestão do tempo (alunos e professores).	DT; CCE; BECE
		2. Reconhecimento dos alunos/escola/comunidade e tutela.	CCE; BECE
		3. Financeiro.	DT; D; CNCE; BECE
		4. Logístico.	EE; BECE
		5. Da dimensão do projeto.	PCG
	b) Da concretização e alteração de estratégias de ensino aprendizagem.		DT
	c) Da capacidade de mobilização da escola e da comunidade.		CCE; BECE
	d) De concretizar o interconhecimento e de trabalho colaborativo entre os Clubes Europeus do distrito de Viseu.		CCE; BECE

Tabela 36 - Potencialidades e constrangimentos do CE pela “voz dos nossos maiores”

Os resultados apontam como principais potencialidades do CE da ESSPS, cinco grandes aspetos: i) a promoção de uma educação intercultural; ii) a implementação de novas metodologias de trabalho; iii) a valorização da estrutura autónoma do CE; iv) a ligação escola-família-comunidade; e v) o papel do professor.

Assim, e no que diz respeito ao primeiro aspeto, pelo que foi referido anteriormente constata-se que o CE parece ter promovido, segundo os sujeitos inquiridos, uma educação intercultural, implementando um ensino-aprendizagem

marcado pela abertura ao conhecimento europeu e seus valores, parecendo ter dotado os alunos de competências interculturais no domínio do ser, saber e fazer, levando-os a abrir os seus horizontes, tanto individuais como coletivos, e auxiliando-os numa maior compreensão do mundo. Esta ação colmata o que muitas vezes os currículos escolares não conseguem totalmente concretizar, por incapacidade temporal ou de organização curricular inerentes à própria vivência da prática escolar, ainda muito uniforme, homogeneizadora e orientada para metas definidas exclusivamente por referência a conteúdos disciplinares. Estes aspetos são realçados pelos DT, pelo D, pelo PCG, pela CCE e pelo CNCE.

De seguida, emerge o carácter autónomo de como cada clube organiza as suas atividades, ajustando-as ao que considera ser a sua vocação e papel na escola, aos seus recursos e à disponibilidade dos seus membros. Assim, o CE da ESSPS, orientando toda a sua ação para a concretização de atividades com os alunos da escola e na escola, pôs em prática metodologias ativas promotoras de conhecimentos transversais e multidisciplinares e mobilizou equipas de docentes que trabalharam de modo colaborativo e mobilizador, fazendo também a ligação da escola com as famílias e a comunidade. Estes aspetos emergiram na voz dos DT, da CCE e na BECE.

Os resultados desta investigação mostram ainda que os encarregados de educação, quando chamados a participar, prestam um papel importantíssimo enquanto colaboradores nas atividades e como agentes educativos. A ligação escola-família-comunidade foi um dos resultados que emergiu das atividades CS e PQS, tal como concluímos anteriormente pela análise da voz dos alunos, e agora pela dos EE, dos DT assim como do D da escola.

Na BECE e pela voz da CCE salienta-se que os professores do CE da ESSPS se assumiram como “trabalhadores do conhecimento” e elegeram a educação como “pedra angular da nossa sociedade no desempenho dos seus novos e múltiplos papéis” (Carneiro, 2001:167). Desviaram-se assim dos métodos de ensino e pedagogias tradicionais, assentando a sua prática numa educação promotora da abertura ao conhecimento do outro e do pluralismo, praticando uma didática da diversidade através de aprendizagens ativas, transversais e para a vida. Estes professores afirmaram a sua profissionalidade, num trabalho de equipa, na utilização de metodologias ativas e diversificadas, tendo em vista o desenvolvimento das competências interculturais dos

alunos, pensando na formação integral destes e na sociedade e no mundo onde se integram.

Como constrangimentos e dificuldades sobressaíram aspetos ligados à insuficiência de tempo por parte de alunos e de professores para a concretização das atividades do CE, referindo também os sujeitos inquiridos (EE, DT, CCE e CNCE) a falta de apoios financeiros e logísticos, aspetos estes que constam igualmente na BECE. Emergem aspetos associados à ausência de reconhecimento do trabalho e esforço dos professores por parte dos alunos, dos seus pares e da tutela, convicções estas referidas na BECE e mencionadas por quatro DT e pela CCE. O realce do desfasamento entre a grandeza e importância do projeto europeu e os meios disponibilizados para o levar a cabo pelo CE nas escolas é referenciado pelo PCG.

Mencionaram-se ainda dificuldades na alteração de estratégias de ensino-aprendizagem a implementar na escola (DT), na capacidade de mobilização da escola e da comunidade (CCE e BECE) e no difícil interconhecimento e ausência de trabalho colaborativo entre os CE, nomeadamente entre os do distrito de Viseu, posição assumida pela CCE e referenciada na BECE.

Na realidade encontrada descortinamos, porém, dois aspetos que urge agora referir. Um deles é relativo à elevadíssima percentagem de não respostas ou de respostas de tipo “não sei” (NR/NS) nos inquéritos por questionário dos alunos aquando da possibilidade destes fazerem sugestões para futuras atividades, manifestar o seu grau de satisfação (ou não) pelas atividades propostas ou identificar as aprendizagens nelas adquiridas. Apesar do encorajamento para responderem a estas questões e da garantia de anonimato, verificámos que os alunos, ou simplesmente não quiseram responder, ou não estão habituados a serem questionados no sentido de darem a sua opinião e exprimirem as suas convicções pessoais.

Outro aspeto limitador é própria estrutura de funcionamento dos CE, cuja autonomia foi considerada como uma potencialidade, permitindo liberdade de atuação perante os recursos e os meios existentes nas escolas onde estão implantados. Porém, constatámos que esta autonomia acaba por ser um *handicap* para uma ação mais coordenada entre clubes, dado que cada um tem uma ação tão dispare, individualista e pouco (ou nada) partilhada que dificulta o interconhecimento e o aproveitamento

coletivo de práticas e atividades que podem ser consideradas pedagogicamente relevantes e executáveis com sucesso noutros CE.

Conclusões gerais

Ao reconhecer que ensinar e aprender têm de ser sinónimo de transformação, de adaptação e de reflexão sobre si e sobre o mundo, pensamos que, neste mundo globalizado, repensar a sociedade exige também repensar a escola, o que nela se ensina e se aprende. Consideramos que a escola precisa de se abrir e abandonar as suas rotinas ancestrais e assumir-se como um agente de mudança, convertendo-se num palco, onde são refletidos muitos dos desassossegos e apreensões deste mundo em mutação.

Ao longo desta investigação defendemos a passagem de um sistema de ensino teórico, monolítico e fechado, para uma abordagem curricular que integre a educação intercultural, alcançada na convivência com a diversidade e orientada por três princípios: o princípio da igualdade, o princípio da diferença e o princípio da interação positiva (Vau, 2011). Apelamos a um ensino aberto e múltiplo, potenciador do desenvolvimento de capacidades, competências, aptidões e saberes vastos e variados nos seus diversos níveis: relacional, comunicativo, moral, emocional, linguístico..., vividos e aprendidos em contextos formais e informais.

Pelos resultados obtidos e pelo que nos foi dado verificar, podemos referir que o CE da ESSPS foi na escola, no ano letivo estudado, um grande promotor e divulgador da Europa e do projeto europeu, dando a conhecer a cultura e identidade portuguesa e europeia, assim como promovendo o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos, ao nível dos conhecimentos (*knowledge*), atitudes (*attitudes*) e capacidades (*skills*) (Byram, 1997; 2006), contribuindo assim para a formação de cidadãos mais informados e conscientes. O CE, para além de ser um agente de dinamização cultural, foi também um agente de conhecimento interpessoal no meio onde está inserido porquanto conseguiu realizar a ligação entre a escola, as famílias e a comunidade, convertendo-se também num auxiliar da concretização do Projeto Educativo da escola.

Consideramos poder afirmar que, através das atividades do CE, se puseram em prática metodologias de ensino-aprendizagem ativas e transversais, se implementou a

prática de trabalho colaborativo entre equipas de docentes que, apelando à vivência de uma educação intercultural, dinamizaram contextos educativos centrados nos alunos e no conhecimento e valorização da diversidade cultural, de acordo com uma abordagem inovadora.

Conscientes do seu papel de promotores e agentes de mudança, os professores da equipa do CE da ESSPS, pondo em prática uma nova profissionalidade, foram criadores de situações de aprendizagem comprometidas com a promoção de competências interculturais e dos valores da cidadania europeia, proporcionando na escola atividades extracurriculares e projetos concebidos e levados a cabo para serem “facilitadores da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural, de processos de socialização, de comunicação, de expressão e de construção de conhecimento” (Santos e Cruz, 1997:12). Concomitantemente, pelas atividades do CE, esta equipa de professores conseguiu despertar nos seus alunos atitudes de curiosidade, de respeito e de abertura perante a diversidade linguística e cultural. Parece-nos que os professores deste CE, através da sua ação, souberam mostrar e concretizar um saber profissional, que vai muito para além das rotinas comuns, pondo em prática novos quadros conceptuais, epistemológicos, metodológicos e atitudinais, tão requeridos nas escolas atuais e adequados às exigências da educação do século XXI.

Ao longo desta investigação, foi dado ver à investigadora que as mudanças são possíveis e concretizáveis, e que, apesar das temáticas da educação intercultural não estarem muito divulgadas, existem nas escolas pessoas que se interessam por elas, como foi o caso desta coordenadora do CE da ESSPS que, mobilizando equipas de professores e alunos, realizou atividades e promoveu ações nestas temáticas, o que não só é de louvar como de apoiar, nomeadamente pela direção da escola, pelos seus colegas docentes e pela tutela, não esquecendo os alunos, seus principais beneficiários.

Queremos terminar com duas expressões que nos parecem adequadas ao que temos vindo a refletir, uma de Ernesto Sábato (1998) que escreve que “a educação é o que de menos material existe, mas o mais decisivo no futuro de um povo, já que é a sua fortaleza espiritual, e por isso, (...) professores, continuem resistindo, porque não podemos permitir que a educação se transforme num privilégio” (in Imbérnon, 2000:20), e outra de Paulo Freire, que defende a passagem da cultura da queixa para a cultura da transformação (1992).

Limitações e perspectivas...

Ponderemos, agora, acerca de algumas limitações e perspectivas deste estudo.

Relativamente às limitações sentidas ao longo da investigação, poderemos começar pelas da própria investigadora, que ao longo da sua já longa carreira profissional, desde sempre defendeu uma educação aberta e cultural e se encontrou inesperadamente a estudar o CE da sua própria escola. Tendo dele, até aí, uma visão distante, mergulhou na sua atividade ao longo do ano letivo 2010-2011, como observadora participante atenta e ativa, procurando simultaneamente ser equidistante e imparcial, no sentido de não distorcer a realidade dos factos e dos resultados da investigação que realizava.

Confrontou-se, no início, com uma enorme falta de informação acerca dos CE, quer a nível oficial, quer a nacional e distrital, agravada pela prática autónoma e individualista de cada um deles, já acima comentada. Decerto todos concretizam, de maneira muito variável e própria, os objetivos comuns estabelecidos pela tutela para os CE. No entanto, a investigadora depressa constatou que essa ação, por tão isolada, se convertia em anónima e descoordenada, para além de sobre ela se verificar uma ausência de reflexão ou avaliação do que tem sido realizado e com que resultados.

Porque só nos foi possível analisar as atividades de um CE, o da ESSPS, não podemos generalizar os resultados, porquanto não temos termo de comparação com outros clubes (à exceção do da Escola de Viriato). Não era também nosso objetivo avaliar práticas de clubes, mas sim saber o quê e como, cada Clube do distrito de Viseu fazia nas suas escolas para promover o diálogo intercultural e o conhecimento da diversidade cultural europeia nos seus alunos. Dada a incapacidade (pela não resposta dos outros CE do distrito de Viseu) para atingir esse nosso objetivo, mostramos somente como o CE da ESSPS realizou, no ano letivo de 2010-11, aquilo que podemos agora, no final deste estudo, considerar ser um exemplo de boas práticas no âmbito do nosso objeto de estudo.

É nosso entendimento que a educação intercultural e a divulgação do projeto europeu mereciam nas escolas mais relevância e atenção, não devendo estar somente à mercê da boa vontade dos professores que as concretizam ou de CE mais ou menos dinâmicos. Reconhecemos que há dificuldades na gestão do tempo e escassa formação

de professores no âmbito da educação intercultural. No entanto, os docentes aqui analisados desempenharam uma ação que consideramos importante para os alunos. É, porém, para quem dirige as escolas portuguesas que se recomenda mais atenção e reconhecimento aos professores que dinamizam estas atividades, no sentido de não os desmotivar, de não facilitar a dispersão das equipas de docentes e, conseqüentemente, a não realização de iniciativas relevantes e promotoras de desenvolvimentos múltiplos nos alunos (como provam os resultados deste estudo), passando rapidamente a realizarem-se por rotina, sem dinamismo e sem “alma”.

Nesta investigação, que agora terminamos, resta-nos registar que ao longo deste estudo, que se prolongou de 2010 a 2016, sentimos que foi realizado por parte da tutela - Ministério da Educação, um esforço no sentido de uma maior coordenação das ações dos CE, traduzindo-se numa maior e mais especificada informação, quer a nível da clarificação dos objetivos, quer das propostas de realização de atividades, quer de uma maior exposição e divulgação das ações levadas a cabo a nível nacional. A abertura e construção do *site* dos Clubes Europeus, a criação do prémio nacional - o selo, a promoção do(s) Encontro(s) Nacional(ais) de Clubes Europeus em novembro de 2015 e 2016, são exemplos recentes que testemunham essa efetiva coordenação.

Por fim, referimos que considerámos necessário e relevante estudar um CE e a sua ação num ano letivo, e que esperamos que esta investigação possa suscitar o interesse para a realização de futuras investigações, mais alargadas e abrangentes, sobre estas temáticas que não entendemos como complementares à ação educativa, já que são pertinentes para os alunos e para a escola de hoje, na sua missão de formar homens de amanhã, onde o diálogo intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais terão que ser cada vez mais uma realidade, com amplos benefícios para todos. Consideramos também importante recomendar que haja uma maior divulgação do que se faz nas escolas portuguesas no âmbito dos CE, assim como apelamos a um maior interconhecimento, no sentido de poderem agir e trabalhar mais colaborativamente, contribuindo para o repensar dos modelos pedagógicos vigentes nas escolas.

Queremos continuar a defender a autonomia dos CE, mas que esta não se traduza num “cada um por si” e de “costas voltadas”, e que o conhecimento mútuo das ações de cada um possa enriquecer, diversificar e potenciar a ação de todos, tendo em

vista a implementação da educação intercultural, promotora da “viagem” que desejamos ser na direção do outro, mas que é também para dentro, no ser que se redescobre, descobrindo o outro, e com ele se expande e se mistura, uma vez que o verdadeiro respeito pelo outro não teme a miscigenação nem se despersonaliza nela.

Consideramos que o conhecimento agora construído poderá ser útil e utilizado, numa primeira fase, pelo próprio CE da ESSPS. Posteriormente, poderá ser utilizado por quem se interessar por estas temáticas dos Clubes Europeus e da divulgação do que é “ser europeu”. Este nosso contributo, ao fazer pela primeira vez um estudo desta natureza acerca de um CE em Portugal, poderá estimular outros investigadores a realizarem trabalhos nesta temática.

Porque a “vida” dos Clubes depende muito da vontade e disponibilidade dos professores, preocupa-nos o facto da não continuidade, ou da não evolução positiva da caminhada deste CE, na sua prática e esforço por adequar o ensino-aprendizagem às realidades atuais e à promoção da diversidade e do diálogo intercultural, atualmente mantendo somente algumas atividades, convertendo-as em práticas rotineiras e pontuais, limitadas à comemoração de datas, dias e efemérides, continuando a viver sem contacto com outros CE, o que poderá significar que muito deverá ser repensado.

Assistimos, nas escolas, a inúmeras atividades realizadas muitas vezes sem nexos nem coordenação, quase sempre sem adequada avaliação. Com esta investigação pretendemos também salientar que há temas e motivos que justificam a sua plena continuidade e total apoio por parte de todos os membros da comunidade escolar, principalmente de quem a dirige. Referimo-nos em particular às atividades que os CE podem desenvolver em termos de promoção de competências interculturais nos alunos, de implementação da educação para a cidadania, da educação para a Paz, para os valores europeus e os Direitos do Homem, através de metodologias ativas e da tão desejada ligação escola-comunidade.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. In L. Porcher (Coord.), *Le Français dans le monde* (pp.69-98). N.º special, Janvier. Paris: Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). La communication interculturelle. In F. Dervin e Suomela-Salmi (Eds.), *Intercultural Communication and Education* (pp.19-31). Bern: Finnish Perspectives. Peter Lang.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006 a). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp.77-88). Lisboa: Areal Editores.
- Agrupamento de Escolas Figueira Mar (s/d). *Projeto Atlântico Educar para a Cidadania Global*. Acedido a 27 de dezembro de 2015 em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/index.php/projectos/clube-unesco>.
- Alarcão, I. (1991). A Didática Curricular: Fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. H. Araújo e Sá, N. Costa e F. Paredes (Eds.), *Atas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp.299-310). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALC - *À travers les Langues et les Cultures*. Acedido a 20 de dezembro de 2015 em http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC_F_pdesc.htm.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (1), 19-21.
- Alarcão, I. (2001 a). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.7-27). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001 b). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: da história da profissão de professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). De que se fala quando se fala de Didática?. In T. Medeiros (Org.), *Atas do 1º Encontro de Didatas nos Açores* (pp.31-48). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2005). A metáfora entre o experiencialismo e a transformação. In E. Campello (Org.), *Construção e reconstrução do conhecimento: signos de currículo* (pp.43-50). São Luís: Imprensa Universitária.
- Alarcão, I. (2006). Revisitando "Fantasmas, Sonhos, Realidades". In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá e A. Moreira (Eds.), *Isabel Alarcão – Percursos e Pensamento* (pp.159-190). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I. (2008). Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (Org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp.159-190). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal, *Lingvarvm Arena*, (1), 61-79.
- ALC (s/d). *CoCoCop Cohesion of competences, coherence of principles*. Acedido a 20 de dezembro de 2015 em http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC_F_pdesc.htm.
- Alred, G., Byram, M. e Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship – concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação (Investigação educacional)*. Relatório de Provas de Agregação. Universidade de Coimbra.
- André, J. M. (2002). Interculturalidade, comunicação e Educação para a Diferença. In M. M. Ribeiro (Coord.), *Identidade europeia e Multiculturalismo* (pp.257-276). Coimbra: Quarteto Edições.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens - em tempo de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- André, J. M. (2006). Identidade(s), multiculturalismo e globalização. In XX Encontro de Filosofia A *Filosofia na era da globalização* (pp.1-33). Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra.
- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, Identidades e mestiçagem. O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- Arasaratnam, L. A. (2008). Further testing of a new model of intercultural communication competence. Apresentação no Encontro Anual da Associação Internacional de Comunicação. New York: NY.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para a educação para a cidadania: professores, alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Diálogo Intercultural. Ministério da Educação.
- Araújo e Sá, M. H. (2008). «Os italianos ahah, os portugueses hahaha, os colombianos jajajaja e os espanhóis jijiji...»: Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: Implicações para uma educação plurilingue. In M. da Silva e Silva e J. da Silva (Orgs.), *Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Atas do Colóquio Didática das Línguas-Culturas (pp. 153-175). Braga: Universidade do Minho.
- Araújo e Sá, M. H., Canha M. B., e Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Cadernos do LALE, Série Propostas nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Araújo e Sá, M. H., e Páscoa, T. (2002). Entre línguas e culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. *Atas do 1º Colóquio intercultural. A comunicação entre culturas*. Almada: Instituto Piaget. ADECI / Grupo Sietaz Portugal.

- Audigier, F. (1998). *Basics Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clé pour l'éducation pour à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Bastos, M. (2014 a). *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento – Cadernos do LALE. Série Reflexões, n.º6. Aveiro: UA Editora.*
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Benito, A. E. (2005). Memoria, Identidad y Diferencia en la construcción del campo intelectual de la educación y de su historia. *Revista de Ciencias de la Educación*, 202, 219-239.
- Bizarro, R., e Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In Sessão de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (p.57-69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Björk, E., e Eschenbach, J. (2014). Reel Life - Film as a tool for intercultural dialogue in the classroom and beyond. *Journal of Intercultural Communication*, 36, (s/p).
- Boneu, F. (2002). *Comment développer les compétences de son équipe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bourdieu, P. (1998). *Homo academicus*. Paris: Minuit.
- Bravo, J. A. , Bravo, J. R., e Arellano, M. Á. (2011). El proyecto Partea: una experiencia educativa para el desarrollo del diálogo intercultural en Europa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2, 153-163.
- Bredella, L. (2003). What does it mean to be intercultural? In G. Alred, M. Byram e M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp.225-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Breeze, R. (2003). Dimensions of intercultural education in the twenty-first century. *Estudios Sobre Educación*, 4, 123-129.
- Buezas, C. (1995). La educación intercultural en una sociedad pluriétnica. *Volver a pensar la educación: Política Educación y Sociedad*, 1, 254-267.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1999). Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In L. Bredella e W. elanoy (Eds.), *Intercultural Foreign Language Teaching* (pp. 46-64). Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. (2002). On being 'Bicultural' and 'Intercultural'. In G. Alred, M. Byram e M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp.50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In G. Alred, M. Myram e M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural citizenship - concepts and comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural citizenship - Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speak and the Pedagogy Language Education. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). London: SAGE.
- Byram, M. (2010). *Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching*. In P. Doyé e F. J. Meissner (Org.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 98-112). Tübingen: Narr Verlag.
- Byram, M., Barret, M., Ipgrave, J., Jackson, e R. García, M. (2009). *Autobiographie de Rencontres Interculturelles: contexte, concepts et théories*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., e Paixão, F. (2002). Os desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos. *Estudos*, 14, 15-38.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., e Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Câmara Municipal de Odivelas (2015). *Projeto Programa de Educação para a Cidadania Democrática*. Acedido a 27 de dezembro de 2015 em <http://www.cm-odivelas.pt/index.php/noticias/357-jovens-formam-executivo-por-1-dia>.
- Candelier, M. (2000). L'Introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Acedido a 10 de novembro de 2013 em archive.ecml.at/documents/reports/WS20001.pdf
- Canha, M. B. (2001). *Investigação em Didática e Prática Docente*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Capucho, M. F. (2007). Eu e o Outro – Línguas e identidades culturais em tempo de globalização. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.312-322). Porto: Areal Editores.

- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Avaliação da política pública de educação*, 47, 181-216.
- Castells, M. (2000). Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoria: Revista de Filosofía Moral y Política*, 22, 5-17.
- Castells, M. (2003). *O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, H. (2004). *O professor de inglês na era da interculturalidade*. Porto: Edições ASA.
- Clubes Europeus-FEUC (s/d). *Interact: Educação Intercultural e Cidadania Ativa*. Acedido a 27 de dezembro de 2015 em <https://www.ClubesEuropeus.uc.pt/interact/descriptionoftheproject.htm>.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*. New York: Longman.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Clube Intercultural Europeu (s/d). Clube Intercultural Europeu. Acedido a 27 de dezembro de 2015 em <https://clubeinterculturaleuropeu.wordpress.com/>.
- Chomskyan, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger Publishers.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Comissão Europeia (s/d). INCA Project. Acedido a 21 de dezembro de 2015 em <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
- Comissão Europeia (1993). *Livro verde da dimensão europeia na educação*. Acedido a 25 de janeiro em 2012 de <http://www.dgidc.min-eu.pt/educacaocidadania/indexphp?s=directorio&pid=265>
- Conseil de l'Europe (1997). *Une stratégie pour l'action: les priorités du CDCC pour 1997-1999*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2003). *Textes Adoptés sur l'Éducation à la Citoyenne Démocratique et aux Droits de l'Homme*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conselho da Europa (1985). Projeto de recomendação nº7 do Conselho de Ministros da Educação sobre os Direitos Humanos nas escolas. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

- Conselho da Europa e Comissão Europeia (2001). *Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa. Acedido a 7 de agosto de 2014 em <http://yout-emhttp://yout-artnership.eu.coe.int/youthpartnership/documents/Publications/Tkits/4/Portuguese/T-Kit4po.pdf>
- Conselho da Europa (2002). Recomendação (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática. Acedido a 15 de setembro 2014 em <http://www.educacao-e-cidadania.pt/index.php>
- Conselho da Europa (2008). Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”. Acedido a 10 de maio de 2012 em http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Debate Nacional sobre Educação: Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar – Participação, Autonomia e Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., e Ven, P.-H. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Droit*. Conseil de l'Europe. Acedido a 15 agosto 2013 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- De Pembroke, E. (2003). Les apports des sciences humaines à une pédagogie de la compréhension interculturelle. In D. Groux e H. Holec (Dir.), *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher* (pp.120-138). Paris: L'Harmattan.
- Deardorff, D. (2006). *The identification and Assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In Darla Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of Intercultural Competence* (pp.477-491). London: Sage.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., e Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Derrida, J. (1991). *L'autre Cap*. Paris: Minuit.

- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin e E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. e Suomela-Salmi, E. (2006). *Intercultural Communication and Education Communication et éducation interculturelles*. Berne: Peter Lang.
- Dervin, F., e Kuoppala, K. (2015). Developing a Portfólio of Intercultural Competences. In Teacher Education: The case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Education Research*. Volume 59, (1), 95-109.
- DGE (2016). *Dimensão Europeia da Educação. Referencial para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da educação. Acedido a 8 de junho de 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educacao/referencial_dimensao_europeia.pdf.
- DGES (s/d). *Inter Project*. Acedido a 11 de dezembro de 2015 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/erasmusmais/>
- Doman, E. (2015). Intercultural Communication as Revealed in Language Learning Histories. *Journal of Intercultural Communication*, 38, (s/p).
- Dufva, H. (2006). How people speak of languages: Rethinking the role of languages in intercultural communication. In F. Dervin e S. Suomela-Salmi (Eds.) *Intercultural Communication and Education* (pp.33-54). Bern: Finnish Perspectives.
- EDUCARE.PT (s/d). *Projeto Terra Nómada*. Acedido a 27 de agosto de 2013 em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?conten>.
- Espinosa, E. L. (1995). Fronteras culturales. In L. de Espinosa (Ed.), *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo Europa en* (pp.13-79). Madrid: Alianza Editorial.
- Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação – Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: McGrawHill.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Etwinning (s/d). *eTwinning – a comunidade de escolas da Europa*. Acedido a 22 de dezembro de 2015 em. https://www.etwinning.net/en/pub/discover/what_is_etwinning.htm.
- Etwinning (s/d). *European Identity, Cultural Diversity and Political Change*. Acedido a 22 de dezembro de 2015 em <https://www.etwinning.net/en/pub/discover/publications.htm>.
- Eurocid (s/d). *Cidadania-europeia*. Acedido a 15 de fevereiro de 2012 em www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?pctoid=2400.
- Eurocid (s/d). *Diálogo Intercultural*. Acedido a 20 de outubro de 2013 em <https://infoeuropa.eurocid.pt/>.

- Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153.
- Fantini, A. E. (2001). *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. Comunicação apresentada no *National Council of Less Commonly Taught Languages*. Arlington 1-1-2006.
- Fantini, A. E. (2010). Language an Essential Component of Intercultural Communicative Competence. In J. Jackson (Ed.), *Handbook on Intercultural Communication* (pp.263-278). Oxon: Routledge.
- Fantini, A. E. (2012). Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (p.392-407). New York: Routledge Handbook.
- Fennes, H., e Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.
- Ferra, M. P., e López, R. Q. (2006). Señas de identidad de las escuelas consideradas como organizaciones que aprenden. *Revista de Ciencias de la Educación*, 205, 25-47.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figel, J. (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruxelles: Eurydice network.
- Figueiredo, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In Ministério da Educação *Reorganização curricular do ensino básico* (pp.39-66). Lisboa: DEB.
- Formosinho, J. (1989). A direção das escolas portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada. Comunicação realizada no Congresso *A Educação, o socialismo democrático e a Europa* (s/p) Lisboa, 5 a 7 de maio.
- Forquin, J. C. (2003). La qualité de l'enseignement: une problématisation nécessaire. In D. Groux e H. Holec (Dir.), *Une Identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher* (pp.81-120). Paris: L'Harmattan.
- França, M. C. (2008). Cidadãos do mundo: experiências pessoais e familiares entre participantes de um Programa de Intercâmbio Cultural. *Journal of the Classical Association of Canada*. Mouseion. (3), 46-63.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança-um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. (1986). *Gesammelte werke, I, hermeneutik I, wahrheit und methode. Grundzuge einer philosophischen hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Garcia, M. A., e Martínez J. S. (2002). Educación para la convivencia Intercultural: Una experiencia en el ámbito no formal para la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Guipúzcoa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (s/p). Acedido a 25 de março de 2015 em http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717652.pdf
- Gauthier, F. (1987). *La validé d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal: Universidade de Montréal.

- GDC (s/d). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Acedido a 21 de outubro de 2013 em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>
- Glissan, E. (1993). *Tout-Monde*. Paris: Gallimard.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gonçalves, S. (2008). O sentido do diálogo intercultural. *Identidade, Diversidade e Diálogo Intercultural*, (pp.3-15). 5ª Semana Internacional da ESEC. Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Grilo, J., e Machado, C. (2005). Portfólios reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves (Coord.) *Os "Portfólios" Reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp.21-49). Porto: Porto Editora.
- Groux, D., e Holec, H. (2003). *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*. Paris: L'Harmattan.
- Groux, D., e Porcher, L. (2003). *L'Altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. Current Status. In L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp.8-58). Thousand Oaks: Sage.
- Guliver (s/d). *Gulliver – Se connaître mieux pour mieux se comprendre*. Acedido a 20 de dezembro de 2015 em http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/HTML/Gulliver_F_pdesc.htm.
- Hall, E.T. (1973). *The Silent Language*. New York: Garden City – Doubleday and Co.
- Hammer, M., Wiseman, R., Rasmussen, J., & Brusckke, J. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, (46), 309-326.
- Hamilton, M., Richardson, B., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, (18), 5-17.
- Herbart, J. F. (2003). *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Himmelmann, G. (2003). Fachidentität und Standards der politischen Bildung. Comunicação realizada na Technische Universität Braunschweig. Acedido a 7 de junho 2013 em <http://www.nus.edu.sg/teachingacademy/article/intercultural-citizen-ship-from-national-internationalist>.
- Holmes, P., e O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, (36), 707-718.
- Hunter, B., White, G., e Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, (10), 267-285.

- Hutchison, C. (2006). Cultural constructivism: the confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism, and teaching. *Intercultural Education*, (3), 301-309.
- Imbernón, F. (2000). Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In F. Imbernón (Org.), *A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato* (pp.77-95). Porto Alegre: Artmed Editora.
- ICC in TE (s/d). *Intercultural Communication training in teacher education*. Acedido a 20 de dezembro de 2015 em http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC_F_news.htm.
- INCA Project (2004). *Assessing Intercultural Competence*. Acedido a 12 de julho de 2013 em <http://www.incaproject.org/http://archive.ecml.at/mtp2/ICCinte/results/en/fr-assessing-competence-10.htm>.
- Jaatinen, R. (2014). Promoting interculturalism in primary school children through the development of encountering skills: a case study in two Finnish schools. *Education*, (3), 1-12.
- Kim, Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- King, P., e Baxter Magolda, M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, (46), 571-592.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. Otago: University of Otago.
- Lahti, M., e Valo, M. (2013). The Development of Intercultural Relationships at Work: Polish Migrant Workers in Finland. *Journal of Intercultural Communication*, (31), (s/p).
- Laplantine, F., e Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris. Flammarion.
- Laundy, A. (2002). L'Union européenne et le dialogue interculturel. In M. M. Ribeiro (Coord.), *Identidade europeia e multiculturalismo* (pp.35-48). Coimbra: Quarteto Editora.
- LEA (s/d). *Langue et Education au plurilinguisme*. Acedido a 20 de dezembro de 2015 em http://archive.ecml.at/mtp2/LEA/html/LEA_F_pdesc.htm.
- Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, (389), 85-101.
- Lipiansky, M. (1999). Introduction : L'école confrontée à la diversité culturelle. In J. Demorgon e E. M. Lipiansky (Dirs.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp.13-15). Paris: Editions Retz.
- Lourenço, C. (1991). Didática, Didáticas, Ciências da Educação. In I. Martins, M. Veiga, F. M., Teixeira, C. F., Tenreiro-Vieira, e R. Vieira (Eds.) *Atas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp.331-338). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Maffesoli, M. (1997). *The time of the tribes*. London: Sage Publications.

- Maloouf, A. (2005). *Mentes assassinas*. Lisboa: Difel.
- Martins, E. (2006). A educação aberta à não formalidade - aprendizagens auto reguladas. *Educare*, (19), 65-95.
- Martins, H. (1996). Diversidade e tecnologia. *Atas das sessões plenárias do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (pp. 65-68)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Martins, P. (2006). As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In I. Veiga (Org.), *Lições de didática* (pp.75-100). Campinas: Papyrus.
- Matsuura, K. (2001). Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. In UNESCO (Org.), *Informe mundial sobre la cultura Diversidad cultural, conflicto y pluralismo* (s/p). Madrid: Ediciones Mundi Prensa.
- Mayor, F. (2009). Prologo. In Caride Gómez (Coord.), *Los Derechos Humanos en la Educación y la Cultura: del discurso político a las prácticas educativas* (pp.9-15). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Melo, S., e Araújo e Sá, M. H. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In A. I. Andrade e M. H. Araújo e Sá (Coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística – Cadernos do LALE. Série Reflexões, N.º2*, (pp.23-35). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In D. Buttjes e M. Byram (Eds), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). London: Multilingual Matters.
- Ministério da Educação (2008-09). *Intercultural Education Towards Citizenship To Combat Racism/Xenophobia. Escola Profissional Praia da Vitória – Açores. Direção Geral de Educação e Cultura*. Acedido a 17 de julho de 2015 em http://www.feppv.pt/pe2008_2009_1/f_r_intercultural_education_08-09/
- MNE, DGAE (s/d). A União Europeia, 2008 – Ano Europeu do Diálogo Intercultural. Acedido a 25 de outubro de 2013 em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000040001-000041000/000040614.pdf>.
- MNE, DGAE (2008). A União Europeia e o Diálogo Intercultural. Acedido a 25 de outubro de 2013 em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000040001-000041000/000040626.pdf>.
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In D. de Carvalho, A. (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (25-32). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1987). *Pensar a Europa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil: Cortez Editora.

- Morse, J. M. (2007). Ethnography. In J. Morse (Ed.), *Qualitative health research* (pp. 141-144). Newbury Park, CA: Sage.
- Moscovici, S. (1989). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Müller, B., Demorgon, J., e Nicklas, H. (1993). *Évaluation des rencontres internationales. Première mise en perspective du problème des méthodes d'évaluation dans le domaine des apprentissages interculturels*. Acedido a 12 de outubro de 2014 em <http://www.dfjw.org/paed/arbeitstexte.html>
- Müller, B., Nicklas, H., e Colin, L. (2003). *Dynamiques culturelles pour l'Europe*. Paris: Anthropos.
- Nadal, E. (1997). Fazer e pensar. *Diálogo Entreculturas*, (21) (pp.7-12).
- Näss, H. E. (2010). The ambiguities of intercultural dialogue: Critical perspectives on the European Union's new agenda for culture. *Journal of Intercultural Communication*, (23), 81-95.
- Nérici, I. G. (1970). *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica.
- Nogueira, C., e Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: ASA Editores.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. New York: Peter Lang.
- Oliveras, Â. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 5-30.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*. France : Université de Sherbrooke.
- Paraskeva, J. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Lisboa: ASA Editores.
- Pardal, L., e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parisot, F. (2001). Identidade cultural europeia ou herança comum?. In F. Parisot (Coord.) *Cidadanias nacionais e cidadania europeia* (pp.275-297). Lisboa: Didática Editora.
- Pereira, A. (2008). Aprendizagem intercultural – Fundamentos. *Revista Educação – Temas e Problemas*, (5), 11-37.
- Peres, A. (1995). Um espaço de formação e integração na comunidade: a ludoteca da UTAD – Pólo de Chaves. *Inovación Educativa*, (5), 163-170.

- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- Pimenta, S. G. (2008). Para uma re-significação da didática – ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In S. G. Pimenta (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp.19-77). São Paulo: Cortez Editora.
- Pinho, A. S., e Andrade, A. I. (2002). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial dos professores de línguas. *Sociedade Portuguesa de Didática das Línguas e Literaturas* (pp.159-166). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Pires, J. (1997). Um desafio à monotonia instalada. *Diálogo Entreculturas*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, (21), (s/p.)
- Porcher, L., e Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris: PUF.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e Prática*. Porto: ASA Editores.
- Projeto *Galatea, Galanet e Galapro*. Acedido a 26 de dezembro de 2015 em <http://www.e-gala.eu/galapro.php>.
- SOS Racismo (s/d). *Projeto Catapulta*. Acedido a 25 de Março de 2015 em <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-catapulta/consultado>.
- SOS Racismo (s/d). *Projeto Interligar*. Acedido a 25 de março de 2015 em <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-interligar/>.
- SOS Racismo (s/d). *Projeto Valeur*. Acedido a 25 de março de 2015 em <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-catapulta/>.
- Puren, C. (2004). L'évolution historique des approches des langues: les différentes orientations de l'"approche interculturelle". *Journée d'Étude de l'Association de Professeurs d'Arabe de l'Enseignement Secondaire*,(3), 7-15.
- Pureza, J. M., Silva G., e Santos, H. (2006). The intercultural dimension of citizenship education in Portugal. In G. Alred, M. Byram e M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural citizenship - concepts and comparisons* (pp. 213-231). Clevedon: Multilingual Matters.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais-Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. In H. Pina, F. Martins e C. Ferreira (Eds.). *The overarching issues of the european space: strategies for spatial (re)planting based on innovation, sustainability and change* (pp.343-360). Bucarest: Milena Press.
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, (7), 254-266.
- Ribeiro, E. (2004). Reflexão sobre o conceito de identidade: fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. FPCEUC. 38, (1,2,3), 312-326.

- Ribeiro, M. M. (2002). Multiculturalismo ou coabitação cultural? In M. M. Ribeiro (Coord.), *Identidade europeia e multiculturalismo* (pp.311-323). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rodrigues, M. F. (2009). *Portfólio: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Lisboa.
- Roldão, M.C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Isabel Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En direct de l'APPF* (Fev 2005), 9-20.
- Roldão, M. C. (2006) Currículo e Didáticas – percursos do conhecimento profissional. *O Ensino da História*, (32), 9-11.
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial- motivação e liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Saavedra, L., e Nogueira, C. (1999). Investigação-ação e pedagogia crítica: estudo preliminar de uma turma do 4º ano do ensino básico. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, (1), 131-139.
- Sábato, E. (1998). *Antes de fin*. Buenos Aires: La Nacion.
- Sá-Chaves, I. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Sinais e Razões. Reflexões sobre Práticas*. Apresentação realizada na Universidade de Aveiro (texto fotocopiado fornecido pela autora). Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). Criar a escola e o saber estar. Razões teóricas de uma atitude. In *Literacia em português* (pp.99-105). Lisboa: Acontecimento. Estudos e Edições Lda.
- Sá-Chaves, I. (s/d). A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança. In Conselho Nacional de Educação (Org.) *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.105-116). Lisboa: Seminários e Colóquios.
- Sacristán, J. G. (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2015). *Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, M., Araújo e Sá M. H., e Simões A. R. (2014). Intercultural education in primary school: a collaborative project. *Language and Intercultural Communication*, (14), 140-150.
- Santos, S., e Cruz, D. (1997). O lúdico na formação do educador. In S. M. dos Santos (Org.), *O lúdico na formação do educador* (pp.11-18). Petrópolis: Vozes.
- Savidan, P. (2010). *O Multiculturalismo*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Paris: P.U.F.

- Sequeira, R. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia?. *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas: Século XX*. (3), 303-316.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Simões, A. R., e Araújo e Sá, M. H. (2006). Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-quer de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas. In A. I. Andrade e M. H. Araújo e Sá (Coord.) *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística – Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº2 (pp.41-55)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Shiv, G., e Holmes, P. (2011). Positioning Intercultural Dialogue - Theories, Pragmatics, and an Agenda. *Journal of International and Intercultural Communication*. (4), 81-86.
- Sousa-Santos, B. (1999). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa-Santos, B., e Nunes, J. A. (2003) Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B. Sousa-Santos (Ed.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp.25-44). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Spitzberg, B., e Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of Intercultural Competence* (pp.2-52). London: Sage.
- Steel, A., e Bezzina, M. (2012). Face to Face Encounters: Education and Engagement for a Shared Humanity. *Journal of Intercultural Communication*, (29), (s/p).
- Stewart, J., Zediker, K., e Witteborn, S. (2005). *Together: Communicating interpersonally. A social construction approach*. New York: Oxford University Press.
- Stoer, S. R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (pp.245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., e Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Portugal: McGraw Hill.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.
- Ting-Toomey, S., e Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, (22), 187-225.

- Thomáz, C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Trim, J. (1980). *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- Trim, J., Coste, D., North, M. B., e Sheils, M. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Tupin F. (2003). Du singulier au pluriel : notes de recherche en hommage à Louis Porcher. In D. Groux e H. Holec (Dir.), *Une Identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher* (pp.139-152). Paris: L'Harmattan.
- Tyler, B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: Murray.
- UNESCO (Org) (2001). Informe mundial sobre la cultura. *Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Ediciones Mundi Prensa.
- Vau, M. H. (2011). *Minorias étnicas e escola: problemas e soluções para a praxis dos docentes*. Tese de Doutoramento. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Veiga, M. L. (1991). Didática: Da concepção às correntes que a integram. In I. Martins, A. Cachapuz, M. J. Loureiro e N. Costa (Ed.) *Atas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp.310-317). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Velho, O. (1996). Valores sociais, modernidade e movimentos sociais, vistos da perspectiva dos processos de globalização. In *Dinâmicas multiculturais novas faces outros olhares. Atas das sessões plenárias do III Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais* (pp.57-65). Lisboa: Edições do Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (4), 127-147.
- Vieira, R. (2007). Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. Comunicação apresentada no *III Seminário de Educação - Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Rio de Janeiro. Acedido em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/513/1/IDENTIDADES,%20HIST%C3%93RIAS%20DE%20VIDA%20E%20CULTURAS%20ESCOLARES,%20in%20I~1.pdf> em 15 de dezembro 2013
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições ASA.
- Vilela, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Pres.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge: Mass MIT Press.
- Wieviorka, M. (1999). Le Multiculturalisme est-il la réponse?. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, (103), 233-60.

Zaragoza, F. M. (2010). *Compromisso com a Educação*. UNESCO. Acedido em 20 de julho de 2015 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002350/235065m.pdf>.

Zarate, G. (2002). The recognition of intercultural competences: from individual experience to certification. In G. Alred, M. Byram, e M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp.211-224). Clevedon: Multilingual Matters.

Legislação

Constituição da República Portuguesa

Decreto – Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 63/91 de 21 de fevereiro

Despacho 170/ME/93 de 20 de julho

Despacho 78/ME/95 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro

Despacho Normativo n.º 5/2001 de 1 de fevereiro

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro

Estatuto da Carreira Docente, Lei 270/ 2009 de 30 de setembro

Despacho n.º 171169/2011 de 23 de dezembro

Lei n.º 29/2012 de 9 de agosto

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho

ANEXOS



Anexo 1.1.

Clube Europeu – Departamento Curricular de Línguas

Peddy Paper - 27 de Setembro de 2010

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESPSS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o teu anonimato, por favor responde com sinceridade a todas as perguntas.

Inquérito aos alunos participantes

1- Atividade 1 – A Escola

1.1 - Gostaste da atividade? Sim _____ Não _____ Mais ou menos _____

1.2 - O que aprendeste com a atividade sobre “a Escola”?

1.3 - Imagina que eras o responsável por implementar na escola esta atividade. O que proporias para fazer de modo diferente?

2 - Atividade 2 – Línguas

2.1 -Gostaste da atividade? Sim _____ Não _____ Mais ou menos _____

2.2 -O que aprendeste com a atividade sobre “Línguas”?

2.3 - Imagina que eras o responsável por implementar na escola esta atividade. O que proporias para fazer de modo diferente?

3 - Atividade 3 – A União Europeia

3.1-Gostaste da atividade? Sim _____ Não _____ Mais ou menos _____

3.2-O que aprendeste com a atividade sobre “a União Europeia”?

3.3-Imagina que eras o responsável por implementar na escola esta atividade. O que proporias para fazer de modo diferente?

4 - Atividade 4 – Expressão Artística

4.1-Gostaste da atividade? Sim _____ Não _____ Mais ou menos _____

4.2-O que aprendeste com a atividade sobre “Expressão Artística”?

4.3-Imagina que eras o responsável por implementar na escola esta atividade. O que proporias para fazer de modo diferente?

5 – De todas as atividades qual foi para ti aquela com a qual mais aprendeste? Porquê?

Muito Obrigado pela tua Colaboração



Anexo 1.2.

O Clube Europeu e a disciplina de religião e Moral Católica da escola
estão a promover na escola a atividade de 14 a 18 de Dezembro de 2010

Comemoração do Natal Solidário: Campanha + Solidariedade Uma Turma, Um Cabaz

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado "A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu" desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o teu anonimato, por favor responde com sinceridade a todas as perguntas.

Inquérito aos alunos participantes

1. **Já colaboraste para o cabaz?** Sim _____ Não _____

2. **Tencionas participar com alimentos e produtos para o cabaz da tua turma?**

2.1 Sim _____

2.2 Porquê _____

2.3 Não _____

2.4 Porquê _____

3. **Quais os valores que consideras estar subjacentes a esta atividade:**

a) _____

b) _____

c) _____

4. **Consideras esta atividade:** positivas _____ negativas _____

4.1 Porquê _____

5. **Imagina que eras responsável por implementar na escola esta atividade.**

Que sugestões novas farias?

Muito Obrigado pela tua Colaboração



Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul

Dia dos Crepes

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o teu anonimato, por favor responde com sinceridade a todas as perguntas

Inquérito aos alunos participantes

1. Aprendeste com esta atividade – Dia dos Crepes – sobre a diversidade cultural, nomeadamente no campo da alimentação dos países europeus?

SIM ____ NÃO ____

1.1 Porquê?

2. Consideras importante que a escola, através do Clube Europeu e desta atividade, dê a conhecer os hábitos e as tradições dos países europeus?

SIM ____ NÃO ____

2.1 Porquê?

3. Gostaste desta atividade? SIM ____ NÃO ____

4. Se fosses tu a organizar esta atividade, como farias?

4.1 Porquê?

Muito Obrigado pela tua colaboração



Anexo 1.4.

No âmbito da comemoração da Semana da Europa

O Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul está a desenvolver a Conferência Semana da Europa “25 anos de Portugal na Europa”

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o teu anonimato, por favor responde com sinceridade a todas as perguntas

Inquérito aos alunos participantes

1. O que aprendeste com esta atividade – Conferência sobre a Europa -?

2. O que aprendeste concretamente sobre a Europa nesta conferência?

3. Consideras importante o Clube Europeu da ESSPS promover conferências sobre a Europa?

Sim _____ Não _____

3.1 Porquê?

4. Quais os valores subjacentes à construção e integração europeia que consideras estarem mais importantes na atualidade?

4.1 Porquê?

5. Consideras esta atividade: Positiva ___ Negativa ___

5.1 Porquê?

6. Se fosses tu a organizar um programa para a Semana da Europa, como o farias?

Obrigado pela tua Colaboração.



O Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul

Semana da Europa

O Clube Europeu da ESSPS está a desenvolver a atividade Semana da Europa e no polivalente da escola está uma exposição temática

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado "A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu" desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o teu anonimato, por favor responde com sinceridade a todas as perguntas

Inquérito aos alunos participantes

1. O que aprendeste com esta atividade – Exposição sobre a Europa -?

2. Consideras importante que a escola, através do Clube Europeu e desta atividade, dê a conhecer a história da Europa?

Sim ____ Não ____

2.1 Porquê? _____

3. Gostaste desta atividade?

Sim ____ Não ____

3.1 Porquê? _____

4. Se fosses tu a planificar as atividades da Semana da Europa do Clube Europeu, como o farias?

4.1 Porquê? _____

Obrigado pela tua Colaboração



Clube Europeu

da Escola Secundária de São Pedro do Sul

Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação.

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o seu anonimato, por favor responda com sinceridade a todas as perguntas.

1. Como considera o Clube Europeu?

Bom ____ Razoável ____ Mau ____

1.1 Porquê? _____

2. Conhece as atividades que o Clube Europeu promoveu?

Dia Europeu das Línguas ____

Dia dos Crepes ____

Cabaz Solidário ____

Projeto de Intercâmbio Quem Somos? ____

Semana da Europa ____

Conferência sobre a Europa ____

Nenhum ____

3. Quais a que têm sido mais relevantes? Indique três.

a) _____

b) _____

c) _____

4. Do seu ponto de vista, quais têm sido os objetivos das atividades do Clube Europeu?

5. Do seu ponto de vista quais têm sido os valores promovidos pelas atividades do Clube Europeu?

6. Se fosse da direção do Clube Europeu, que tipo de atividades promoveria?

6.1 Porquê?

7. Que competências considera que devem ser desenvolvidas nas atividades do Clube Europeu?

8. Coloque o nome da atividade que considera ter presentes os seguintes valores.

Em nós próprios	Nome da(s) atividade(s)
Autoconhecimento	
Conhecimento da nossa identidade	
Conhecimento da nossa cultura	
Respeito	
Tolerância	
Diálogo intercultural	
Compreensão	
Identificar estereótipos	
Conhecimento das nossas tradições	

Nos outros povos	Nome da(s) atividade(s)
Conhecimento do outro	
Conhecimento da identidade do Outro	
Conhecimento da cultura do Outro	
Respeito	
Tolerância	
Diálogo intercultural	
Compreensão	
Identificar estereótipos	
Conhecimento das tradições dos Outros	

9. Na sua ação como Encarregado(a) de Educação que potencialidades/aspectos positivos, considera existirem na atividade Projeto Quem Somos? do Clube Europeu?

10. Na sua ação como Encarregado(a) de Educação que constrangimentos/dificuldades, considera existirem na atividade Projeto Quem Somos? do Clube Europeu?

11. Relativamente à atividade de intercâmbio – “Projeto Quem Somos?” – que interesse viu nesta atividade?

12. Gostou da atividade do “Projeto Quem Somos?”

Sim ____ Não ____

12.1 Porquê? _____

13. Perante a proposta do(a) seu (sua) filho(a) ficar alojado em casa do seu colega espanhol, houve uma posição partilhada por alguns pais em não deixarem que tal acontecesse. Indique qual foi a sua posição.

Permitia ____ Não permitia ____

13.1 Indique duas razões:

14. Do conhecimento da diversidade cultural qual o aspeto que para si merece mais significado?

A língua ____

A cultura ____

A mútua compreensão ____

O diálogo entre os povos ____

O conhecimento da nossa identidade ____

A descoberta das diferenças e semelhanças entre os povos ____

Outro: _____

Muito obrigado pela sua colaboração.



Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul Inquérito aos Diretores de Turma do Ensino Básico da Escola Secundária com 3º Ciclo de São Pedro do Sul

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação da Universidade de Aveiro.

Por favor responda com sinceridade a todas as perguntas.

1. Considera útil a existência de um Clube Europeu na ESSPS?
2. Qual a principal função do Clube Europeu na ESSPS?
3. Considera que as atividades do Clube Europeu são promotoras de conhecimento da diversidade cultural de outros povos e de nós próprios? Se sim, como e em que atividades?
4. Considera que o Clube Europeu nas suas atividades promove o diálogo intercultural entre os povos europeus? Se sim, a que níveis? como o concretiza?
5. Da diversidade cultural, quais os aspetos que considera mais importantes a escola, através do Clube Europeu, promover.
6. Quais os valores que considera mais presentes nas atividades do Clube Europeu.
7. Quais as competências desenvolvidas nos alunos da escola através das atividades desenvolvidas pelo Clube Europeu da escola.
8. Na sua ação como Diretor de Turma da ESSPS que potencialidades/aspetos positivos, considera existirem nas atividades do Clube Europeu?
9. Na sua ação como Diretor de Turma da Escola que constrangimentos/dificuldades considera existirem nas atividades do Clube Europeu?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO



Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul

Inquérito ao Diretor da Escola da Escola Secundária com 3º Ciclo de São Pedro do Sul

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação da Universidade de Aveiro.

Por favor responda com sinceridade a todas as perguntas.

1. Considera útil a existência de um Clube Europeu na ESSPS?
2. Qual a principal função do Clube Europeu na ESSPS?
3. Considera que as atividades do Clube Europeu são promotoras de conhecimento da diversidade cultural de outros povos e de nós próprios? Se sim, como e em que atividades?
4. Considera que o Clube Europeu nas suas atividades promove o diálogo intercultural entre os povos europeus? Se sim, a que níveis? como o concretiza?
5. Da diversidade cultural, quais os aspetos que considera mais importantes a escola, através do Clube Europeu, promover?
6. Quais os valores que considera mais presentes nas atividades do Clube Europeu.
7. Quais as competências desenvolvidas nos alunos da escola através das atividades desenvolvidas pelo Clube Europeu da escola.
8. Na sua ação como Diretor da ESSPS que potencialidades/aspetos positivos, considera existirem nas atividades do Clube Europeu?
9. Na sua ação como Diretor da ESSPS que constrangimentos/dificuldades considera existirem nas atividades do Clube Europeu?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO



Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul

Inquérito ao Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária com 3º Ciclo de São Pedro do Sul

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação da Universidade de Aveiro.

Por favor responda com sinceridade a todas as perguntas.

1. Considera útil a existência de um Clube Europeu na ESSPS?
2. Qual a principal função do Clube Europeu na ESSPS?
3. Considera que as atividades do Clube Europeu são promotoras de conhecimento da diversidade cultural de outros povos e de nós próprios? Se sim, como e em que atividades?
4. Considera que o Clube Europeu nas suas atividades promove o diálogo intercultural entre os povos europeus? Se sim, a que níveis? como o concretiza?
5. Da diversidade cultural, quais os aspetos que considera mais importantes a escola, através do Clube Europeu, promover?
6. Quais os valores que considera mais presentes nas atividades do Clube Europeu.
7. Quais as competências desenvolvidas nos alunos da escola através das atividades desenvolvidas pelo Clube Europeu da escola.
8. Na sua ação como Presidente do Conselho Geral da ESSPS que potencialidades/aspetos positivos, considera existirem nas atividades do Clube Europeu?
9. Na sua ação como Presidente do Conselho Geral da Escola que constrangimentos/dificuldades considera existirem nas atividades do Clube Europeu?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo 1.10.



Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul

Inquérito à Coordenadora do Clube Europeu da Escola Secundária com 3º Ciclo de São Pedro do Sul

O presente inquérito integra-se num trabalho de investigação intitulado “A promoção do diálogo intercultural nos alunos do ensino básico na Escola de S. Pedro do Sul (ESSPS) - o caso do Clube Europeu” desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação da Universidade de Aveiro.

Porque o inquérito mantém o seu anonimato, por favor responda com sinceridade a todas as perguntas.

1. Considera útil a existência de um Clube Europeu na ESSPS?
2. Qual a principal função do Clube Europeu na ESSPS?
3. Considera que as atividades do Clube Europeu são promotoras de conhecimento da diversidade cultural de outros povos e de nós próprios? Se sim, como e em que atividades?
4. Considera que o Clube Europeu nas suas atividades promove o diálogo intercultural entre os povos europeus? Se sim, a que níveis? como o concretiza?
5. Da diversidade cultural, quais os aspetos que considera mais importantes a escola, através do Clube Europeu, promover?
6. Quais os valores que considera mais presentes nas atividades do Clube Europeu.
7. Quais as competências desenvolvidas nos alunos da escola através das atividades desenvolvidas pelo Clube Europeu da escola.
8. Na sua ação como Coordenadora do Clube Europeu que potencialidades/aspetos positivos, considera existirem nas atividades do Clube Europeu?
9. Na sua ação como Coordenadora do Clube Europeu que constrangimentos/dificuldades considera existirem nas atividades do Clube Europeu?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo 1.11.

Inquérito ao Coordenador Nacional dos Clubes Europeus Portugueses

Exmo Senhor Dr José Pedroso

Este inquérito enquadra-se num projeto de investigação a decorrer no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação da Universidade de Aveiro, sobre o tema “A promoção do Diálogo Intercultural na educação básica: o caso do Clube Europeu da Escola Secundária com 3º Ciclo de São Pedro do Sul”.

Agradecia que respondesse às questões que lhe envio, no sentido de poder ter o seu entendimento sobre alguns aspetos envolvidos na problemática em estudo, designadamente no que diz respeito às circunstâncias da atividade, em Portugal, dos Clubes Europeus.

Desde já os meus agradecimentos

Maria Leonor Côrte-Real

1. Considera útil a existência de Clubes Europeus nas escolas portuguesas? Em que medida?
2. Considera que os Clubes Europeus das escolas portuguesas promovem o diálogo intercultural entre os povos europeus? Se sim, em que medida e em que aspetos?
3. Que aspetos relacionados com a diversidade cultural considera mais importantes as escolas, através dos Clubes Europeus, promoverem? Que atividades são possíveis com este objetivo?
4. Na sua ação como Coordenador dos Clubes Europeus das Escolas Portuguesas, que potencialidades considera existirem nas atividades que os Clubes Europeus que coordena efetivamente promovem?
5. No mesmo âmbito, que constrangimentos/dificuldades considera existirem para que os Clubes Europeus cumpram os seus objetivos, dentro das escolas?
6. Que leitura faz do facto, que constatámos no distrito de Viseu, de existirem Clubes Europeus instituídos (ou seja, que constam como existentes) mas que efetivamente não desenvolvem qualquer tipo de atividade nas escolas?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro