

UNIVERSIDADE ABERTA



Educação Global: Perspetivas de Alunos e Professores de uma Escola Europeia

Maria de Fátima Vermelho Milheiro Alves Carneiro

Doutoramento em Educação

Especialidade: Educação e Interculturalidade

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



Educação Global: Perspetivas de Alunos e Professores de uma Escola Europeia

Maria de Fátima Vermelho Milheiro Alves Carneiro

Doutoramento em Educação

Especialidade: Educação e Interculturalidade

Tese orientada pela Professora Doutora Luísa Lebres Aires

2021

A investigação realizada no âmbito deste Projeto está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento – **Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹** (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

RESUMO

A presente investigação pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre a educação global em contexto escolar junto de alunos e professores de uma Escola Europeia, em contexto internacional, procurando-se ressaltar alguns aspetos fulcrais deste fenómeno, a partir da seguinte questão de investigação:

Quais são as perceções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia, em contexto internacional?

Dada a relevância da comunicação nas sociedades atuais e os seus contributos para a globalização, destacamos os conceitos de globalização, cultura e comunicação, relevando o papel da comunicação e das tecnologias de informação como promotores de um diálogo entre culturas. Entendemos como fundamental o papel da competência intercultural e a sua influência ao nível das interações e da comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Importa, ainda, destacar o papel da cidadania nos planos nacional e internacional, que surge de uma forma cada vez mais globalizada, remetendo para uma interdependência de comportamentos associados ao bem comum. Face aos desafios globais, a educação global exige novas abordagens ao nível dos sistemas, das políticas e das práticas educativas, que remetem para uma abordagem holística e interdisciplinar, sustentada por currículos escolares com um enfoque em temas globais, direcionados para o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Partindo do objetivo geral “analisar e melhorar o conhecimento efetivo sobre a educação global”, optamos por uma metodologia de investigação mista e, como técnicas de recolha de dados, optamos por um questionário e pela entrevista semiestruturada.

Numa primeira etapa, foi construído e validado um questionário que, posteriormente, foi aplicado a cento e cinquenta e quatro alunos do quarto e quinto anos de escolaridade do ciclo primário e a alunos do primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário que frequentam uma Escola Europeia em contexto internacional. Numa segunda etapa, procedeu-se à realização de quatro entrevistas a dois professores do ciclo primário e dois do ciclo

secundário na mesma escola. Os resultados obtidos em ambas as etapas, permitiram reunir um conjunto de evidências que apontam para o desenvolvimento das competências globais na Escola Europeia Alfa XX, destacam-se alguns projetos que envolvem componentes da cidadania global, particularmente a diversidade linguística e a apreciação de diferentes culturas. Concluimos que a educação global pode promover o desenvolvimento de competências globais proporcionando, aos alunos, o aprofundamento de competências necessárias para agirem a nível local e global.

Por fim, apresentam-se algumas propostas suscetíveis de constituírem um suporte para futuras investigações em Educação Global.

Palavras-chave: Educação Global, Competências Globais, Comunicação Intercultural, Cidadania, Escola Europeia.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the production of knowledge about global education in a school context, among students and teachers of an European School, in an international context, seeking to highlight some key aspects of this phenomenon, based on the following research question:

What are the perceptions of students and teachers about global education and the development of global competences in a European School, in an international context?

Given the relevance of communication in current societies and its contributions to globalization, we highlight the concepts of globalization, culture and communication, highlighting the role of communication and information technologies as promoters of a dialogue between cultures. We understand as fundamental the role of intercultural competence and its influence at the level of interactions and communication between people of different cultures. It is also important to highlight the role of citizenship at national and international levels, which appears in an increasingly globalized way, referring to an interdependence of behaviors associated with the common good. Faced with global challenges, global education requires new approaches at the level of educational systems, policies and practices, which lead to a holistic and interdisciplinary approach, supported by school curricula with a focus on global themes, aimed at sustainable and inclusive development.

Starting from the general objective “to analyze and improve the effective knowledge about global education”, we opted for a mixed research methodology and, as data collection techniques, we opted for a questionnaire and a semi-structured interview.

In a first step, a questionnaire was constructed and validated, which was subsequently applied to one hundred and fifty-four students in the fourth and fifth years of schooling in the primary cycle and to students in the first to seventh years of the secondary cycle who attend a European School in international context. In a second stage, four interviews were carried out with two primary school teachers and two secondary school teachers in the same school. The results obtained in both stages allowed us to gather a set of evidence that

point to the development of global competences in the Alfa XX European School, highlighting some projects that involve components of global citizenship, particularly linguistic diversity and the appreciation of different cultures. We conclude that global education can promote the development of global skills by providing students with the deepening of skills needed to act locally and globally.

Finally, we present some proposals that may constitute a support for future research in Global Education.

Keywords: Global Education, Global Skills, Intercultural Communication, Citizenship, European School.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Luísa Aires pelo seu conhecimento e questionamento, pelos conselhos, pela disponibilidade e incentivos constantes – que em muito contribuíram para o término desta investigação.

Aos Professores do curso de Doutoramento.

A todos aqueles que tornaram possível levar a cabo esta investigação e com quem tive o privilégio de trabalhar durante alguns anos.

Por último, à minha família pela motivação, pelo apoio, pela compreensão e pelo tempo dedicado ao longo destes anos.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| RESUMO | 1 |
| ABSTRACT | 3 |
| AGRADECIMENTOS | 5 |
| ÍNDICE GERAL | 6 |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | 8 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 9 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 14 |
| LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS | 16 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 28 |
| CAPÍTULO 1 – GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO..... | 29 |
| Introdução..... | 29 |
| 1.1 Conviver e comunicar num mundo global | 29 |
| 1.1.1 Dinâmicas globais no mundo atual | 34 |
| 1.1.2 Comunicação em tempo de globalização | 36 |
| 1.1.3 Tecnologias digitais | 38 |
| 1.2 Cidadania e pluralismo cultural..... | 40 |
| 1.2.1 Atitudes e valores..... | 43 |
| 1.3 Multiculturalismo e interculturalismo | 47 |
| 1.3.1 Críticas ao interculturalismo | 51 |
| 1.3.2 Diálogo intercultural | 53 |
| 1.3.3 Desenvolvimento da competência intercultural..... | 54 |
| 1.3.4 Modelos de Competência intercultural | 55 |
| 1.3.5 Modelo de Bennett | 57 |
| 1.3.6 Modelos de Deardorff..... | 59 |
| 1.3.7 Modelo de Byram..... | 64 |
| CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO GLOBAL | 69 |
| Introdução..... | 69 |
| 2.1 Educação global | 69 |
| 2.1.1 Educação intercultural | 71 |
| 2.1.2 Educação para os Direitos Humanos..... | 73 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.3 Educação para a Paz..... | 74 |
| 2.1.4 Educação para o Desenvolvimento..... | 76 |
| 2.1.5 Educação para o Desenvolvimento Sustentável..... | 78 |
| 2.1.6 Educação para a Cidadania..... | 78 |
| 2.2 Educação global como processo de aprendizagem..... | 82 |
| 2.2.1 Metodologia da educação global..... | 83 |
| 2.3 Currículo de Educação para a Cidadania..... | 86 |
| 2.3.1 Abordagem Curricular à Educação para a Cidadania: o contexto português..... | 93 |
| 2.4 Competências para a educação global..... | 95 |
| 2.5 Inclusão: abordagem educativa internacional..... | 98 |
| 2.5.1 Desenvolvimento Sustentável: abordagem aos desafios globais..... | 103 |
| ESTUDO EMPÍRICO..... | 112 |
| CAPÍTULO 3- METODOLOGIA..... | 113 |
| Introdução..... | 113 |
| 3.1 Das abordagens quantitativas às abordagens qualitativas..... | 115 |
| 3.1.1 Métodos mistos..... | 117 |
| 3.2 Contexto de investigação..... | 121 |
| 3.3 Instrumentos e procedimentos e de recolha de dados..... | 131 |
| 3.3.1 Questionário..... | 131 |
| 3.3.2 Entrevista..... | 133 |
| 3.3.3 Participantes..... | 136 |
| 3.3.4 Procedimentos e aplicação dos instrumentos de recolha de dados..... | 137 |
| CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 142 |
| Introdução..... | 142 |
| 4.1 Questionário..... | 142 |
| 4.2 Entrevista..... | 199 |
| 4.3. Síntese e discussão..... | 220 |
| CAPÍTULO 5- CONCLUSÕES..... | 235 |
| 5.1 Conclusões dos resultados..... | 235 |
| 5.2 Limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros..... | 246 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 248 |

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Abordagens metodológicas em Educação Global

Quadro 2: Elementos-chave do currículo da Educação para a Cidadania Global

Quadro: 3 Abordagens à Educação para a Cidadania Global

Quadro: 4 Tópicos de aprendizagem

Quadro: 5 Objetivos de aprendizagem

Quadro: 6 Áreas de competências

Quadro: 7 Domínios de Educação para a Cidadania por ciclos de educação e ensino

Quadro: 8 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Quadro: 9 Distribuição das Escolas Europeias nos diferentes Estados-Membros

Quadro: 10 Organização dos diferentes níveis de ensino nas Escolas Europeias

Quadro: 11 Síntese da matriz do questionário

Quadro: 12 Síntese da matriz da entrevista

Quadro: 13 Informação pessoal e profissional dos participantes

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Características gerais da amostra

Tabela 2: Características da amostra segundo o nível ensino e ano de escolaridade: ensino primário ou ensino secundário

Tabela 3: Características da amostra da nacionalidade dos participantes por níveis de ensino

Tabela 4: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o comportamento dos professores em relação ao género dos participantes

Tabela 5: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o comportamento dos professores em relação à nacionalidade dos participantes

Tabela 6: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o comportamento dos professores em relação à escolaridade dos participantes

Tabela 7: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com as práticas de educação multicultural na escola e o género dos participantes

Tabela 8: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta e o género dos participantes

Tabela 9: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 10: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a abertura a experiências interculturais e o género dos participantes

Tabela 11: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis com a abertura a experiências interculturais e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 12: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a abertura intercultural e o gênero dos participantes

Tabela 13: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a abertura intercultural e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 14: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a flexibilidade intercultural e o gênero dos participantes

Tabela 15: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis com a flexibilidade intercultural e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 16: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o respeito pela diversidade cultural e o gênero dos participantes

Tabela 17: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis com o respeito pela diversidade cultural e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 18: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a resiliência intercultural e o gênero dos participantes

Tabela 19: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis com a resiliência intercultural e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 20: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a comunicação intercultural e o gênero dos participantes

Tabela 21: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a comunicação intercultural e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 22: Valores de p para análise da associação entre as variáveis da questão 5 com todas as outras dimensões do questionário

Tabela 23: Valores de p das variáveis das dimensões do questionário com associação à variável “Em quantos idiomas consegue ler?”

Tabela 24: Valores de p das variáveis das dimensões do questionário com associação à variável “Em quantos idiomas consegue dizer olá a outra pessoa?”

Tabela 25: Valores de p das variáveis das dimensões do questionário com associação à variável “Em quantos idiomas consegue perguntar onde estão localizadas as casas de banho?”

Tabela 26: Valores de p das variáveis das dimensões do questionário com associação à variável “Em quantos idiomas consegue encomendar uma refeição num restaurante?”

Tabela 27: Valores de p das variáveis das dimensões do questionário com associação à variável “Em quantos idiomas consegue conversar durante vários minutos?”

Tabela 28: Valores de p das variáveis das dimensões do questionário com associação à variável “Em quantos idiomas consegue exprimir emoções?”

Tabela 29: Percentagem associada às variáveis de cada questão, e que estão correlacionadas com a questão 5

Tabela 30: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com a consciência das questões globais e o nível de escolaridade dos participantes

Tabela 31: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o envolvimento em questões globais e o seu nível de escolaridade

Tabela 32: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o papel da educação global e o seu nível de escolaridade

Tabela 33: Resultados do teste do Chi-Quadrado para verificar a relação entre as variáveis relacionadas com o reconhecimento e a compreensão dos Direitos Humanos e cidadania e o seu nível de escolaridade

Tabela 34: Variáveis dependentes do estudo

Tabela 35: Variáveis independentes do estudo

Tabela 36: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 8.1 Eu considero todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão.

Tabela 37: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 8.2 Eu considero que há dois lados para cada questão e tento analisar ambos os lados

Tabela 38: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 8.3 Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspetiva de ver as coisas

Tabela 39: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 8.4 Antes de criticar alguém, tento imaginar como eu me sentiria se estivesse no seu lugar

Tabela 40: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 14.1 Tem contacto com pessoas de outras culturas na sua família?

Tabela 41: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 14.2 Tem contacto com pessoas de outras culturas na escola?

Tabela 42: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 14.3 Tem contacto com pessoas de outras culturas no seu bairro?

Tabela 43: Teste do Qui-Quadrado para estudar a associação entre as variáveis da Educação Global (Questões 19 e 20) e a variável dependente: 14.4 Tem contacto com pessoas de outras culturas no seu círculo de amigos?

Tabela 44: Avaliação do Modelo de Regressão Multinomial

Tabela 45: Avaliação do Modelo de Regressão Multinomial

Tabela 46: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

Tabela 47: Variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método Stepwise

Tabela 48: Avaliação do Modelo de regressão Multinomial

Tabela 49: Teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial

Tabela 50: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

Tabela 51: Variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método Stepwise

Tabela 52: Avaliação do Modelo de regressão Multinomial

Tabela 53: Teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial

Tabela 54: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

Tabela 55: Variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método Stepwise

Tabela 56: Avaliação do Modelo de regressão Multinomial

Tabela 57: Teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial

Tabela 58: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

Tabela 60: Participação dos Alunos em Iniciativas de Educação Global

Tabela 61: Participação em Projetos Multiculturais

Tabela 62: Papel da Educação Global na Escola

Tabela 63: Iniciativas Educação Global Escola

Tabela 64: Apoio a Organizações Nacionais e Internacionais

Tabela 65: Projetos na web

Tabela 66: Programas de Intercâmbio

Tabela 67: Formação de Professores para a Interculturalidade

Tabela 68: Currículo Bi-Multilíngue

Tabela 69: Abertura a Experiências Multiculturais

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Os processos de comunicação de produtos culturais

Figura 2: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural

Figura 3: Modelo em pirâmide de competência intercultural

Figura 4: Modelo processual de competência intercultural

Figura 5: Gráficos de barras para a questão “Pensando nos professores da sua escola, a quantos poderia atribuir as afirmações?”

Figura 6: Gráficos de barras para a questão “Pensando nos seus professores, em que medida concorda com as seguintes declarações?”

Figura 7: Gráficos circulares para a questão “Está envolvido/a na realização das seguintes atividades?”

Figura 8: Gráficos de barras para a questão “Que importância tem cada um dos itens para si?”

Figura 9: Gráfico de barras para a questão “Em que medida concorda com as seguintes declarações relativamente às pessoas de outros países?”

Figura 10: Gráficos de barras para a questão “Em que medida concorda com as declarações relativamente às pessoas de outros países?”

Figura 11: Gráficos de barras para a questão “Em que medida concorda com as declarações relativamente ao seu comportamento mediante outras pessoas ou situações?”

Figura 12: Gráficos de barras para a questão “Em que medida concorda com as declarações relativamente a experiências interculturais?”

Figura 13: Gráficos de barras frequências para a questão “Imagine que está a falar com pessoas cuja língua materna é diferente da sua. Em que medida concorda com as seguintes declarações?”

Figura 14: Gráficos circulares para a questão “Tem contacto com pessoas de outras culturas?”

Figura 15: Gráficos de barras para a questão “Em quantos idiomas conseguem fazer as seguintes tarefas?”

Figura 16: Gráficos de barras para a questão “As pessoas deslocam-se cada vez mais de um país para outro. Em que medida concorda com as seguintes declarações.”

Figura 17: Gráficos de barras para a questão “Indique a sua facilidade em realizar as tarefas indicadas.”

Figura 18: Gráficos de barras para a questão “Está informado sobre os assuntos indicados?”

Figura 19: Gráficos de barras para a questão “Que influência tem a educação global nas seguintes questões?”

Figura 20: Gráficos de barras para a questão “Que influência tem a educação global nas afirmações apresentadas?”

Figura 21: Árvore representativa do tema principal, dimensões e categorias

Figura 22: Diagrama das categorias e subcategorias

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AGEE - Agenda Global Estruturada para a Educação

DAE - Associação de Educação para o Desenvolvimento

DMIS - Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural

DE - Alemão

EDH - Educação para os Direitos Humanos

EN -Inglês

E1 - Entrevistado 1

E2 - Entrevistado 2

E3 - Entrevistado 3

E2 - Entrevistado 4

FR - Francês

GENE - Global Education Network Europe

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

L1 - Língua materna

L2 - Língua dois

L3 - Língua três

L4 - Língua quatro

L5 - Língua cinco

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Assembleia Geral das Nações Unidas

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNUD - Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

PT - Português

P1 - Primário 1

P2 - Primário 2

P3 - Primário 3

P4 - Primário 4

P5 - Primário 5

S1 - Secundário um

S2 - Secundário dois

S3 - Secundário três

S4 - Secundário quatro

S5 - Secundário cinco

S6 - Secundário seis

S7 - Secundário sete

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Justificação do tema do estudo

É indiscutível que a globalização deu origem a transformações sem precedentes ao nível da economia, da sociedade, das instituições e das culturas. O mundo onde vivemos evolui para um sistema global, caracterizado por uma ampla gama de culturas, onde a comunicação se assume como uma espécie de serviço público, ao colocar um desafio entre o indivíduo e o mundo.

O rápido fluxo de informação, as comunicações, as tecnologias e os media são determinantes para as relações económicas, geopolíticas e sociais, destacando-se uma tendência dos media digitais sociais cada vez mais participativos, que continuam a gerar uma reestruturação significativa em todos os setores da sociedade e, por outro lado, contribuem para acelerar os processos da globalização (Castells, 1999; Castells, 2010b; Giddens, 2012; Wolton, 2006).

Face à globalização, as sociedades multiculturais são a nova realidade, sendo cada vez mais dinâmicas e complexas. Neste contexto, surge a necessidade de desenvolver uma ampla gama de competências globais que permitam construir novos relacionamentos e que, ao mesmo tempo, permitam visualizar os problemas do mundo e a dinâmica entre culturas (Bennett, 2016; Sacristán, 2003; Sacristán, 2011).

Neste enquadramento, releva-se o desenvolvimento da competência intercultural, como instrumento essencial para preparar os cidadãos para os desafios globais. Neste sentido, destacam-se alguns modelos de comunicação intercultural, por estarem relacionados com a Educação Global, nomeadamente o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett, 2004), o Modelo em pirâmide de competência intercultural (Deardorff, 2006a), o Modelo processual de competência intercultural (Deardorff, 2006a) e o Modelo de competência intercultural desenvolvido por Byram (1997, 2008).

Tendo em conta o processo de globalização, as mudanças ao nível económico e ao nível social são cada vez mais interdependentes, podendo dar origem a tensões e conflitos. A facilidade de viajar e a abertura dos mercados de trabalho e financeiros tornam a globalização inevitável. Perante esta realidade, surge uma comunidade internacional cada

vez mais integrada, onde as ideias e as culturas possam transpor as fronteiras nacionais, numa perspetiva de conviver uns com os outros, construindo novos relacionamentos num mundo cada vez mais global. As mudanças a que assistimos exigem uma evidente interdependência entre as políticas económicas e sociais mundiais (Cantle, 2013; Cardoso, 2014; Matias, 2014; Savidan, 2010).

Neste enquadramento, as globalizações económica e comunicacional põem em evidência o resultado de uma fusão crescente das tecnologias de informação, contribuindo, desta forma, para a globalização da comunicação. Atualmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação são fundamentais para a reestruturação da maioria dos ambientes de educação, tendo como missão apoiar e incentivar a cidadania ativa e a autoexpressão em sociedades democráticas (Cardoso, 2014; Gutiérrez & Tyner, 2012). Entende-se, assim, que as competências digitais são cada vez mais utilizadas por todos os grupos de cidadãos, tornando-se um primeiro passo no sentido de conhecimento, sendo consideradas competências essenciais nos ambientes atuais e futuros (Aires, Palmeiro & Pereda, 2019; Santos, Pedro & Azevedo, 2015).

Neste contexto, destaca-se a cidadania num ambiente global, por estar na origem das novas configurações e limites de participação, sendo referenciada como um conceito de cidadania transnacional, pós-nacional e, até, cidadania global. A cidadania de uma forma mais globalizada releva questões associadas à responsabilidade de uns para com os outros e à interdependência. A aceitação da responsabilidade, envolve o reconhecimento consciente da responsabilidade cívica, no sentido de se coordenar uma ação global e responsável (Castiglioni & Bennett, 2018; Matias, 2014; Nussbaum, 2014).

Deste modo, importa refletir sobre a interdependência de comportamentos, atitudes e valores. Os valores estão subjacentes a julgamentos que as pessoas usam de modo consciente ou inconsciente; as atitudes e os valores estão associados à disposição pessoal e à atuação, envolvendo as componentes associadas à cognição, ao emocional e ao comportamental, que de acordo com a experiência e a adaptação de cada sujeito são suscetíveis à mudança (OCED, 2018; Zabalza, 2000).

Neste enquadramento, assinala-se o efeito da globalização sobre a educação, através do desenvolvimento dos sistemas educativos com currículos educativos inspirados pelos modelos universais de educação, com uma Agenda Global Estruturada para a Educação (Dale, 2004).

Sublinha-se, assim, a importância da educação global, tornando-se imperativo garantir que todos os cidadãos tenham a oportunidade de adquirir os conhecimentos e as competências necessárias para promover o desenvolvimento de uma cultura para o desenvolvimento inclusivo e sustentável.

A investigação na área da educação global tem vindo a merecer uma atenção progressiva nos últimos anos, como forma de responder aos novos contextos sociais, culturais e económicos de um mundo globalizado.

A educação global tem vindo a ser entendida como um conceito mais amplo que envolve várias temáticas, designadamente a educação para o desenvolvimento, a educação para os Direitos Humanos, a educação para a sustentabilidade, a educação para a paz e prevenção de conflitos, a educação intercultural e as dimensões globais da educação para a cidadania (Centro Norte Sul do Conselho da Europa, 2002; Tye, 2003; UNESCO, 2015a).

A literatura sugere que a educação global pretende ser transformadora relativamente às questões globais, construindo o conhecimento, mobilizando as competências, as atitudes e os valores que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. Face às exigências crescentes num mundo globalizado, destaca-se a visão humanista da educação global, na medida em que possibilita aos alunos a aquisição de competências exigidas para atuarem como cidadãos globais. Neste contexto, surge uma combinação de competências globais, designadamente competências de comunicação, compreensão intercultural, consciência global, preocupações ecológicas e questões relacionadas com a cidadania global (Bourn, 2014; Huber & Reynolds, 2014; Nussbaum, 2011; Räsänen, 2007; Reimers, 2020; Silva, 2019).

Neste âmbito, apela-se a uma pedagogia crítica e comprometida com a promoção de valores cruciais para a sustentabilidade das democracias, na medida em que desempenha um importante papel a nível cívico, crítico e pedagógico (Giroux, 2019).

Desde logo, a educação global tem-se destacado em aspetos relevantes do currículo da educação para a cidadania global, estando integrada em aprendizagens que podem ajudar os alunos a compreender a relação entre o que aprendem nas várias disciplinas, com o recurso a abordagens metodológicas e objetivos de aprendizagem centrados nas áreas cognitiva, sócio emocional e comportamental que, por sua vez, envolvem a cooperação, a problematização e o diálogo, tanto a nível local como global (Martins, 2017; Oxfam, 2015a; Silva, 2010).

A educação para a cidadania global é entendida como um conceito complexo e ambíguo, que emerge de um nexo de campos discursivos interrelacionados, enquanto uns discursos destacam as competências globais direcionadas para os contextos globais, outros põem em evidência o indivíduo integrado numa comunidade global, preparado para agir de acordo com o bem comum (Franch, 2020).

Numa abordagem à inclusão em educação, apresentam-se alguns dos instrumentos legais internacionais, que contemplam algumas das respostas internacionais relacionadas com a evolução do conceito de inclusão, e que estão direcionadas para o apoio à educação inclusiva através de iniciativas destinadas a desenvolver e promover a educação para o desenvolvimento sustentável (Opertti, Walker & Zhang, 2014).

Nesta linha, relevam-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma vez que as suas áreas de atuação estão associadas às principais temáticas da educação global (Bourn, 2020; Reimers, 2020; UNESCO, 2017).

Face às rápidas mudanças que se têm vindo a verificar nos contextos globais, a investigação internacional acerca da educação global tem vindo a assumir um papel de destaque em diversos contextos educativos.

O tema da educação global tem vindo a ser investigado em alguns países, nomeadamente, nos Estados Unidos da América, Canadá, Reino Unido e Finlândia.

A comunidade académica no campo da educação global teve início em 2000, tendo sido liderada, inicialmente por organizações da sociedade civil de apoio aos formuladores de políticas. A investigação em educação global surge de forma independente a partir de 2008,

com a criação de várias publicações acadêmicas no Reino Unido, Portugal, Espanha e Estados Unidos.

Em 2016, com o apoio da *Global Education Network Europe* (GENE), surge a primeira rede internacional de acadêmicos e investigadores em Londres: ANGEL (Bourn, 2020, pp. 286-207). Nesta sequência, surgem algumas evidências do interesse em temas como educação global e cidadania global, tanto a nível conceptual como a nível empírico.

Por seu turno, o estudo desenvolvido por Cook, Smith, Lan e Carpenter (2016), designado de *“The development of global competencies and global mindedness through global education experiences”*, teve como objetivo explorar as experiências de educação global, que envolveram professores e alunos que frequentavam os Primeiros Anos do Bacharelado Internacional nos EUA, Argentina e México, sendo desenvolvido em parceria com um projeto intitulado *“IB Learners Connect for Global Issues”*. Os participantes descrevem a educação global como uma experiência enriquecedora e de crescimento profissional, e como uma sensação de empoderamento que poderiam implementar como prática inovadora de sucesso. Alguns professores relatam mudanças ao nível da compreensão de diferentes culturas. Note-se que todos mencionam sentir uma forte conexão com os seus parceiros globais. Por conseguinte, assinalam-se algumas mudanças ao nível dos sistemas, estruturas e relacionamentos na escola e na comunidade local, através de experiências no âmbito da educação global. Conclui-se que a educação global pode promover o desenvolvimento de competências globais, equipando os alunos com as competências necessárias para agirem a nível local e global. Considera-se, ainda, que as práticas de educação global também contribuem para uma maior abertura e tornam a pessoa globalmente mais competente.

De forma a aprofundar o conhecimento sobre as componentes da competência global, Shanker, Hinton e Cheung (2019) desenvolveram um estudo em escolas internacionais da *Round Square*, relacionando as competências adaptadas do *PISA* e as do *Round Square Discovery*, no sentido de identificar a capacidade de resolver problemas, a valorização da diversidade, o compromisso com a sustentabilidade, as habilidades de comunicação, a compaixão, a coragem, o questionamento, a criatividade, a autoconsciência, o sentido de responsabilidade, o trabalho em equipa e a resiliência. Os resultados do estudo indicam

que os alunos das escolas da *Round Square* apresentam um nível elevado de competências globais.

Aydin, Ogurlu, Andrew, Masalimova, Evgenij, Dorozhkin e Malygin (2019) desenvolveram um estudo com alunos do ensino secundário no sudoeste dos Estados Unidos, que abordou as percepções e as opiniões dos alunos em relação à cidadania global, no sentido de identificar as suas implicações para o desenvolvimento de um currículo na área de estudos sociais. Os resultados deste estudo destacam a importância da cidadania global no desenvolvendo de valores universais e no conhecimento e compreensão das questões globais. Além disso, este estudo indica que as componentes da cidadania global devem ser incluídas no currículo do ensino médio e, identifica-se também, a necessidade de os professores fazerem uma abordagem às questões globais nas aulas, particularmente no que respeita à apreciação das diferentes culturas. A análise às respostas dos alunos indica que, apesar de conhecerem as questões que envolvem a diversidade e a cidadania, os alunos reconhecem a necessidade de aprofundar o conhecimento neste domínio. Destaca-se que, tendo em conta o atual contexto global, as escolas devem preparar os alunos para pensar criticamente sobre questões globais, promovendo o diálogo entre diferentes grupos de alunos. Sugere-se, também, o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de desenvolverem competências que lhes permitam incorporar o currículo de cidadania global nas diferentes áreas e conteúdos. Realça-se, ainda, a necessidade de incentivar os professores a utilizarem materiais e recursos que promovam o currículo de cidadania.

Lehtomäki e Rajala (2020) fizeram uma análise da educação global na Finlândia a partir de 2007. De acordo com os autores, a Finlândia desenvolveu um projeto (2007-2009) sobre a educação global, onde constavam as dimensões da educação global propostas pela Declaração de Maastricht. O relatório final do projeto enfatizou o papel da educação global na promoção de um futuro sustentável a nível global e na procura de soluções para os desafios e problemas da humanidade.

O projeto envolveu especialistas em educação de diferentes áreas, que integraram a responsabilidade global na educação formal e informal, numa ampla gama de atividades que contemplava os diferentes níveis de educação. Estes compromissos do governo com

várias organizações contribuíram para a inclusão da educação global no desenvolvimento curricular. A Agência Nacional de Educação, em colaboração com os seus parceiros, adotou a estrutura das competências para o século XXI da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ao contexto educativo, considerando as competências transversais para a aprendizagem: aprender a aprender, ética do cidadão global, estilo de vida sustentável, competência intercultural, cidadania, responsabilidade e parcerias, e competência económica.

Nesta linha, o currículo nacional de educação, em 2014, definiu a educação global como um tema transversal, desde o ensino infantil até ao ensino superior. A expectativa é de que esta abordagem da educação contribua positivamente para a sociedade local e global. Na Finlândia, a educação global surge mencionada no currículo de forma transversal, estando integrada nas diversas disciplinas e atividades escolares. Além do *design* do currículo, o Ministério da Educação Finlandês e a Agência Nacional de Educação têm vindo a promover a educação global, financiando projetos, produzindo diretrizes e algumas publicações com sugestões para o futuro desenvolvimento do campo de investigação. Efetivamente, este estudo do contexto educativo finlandês é uma contribuição para a compreensão da educação global. Embora o estudo se concentre especificamente na Finlândia, sugere que, na Europa, os currículos de educação global enfatizam os temas da imigração, da guerra e do multiculturalismo. Veicula-se, ainda, que à semelhança de outros países europeus, o multiculturalismo e a imigração também são temas relevantes em investigações desenvolvidas na Finlândia. Assinala-se, também, que há um debate acerca da terminologia e dos conceitos usados, tal como acontece nas discussões europeias e internacionais. Globalmente, a análise mostra que a investigação na Finlândia segue as tendências europeias e internacionais, com enfoque numa visão holística do desenvolvimento da educação.

Dada a relevância da educação global nos contextos locais e globais, entendemos que as temáticas que lhe estão associadas poderão ser aprofundadas e exploradas nas escolas, junto dos alunos e dos professores. A realização de estudos empíricos ilustrativos sobre os benefícios da educação global na atual sociedade serão, certamente, um excelente contributo neste domínio.

Motivações para investigar a Educação Global

A principal motivação para o processo de investigação surge associada ao crescente interesse pela educação global e ao desejo de responder à questão central da investigação por nós formulada, cujo foco é conhecer e analisar as perceções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais na Escola Europeia Alfa XX.

Efetivamente, a Escola Europeia Alfa XX foi selecionada de forma intencional para o desenvolvimento deste estudo, por o seu modelo curricular se enquadrar nos objetivos da investigação e por se situar num contexto multicultural em contexto internacional. Esta investigação, está intimamente ligada à experiência profissional da investigadora em diferentes domínios da educação, ao grande interesse pela temática da educação global e ao facto de, durante alguns anos, ter desempenhado funções profissionais em contexto internacional.

Importa, ainda, referir que o processo de investigação levou a uma reflexão continuada, confrontando e analisando alguns estudos relacionados com a temática da educação global, o que permitiu a estruturação de todo um processo de investigação levado a cabo, permanecendo fiel até à sua finalização.

Questões e objetivos

A investigação pretende mostrar de que forma a educação global promove o desenvolvimento das competências globais, procurando-se ressaltar alguns aspetos fulcrais a partir da seguinte questão de investigação:

Quais as perceções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia, em contexto internacional?

Apresentam-se seguidamente as sub-questões que visam responder à questão de investigação.

Sub-questões

De que modo a educação multicultural e intercultural contribui para o desenvolvimento das competências globais?

De que forma as práticas educativas potenciam a educação global?

De que maneira a educação global estimula a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes?

Em que medida as competências globais contribuem para enriquecer os conceitos e as práticas de educação global?

Tendo em consideração a questão e sub-questões apresentadas, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Melhorar o conhecimento efetivo sobre a educação global;
2. Recolher e analisar informação sobre a influência das competências globais no desenvolvimento da educação global;
3. Identificar as práticas de educação global junto de alunos e professores;
4. Analisar as abordagens de educação multicultural, intercultural e global que são usadas na escola;
5. Analisar as abordagens utilizadas para estimular a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes;
6. Propor algumas vias para futuros estudos em Educação Global.

A estrutura da tese

A estrutura da tese encontra-se organizada em cinco capítulos.

O capítulo 1, *“Globalização, cultura e comunicação”*, corresponde a uma base teórica dedicada à globalização, cultura e comunicação. Analisamos o modelo de modelo de hibridação cultural, relacionando-o com a definição do conceito teórico e processual de comunicação intercultural.

Releva-se o papel das tecnologias digitais e das competências digitais em contextos globais. Faz-se uma abordagem à cidadania e ao pluralismo cultural, com especial atenção às

atitudes e aos valores. Destaca-se, ainda, o desenvolvimento da competência intercultural, tendo como referência alguns modelos de competência intercultural.

O capítulo 2, “*Educação Global*”, corresponde à base teórica dedicada à Educação Global. Faz-se uma abordagem ao conceito de educação global e aos conceitos que lhe estão subjacentes. Apresentam-se alguns argumentos relativamente à aprendizagem e metodologia da Educação global e ao Currículo de Educação para a Cidadania (Oxfam, 2015a, 2015b; UNESCO, 2016a), sustentado por uma abordagem holística e interdisciplinar, com vista ao desenvolvimento de competências globais.

Releva-se o conceito de competência global, relevando as capacidades que o cidadão global deve ter para viver num mundo cada vez mais interdependente e global. Faz-se, também, uma abordagem à inclusão em educação, destacando alguns dos instrumentos legais internacionais. Por último, apresenta-se uma abordagem ao desenvolvimento sustentável e aos desafios globais em educação, com um enfoque nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) por se entender que a sua atuação está direcionada para as principais temáticas da educação global.

O capítulo 3, “*Metodologia*”, identificamos o paradigma a partir do qual propomos desenvolver o estudo empírico; apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas assumidas; descreve-se o contexto do estudo, caracterizam-se os participantes; identificam-se os instrumentos de recolha de dados, mencionado o processo de elaboração, de validação e de aplicação de cada um respetivamente.

O capítulo 4, “*Apresentação, análise e discussão dos resultados*”, refere-se à apresentação dos dados obtidos mediante a aplicação dos dois tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário aos alunos e a entrevista aos professores. Procura-se dar resposta às questões da investigação, os dados são problematizados, questionados e interpretados, tendo como suporte os pressupostos teóricos do estudo.

No capítulo 5, “*Conclusões*”, apresentam-se as principais considerações finais decorrentes do estudo, identificam-se as limitações e os aspetos inovadores que o estudo comporta e, por último, apresentam-se algumas propostas para futuros estudos em Educação Global.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO

Introdução

O presente capítulo pretende estabelecer as bases teóricas acerca da globalização, cultura e comunicação. É feita uma abordagem ao papel da comunicação nas sociedades atuais e à forma como nos permite acelerar os processos de globalização. Num mundo cada vez mais global, a comunicação assume-se como uma espécie de serviço público, ao permitir a abertura ao mundo e a participação numa sociedade cada vez mais global. Por seu lado, a globalização reflete-se sobre os sistemas educativos mundiais, levando ao desenvolvimento de currículos assentes em modelos universais que se refletem nos sistemas educativos locais. Centramo-nos nas implicações das tecnologias de informação e da comunicação para a construção de um diálogo entre culturas, com vista à preparação das pessoas para um mundo multicultural e digital global. Damos, ainda, destaque ao papel fulcral das competências digitais enquanto competências essenciais nos ambientes atuais e futuros. Releva-se o papel da cidadania que, ao deslocar-se do plano nacional para o plano internacional, surge de uma forma cada vez mais globalizada, o que remete para a importância de se refletir sobre a interdependência de comportamentos, atitudes e valores que correspondem a uma determinada conceção de bem comum e que nos fornecem a base para vivermos juntos.

Seguidamente, são abordados o multiculturalismo e o interculturalismo, destacando-se a sua relevância e o desenvolvimento da competência intercultural.

Por fim, apresentam-se alguns modelos de competência intercultural dada a sua relevância em formar alunos para o mundo cada vez mais global.

1.1 Conviver e comunicar num mundo global

Ao longo da História da Humanidade encontramos populações que sempre se deslocaram e grupos que sempre se misturaram, contribuindo desta forma para o processo de diversificação etnocultural.

Face à globalização, os indivíduos e as empresas estão sujeitos a uma maior mobilidade, o que leva ao desenvolvimento das redes sociais e de comunicação que vão além das fronteiras nacionais (Savidan, 2010, pp.12-13).

Segundo Wolton (2004, p.17), ao longo dos tempos, as informações eram raras e as técnicas eram limitadas e, nesta lógica, qualquer progresso se apresentava como uma ponte para uma melhor compreensão do mundo, ou seja, para uma melhor comunicação. No decorrer de um século XX deu-se uma explosão de técnicas “do telefone à rádio, da televisão ao computador e hoje a Internet”, esta revolução técnica remete-nos para o que McLuhan (1962) designa de “aldeia global”. Nesta sequência, é de assinalar que, “[...] a explosão nas comunicações globais foi facilitada por alguns importantes avanços na tecnologia e na infraestrutura das telecomunicações no mundo [...]” (Giddens, 2012, p.61). De facto, podemos constatar que houve uma profunda transformação na abrangência e na intensidade dos fluxos das telecomunicações, com a tecnologia a tornar-se cada vez mais eficiente na transferência de informação em todo o mundo, o que “[...] aprofunda e acelera os processos da globalização; cada vez mais pessoas estão se conectando por meio dessas tecnologias, mesmo em lugares que antes estavam isolados ou pouco servidos por sistemas tradicionais de comunicação [...]” (Giddens, 2012, p.62).

Por conseguinte, a globalização surge associada a um modelo de convergência de fatores políticos, sociais, culturais e económicos e, nesta medida, a globalização da informação pode entender-se como um determinado modelo político e cultural do Ocidente, uma vez que nem sempre se estabelecem equivalências entre o Norte e o Sul. Nesta sequência, a diversidade de culturas modifica as condições de receção perante as mesmas tecnologias, sendo que as pessoas de todo o planeta não se interessam pelos mesmos assuntos e, por sua vez, não utilizam da mesma forma as inúmeras informações. Efetivamente, a comunicação é como a vida, “[...] é levantar-se, olhar, falar, ligar o rádio, a televisão, o computador, ler, falar ao telefone [...]” (Wolton, 2006, p.11), embora sendo natural, não parece fácil de se conseguir. A comunicação surge em todos os continentes e pressupõe uma procura da relação e da partilha com o outro, em todos os meios sociais e classes sociais, seja no lazer, no trabalho, na educação ou na política. Atualmente, o uso de ferramentas mais eficazes, como o computador, a internet ou o telemóvel permitem uma

relação na comunicação onde o outro está sempre presente. A facilidade de comunicação, o saber usar técnicas, têm sido entendidas como um sinal evidente de emancipação e do controlo das relações dos indivíduos com o mundo. Efetivamente, a comunicação é um veículo de serviço público, ao permitir a expressão de diferentes indivíduos, tomando em consideração os diferentes recetores da mensagem, que são cada vez mais diversificados e exigentes nas suas identidades, estilos e vocabulários. Esta condição remete para um duplo desafio, o aceitar “o outro” defendendo a sua identidade e, por outro lado, colocando-se o desafio entre o indivíduo e o mundo.

Numa perspetiva antropológica e ontológica da comunicação, considera-se que,

[...] comunicar é ser, isto é, procurar a sua identidade e a sua autonomia. É também fazer, isto é, reconhecer a importância do outro, ir ao seu encontro. Comunicar é igualmente agir. Mas também é admitir a importância do outro, logo assinar a nossa dependência em relação a ele e a incerteza de ser compreendido por ele. (Wolton, 2006, p.12)

Face à existência de uma ampla gama de culturas, a diversidade cultural é uma realidade. Deste modo, a diversidade cultural acarreta uma grande preocupação social, por estar ligada a uma crescente variedade de códigos sociais. São cada vez mais visíveis os diferentes estilos de vida, as representações sociais, os sistemas de valores, os códigos de conduta, as relações sociais, as formas linguísticas e os registos dentro de uma linguagem particular, nomeadamente nos processos cognitivos, nas expressões artísticas, em formas de aprendizagem e de expressão, nos modos dos sistemas de comunicação e, até mesmo, de pensamento, não podendo de algum modo ser reduzidos a um único modelo de representação social (UNESCO, 2009, p.4).

Efetivamente, os indivíduos precisam da comunicação e da cultura para valorizarem as suas tradições, símbolos, língua, destacando-se, neste contexto, o papel da globalização, desde que “as identidades sejam reforçadas” (Wolton, 2004, p.23).

Nesta ótica, Wolton (2004, p.22) considera que a mobilidade e a identidade estão associadas à modernidade. Por conseguinte, a mobilidade envolve a circulação de indivíduos, permitindo uma abertura para o mundo e a participação numa espécie de cultura mundial, onde surge a necessidade de defender a identidade cultural, linguística e regional. Interessa, ainda, mencionar que a comunicação leva à troca, à interação e à

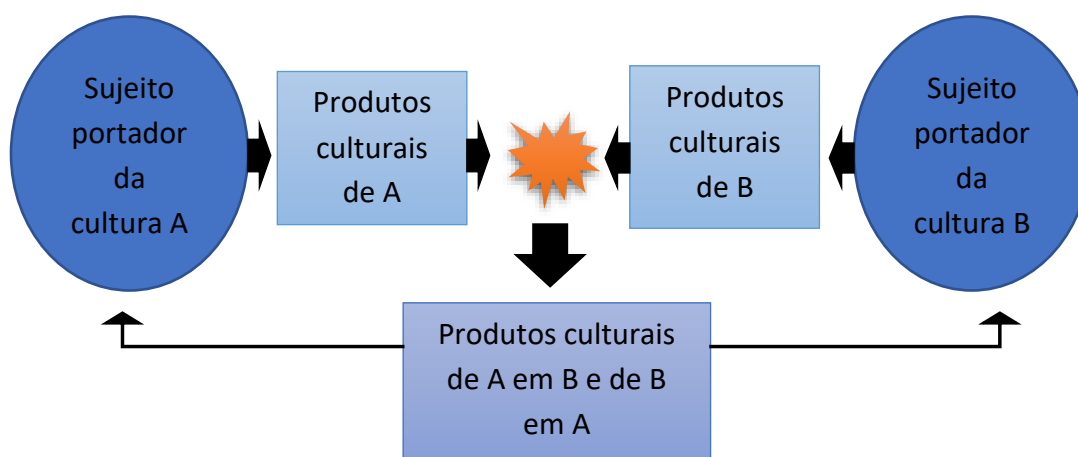
mobilidade, surgindo, assim, uma necessidade de identidade extensível às comunidades e sociedades. Neste âmbito, Bennett (2016, p.8) refere que precisamos manter as diferenças culturais, sendo que estas diferenças podem ser coordenadas com o objetivo de gerar valor, podendo ser transformadas num ativo para grupos de pessoas que se movam mais ou menos na mesma direção, uma vez que, “[...] *despite superficial differences in cultural beliefs and behavior, there really are underlying universal values that apply to all people* [...]” (Wolton, 2004, p.10).

Por conseguinte, a ideia de cultura a partir da metáfora da globalização tem por base as seguintes perspetivas: como condição necessária para que uma dada cultura persista e seja vivida pelos sujeitos, a forma como é apreciada e a dinâmica que provoca na hibridação cultural esbatendo as fronteiras entre as culturas, e como atitude epistemológica que, a partir de uma visão global, permite visualizar os problemas do mundo e a dinâmica entre culturas (Sacristán, 2003, p.96; Sacristán, 2011).

Verifica-se, então, que a mudança cultural faz parte da história, surgindo associada à mobilidade dos indivíduos que transportam informação cultural em diferentes territórios.

O modelo de hibridação cultural apresentado na Figura 1 ocorre sem que o indivíduo saia dos locais onde desenvolve a sua vida, acedendo de forma voluntária a um conjunto de conteúdos culturais de proveniência exterior do seu espaço-tempo.

Figura 1: Os processos de comunicação de produtos culturais



Fonte: Sacristán (2003, 2011).

Neste contexto, as diferenças de comunicação entre as diferentes culturas tornam os processos de hibridação cultural bastante heterogêneos. Com efeito, Castiglioni e Bennett (2018, p.236) consideram que, para que ocorra a produção de produtos culturais, os grupos precisam de agir intencionalmente. Se a diferença cultural for suprimida, e se estivermos perante um processo de assimilação unidirecional da cultura anfitriã, os processos de produtos culturais não ocorrem. Se os grupos se adaptarem ao invés de assimilarem, o mais provável é que este potencial seja realizado. De todo o modo, os conhecimentos ou produtos culturais provenientes de diferentes partes do mundo têm vindo a aumentar de forma exponencial (Sacristán, 2003, pp.106-107, Sacristán, 2011).

Na definição do conceito teórico e processual de comunicação intercultural, Magalhães e Aires (2017, p.78) destacam Martin e Nakayama (2007), que considera os dois conceitos complexos de cultura e comunicação, uma vez que são os primeiros *building blocks* da comunicação intercultural, completados por mais dois, o contexto e o poder.

No conceito preconizado por Giddens (2007), Magalhães e Aires (2017) referem que a cultura engloba aspetos associados a crenças, ideias e valores, e aspetos associados ao conteúdo, onde se destacam os objetos, os símbolos ou a tecnologia que, ao serem transmitidos e partilhados de geração em geração, vão construindo a nossa identificação cultural. Nesta sequência, os processos de identificação cultural conjuntamente com a percepção produzem uma tabela de valores que vão ser confrontados com outras culturas, podendo desencadear processos de etnocentrismo ou comprometer a capacidade de ver o mundo sobre diferentes perspetivas, podendo, desta forma, comprometer o processo de comunicação.

Nesta linha, Wolton (2004, p.18) refere-se ao “choque de culturas”, na medida em que a globalização da informação e da comunicação remete para o choque entre culturas e para diferentes visões do mundo. Perante esta condição, podemos aceder a uma diversidade de valores, que avaliamos de uma forma muito concreta em tudo o que nos separa uns dos outros, designadamente nos planos religioso, político e cultural, remetendo para uma diversidade de pontos de vista sobre o mundo.

Neste âmbito, Wolton (2004, p.28) menciona que “[...] sair do ocidentalismo não deve, portanto, fazer esquecer que o universalismo encontra nele as suas raízes se o Ocidente conseguisse pensar um certo relativismo cultural, poderá também contribuir para reafirmar as raízes ocidentais do Universalismo [...]”. Com efeito, a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (2002, p.1) apresenta uma definição de cultura mais alargada:

[...] a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Na Cimeira de Joanesburgo (2002), esta definição de diversidade cultural foi apresentada como garantia do desenvolvimento sustentado. Esta definição de cultura refere-se a elementos do ambiente tradicional e contemporâneo, que nos permitem situar no mundo, compreendendo-o e vivendo nele sem nos sentirmos excluídos. A cultura tem subjacente um clima de confiança e de entendimento mútuos, focados na identidade, no respeito pela diversidade de culturas, na tolerância, no diálogo e na cooperação, que constituem um garante na promoção da paz e da segurança internacionais. De facto, aspira-se uma maior solidariedade fundamentada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência e no desenvolvimento de intercâmbios culturais, tal como destaca a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (2002), ao reconhecer o compromisso com as liberdades fundamentais e os Direitos Humanos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1.1.1 Dinâmicas globais no mundo atual

Atualmente, os desafios que enfrentamos nos níveis local, regional ou nacional, transcendem fronteiras e têm influência na vida das pessoas a nível global. Neste contexto, torna-se evidente definir metas e alcançar desafios que permitam o desenvolvimento de relações entre o homem e o meio ambiente de forma sustentável. Esta condição remete para várias dinâmicas, que envolvem o comércio global, a resposta a epidemias e pandemias, o crescimento populacional, as questões associadas ao aquecimento global e às alterações climáticas que, por sua vez, exercem uma grande influência na vida dos cidadãos (Orozco-Domoe, 2015, p.61; Reimers, 2020, p.25).

Com efeito, McMichael (1996) considera que global e o local envolvem conexões com uma dialética em que os processos globais são moldados pelas culturas locais. Na mesma linha, Teodoro (2003, p.61) refere que a globalização pressupõe sempre uma localização, como proposta para fazer a ligação entre a luta por direitos locais e o contexto histórico mundial. Face a este enquadramento, Dale (2004) destaca o efeito da globalização sobre a educação, referindo-a como abordagem da “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC). No essencial, esta abordagem defende que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e os currículos são explicáveis pelos “[...] modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintos” (Dale, 2004, p.426). Uma outra abordagem defendida pelo mesmo autor, é a designada “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), que tem como suporte alguns trabalhos sobre economia e política internacional, que consideram que a natureza da economia mundial tem efeitos sobre a globalização e concomitantemente sobre os sistemas educativos locais. Neste enquadramento, importa mencionar que,

A globalização está mudando o modo como o mundo se parece e a maneira como vemos o mundo. Ao adotar uma perspectiva global, tornamo-nos mais conscientes das nossas ligações com os povos de outras sociedades. Tornamo-nos também mais conscientes dos diversos problemas que o mundo enfrenta no início do século XXI. [...] Por ser a globalização um conjunto de processos imprevisíveis, ela é difícil de controlar e gera novos riscos que afetam a todos. (Giddens, 2012, p.61)

Por conseguinte, num processo designado por glocalização, as pessoas e os bens são, simultaneamente, causas e características da globalização num mundo interdependente. Como consequências positivas da globalização é visível:

[...] o alargamento dos horizontes dos povos, o acesso ao conhecimento e aos produtos da ciência e tecnologia, o multiculturalismo e os pontos de vista interculturais, o aumento de oportunidades, o desenvolvimento pessoal e social e a possibilidade de partilhar ideias e pôr em prática ações conjuntas para encontrar soluções para os problemas comuns. (Silva, 2010, p.16)

Há, todavia, consequências negativas, estas situam-se nos níveis social, económico e ambiental. Destacam-se as desigualdades entre os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, designadamente, no que respeita aos “[...] baixos níveis de vida, doença, migração forçada e violações dos direitos humanos, exploração dos grupos sociais mais fracos, racismo e xenofobia, conflitos, insegurança e individualismo crescente” (Silva, 2010,

p.16). Registam-se, ainda, problemas ambientais relacionados com a poluição e o esgotamento dos recursos naturais, com repercussões ao nível das alterações climáticas.

Efetivamente, um dos resultados mais evidentes da globalização é o facto das populações se deslocarem com regularidade, tendo em conta a procura de melhores perspectivas de emprego ou de um padrão de vida mais elevado.

Interessa mencionar que os fluxos migratórios têm sofrido profundas alterações ao longo da história. As migrações laborais têm dado origem a deslocações de pessoas que, por vezes, estão associadas a migrações forçadas, resultantes de catástrofes naturais, guerras e conflitos entre povos e que estão na origem de fluxos migratórios sem precedentes dos países em vias de desenvolvimento para os países desenvolvidos. As comunidades de migrantes também são cada vez mais diversas, o que leva, inevitavelmente, a uma diversidade crescente nos Estados-Nação, em particular nas economias ocidentais, que são geralmente os países-alvo das migrações.

Neste contexto, a globalização deu origem a transformações sem precedentes. A globalização e as migrações em massa levam a mudanças ao nível das identidades culturais, tornando-as cada vez mais normativas (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004, p.2). Na verdade, o mundo onde vivemos evolui para um sistema global, caracterizado por laços de interdependência entre países, que podem influenciar acontecimentos e processos na vida das pessoas a milhares de quilómetros de distância. O rápido fluxo de informação influencia as relações económicas, geopolíticas e sociais mundiais, os meios de transporte, as comunicações, os media e as tecnologias (Cantle, 2013, pp.70-71; Matias, 2014, p.9).

1.1.2 Comunicação em tempo de globalização

Até aos anos 60 a economia mundial era internacional, a partir daí “[...] tornou-se transnacional, significando que nesta altura existia um sistema de atividades económicas para o qual os Estados, os seus territórios e as respetivas fronteiras, não constituíam o enquadramento básico” (Stoer, 2002, p.34). Tendo em conta o suporte das tecnologias da informação e comunicação e com a ajuda de políticas implementadas pelos governos e instituições internacionais, no final do século XX, a economia mundial tornou-se global (Castells, 2010b, p.101).

O termo globalização surge na década de oitenta e é um conceito que utiliza diferentes aceções. De acordo com Sacristán (2003),

[...] globalização significa o estabelecimento de interligações entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver das gentes, o que estas pensam e fazem, gerando-se interdependências aos níveis da economia, defesa, política, cultura, ciência, tecnologia, comunicações, hábitos de vida, formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que tanto afeta a atividade produtiva, como a vida familiar, a atividade quotidiana, o ócio, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, ainda que o faça de diferentes formas, consoante cada caso. (Sacristán, 2003, p.91)

Segundo Castells (2010a, p.255), a globalização é entendida como um processo, que tem como objetivo estruturar o conjunto das economias, sociedades, instituições e culturas. Falamos de globalização em economia, para referir que uma determinada economia tem a capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real numa base diária. Nesta ótica, a economia é global tendo a capacidade de funcionar de acordo com as suas especificidades. Castells (2010b, p.101) faz a distinção entre a economia mundial e a economia global, considerando esta última como *“the capacity to work as a unit in real time, or chosen time, on a planetary scale”*. O autor argumenta que esta nova infraestrutura da economia global assenta nas tecnologias da informação e da comunicação. Neste contexto, a globalização das tecnologias de comunicação torna-se um fator de abertura ao mundo, acelerando a tomada de consciência dos limites da cultura mundial (Wolton, 2004, p.27).

Com efeito, a ideia de comunicação e informação tem vindo a impor-se de acordo com a sua especificidade e autonomia, e também como ideia central da vida social. Face a este entendimento, Cardoso (2014, p.4) releva que a Sociedade de Informação deve dar lugar à Sociedade Comunicacional, uma vez que as globalizações económica e comunicacional põem em evidência o resultado de uma fusão crescente das tecnologias de informação e insinuam-se diretamente na existência social. A globalização da comunicação deu origem a uma certa complexidade no espaço-temporal da organização social que, desde logo, tem como ponto de partida a análise de modelos de comunicação nas sociedades informacionais o que contribuiu para a globalização comunicativa. Nesta linha, a comunicação global é considerada um elemento fundamental para a criação de um mercado global, permitindo infraestruturas para a comunicação de dados, notícias e imagens, que aumentam o desejo pela posse de produtos e acesso a serviços, onde se

destaca o papel das comunicações globais, desde a imprensa à internet. Importa, ainda, mencionar que as práticas sociais na sociedade em rede combinam os media na tentativa de obter determinados resultados. Devemos olhar para os media como objetos de apropriação social, que podem ser combinados consoante os objetivos a atingir pelo utilizador, uma vez que os media funcionam de forma articulada, em rede, com um impacto a nível mundial. A comunicação num nível global permite às pessoas “serem” globais, através do uso de tecnologias globais como a internet e as redes de telemóvel.

É, assim, de salientar que os media globais implementam a integração cultural, o pluralismo e promovem simultaneamente a homogeneização e a diferenciação dos mercados, à medida que centralizam a dispersão de poder. Consequentemente, o processo de globalização desenvolveu um papel importante num conjunto de instituições internacionais, considerando que a noção de bens públicos exige uma gestão global. Por outro lado, a riqueza e o poder, dos Estados e países são globais, ou seja, são redes de ciência que constituem a tecnologia em todo o mundo, com um papel que pode revelar-se importante, e que se apresenta em redes globais. É neste enquadramento que surge a comunicação global que, de certo modo, contribui para que a cultura seja globalizada (Cardoso, 2014, pp.5-6).

Neste sentido, considera-se que o processo de globalização, tem facilitado uma rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, que “[...] apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações [...]” (UNESCO, 2002, p.2), ao assegurar a preservação e a promoção de uma fecunda diversidade de culturas.

1.1.3 Tecnologias digitais

Um dos requisitos funcionais do Estado de Direito é envolver toda a comunidade, mantendo uma relação reflexiva com os sistemas e as formas de coordenação e integração social. Deste modo, cabe ao estado evitar situações que comprometam o reconhecimento jurídico da liberdade humana (Ferreira, 2012, p. 15).

Com vista à preparação das pessoas para um mundo multicultural e digital global, a educação promove conhecimentos, competências e práticas de aprendizagem dentro e

fora das escolas. Destacam-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) por serem fundamentais para a reestruturação da maioria dos ambientes de educação formal contemporâneas, tendo como missão apoiar e incentivar a cidadania ativa e a autoexpressão em sociedades democráticas (Gutiérrez & Tyner, 2012). Numa era marcada pela globalização, as competências digitais são cada vez mais utilizadas por todos os grupos de cidadãos, tornando-se um primeiro passo no sentido de conhecimento. Efetivamente, a competência digital é reconhecida como uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, estando referenciada pela UNESCO e Comissão Europeia em documentos de natureza estratégia e política, associados a agentes educativos, designadamente, estudantes e professores (Santos, Pedro & Azevedo, 2015, p.27; Aires, Palmeiro & Pereda, 2019, p.14).

As tecnologias são cada vez mais utilizadas na sociedade e na economia, o que transforma as formas de trabalhar, de estudar, de comunicar e de aceder à informação, entre outras. Com efeito, torna-se primordial a utilização de ferramentas digitais e dos meios de comunicação (Ala-Mutka, 2011, p.5).

Na verdade, as descobertas tecnológicas ocorrem em agrupamentos, interagindo entre si num processo de retorno cada vez maiores. Sejam quais forem as condições que determinem esses agrupamentos, a principal lição que permanece é que a inovação tecnológica não é uma ocorrência isolada. Ela reflete um certo estágio de conhecimento; um ambiente institucional específico; uma certa disponibilidade de talentos para definir um problema técnico e resolvê-lo; uma mentalidade económica para dar a essa aplicação uma boa relação custo/benefício; e uma rede de fabricantes e usuários capazes de comunicar experiências de modo cumulativo e aprender usando fazendo. (Castells, 1999, p.73)

Considera-se que a interatividade dos sistemas de inovação tecnológica é propícia à troca de experiências, com um efeito positivo a longo prazo, que se traduz em crescimento económico e em qualidade de vida humana, uma vez que a utilização das tecnologias permite transformar as sociedades (Castells, 1999, p.73).

Nesta linha, destaca-se uma tendência dos media digitais sociais cada vez mais participativos, com uma reforçada importância para as novas formas de comunicação, de expressão, de viver, de aprender e de trabalhar, sendo consideradas “[...] *skills and competencies young people will be required to have in order to be effective workers and citizens in the knowledge society of the 21st century* [...]” (Ala Mutka, 2011, p.39).

Dada a relevância da competência digital em contextos específicos, o conceito de competência digital está associado à capacidade de uso das tecnologias digitais em contexto de trabalho, lazer e comunicação, e a capacidades e competências para “[...] a resolução de problemas, a criação e partilha de conhecimento de forma crítica, ética e autónoma em contextos diversos (trabalho, participação, lazer e desenvolvimento pessoal)” (Aires, Palmeiro & Pereda, 2019, p.14).

Neste contexto, a competência digital pode aumentar as desigualdades sociais e económicas, sendo necessárias medidas destinadas a promover a competência digital para todos os cidadãos, independentemente da sua idade ou profissão (Ala-Mutka, 2011, p.5).

Atualmente, a cidadania remete para uma análise do papel das tecnologias digitais e da internet no contexto educativo, o que exige respostas educativas diversificadas no acesso às tecnologias. Neste contexto, Aires, Palmeiro e Pereda (2019, p.10) consideram a cidadania digital como um “[...] conjunto de práticas e comportamentos responsáveis e informados, mediados pelas tecnologias digitais, no âmbito de processos de decisão coletiva”. Releva-se, ainda, a cidadania digital ao nível das normas e comportamentos apropriados e responsáveis relativamente ao uso da tecnologia, no âmbito do pensamento crítico e questões de natureza ética, em relação às perceções dos conteúdos mediados pelas tecnologias, e algumas das influências que estas exercem sobre os indivíduos e a comunidade.

Salienta-se, assim, que as rápidas mudanças no uso das tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas continuam a gerar uma reestruturação significativa em todos os setores da sociedade, o que reforça o conceito de cidadania.

1.2 Cidadania e pluralismo cultural

No conceito embrionário e abrangente da cidadania, podemos destacar a visão de Marshall (1996), que remete para estatuto de membro de uma comunidade, que goza esse estatuto de igualdade no que respeita aos direitos e deveres.

Foi deste modo que a cidadania assumiu o princípio da igualdade dos direitos e deveres, contribuindo para terminar com a predominância de certos grupos sociais, afirmando-se como um atributo de integração social. Numa resumida temporização, podemos afirmar

que no século XVIII efetivaram-se os direitos civis, no século XIX os direitos políticos e no século XX os direitos sociais, mantendo-se na atualidade a concepção de uma cidadania assimilacionista, com características inerentes às conquistas da própria história, que se centram na dignidade da condição humana (Araújo, 2008, p.79).

A cidadania pode ter várias concepções, como estatuto jurídico, que nos remete para os direitos e deveres legais dos indivíduos, enquanto participação política, e como identidade de uma determinada comunidade política ou resultante do desempenho no espaço público, funcionando como elemento agregador numa comunidade (Matias, 2014, pp.66-67).

Com efeito, podemos entender a cidadania como um atributo que cria um vínculo do indivíduo com a comunidade política e, na qualidade de membro, atribui-lhe direitos que elevam a pessoa ao estatuto de titular de direitos fundamentais. Perante esse patamar, podemos considerar que a promoção da dignidade humana tem por base os critérios dos direitos fundamentais, levando a que a pessoa humana supere o estatuto de cidadania numa clara aproximação aos direitos humanos. Por seu lado, na sociedade atual, a multiculturalidade enquadra as diferenças culturais num contexto transnacional e global, contribuindo para o desenvolvimento dos sistemas de intercâmbios e de trocas, por onde passam a relacionar-se ideias, pessoas, capitais, mercadorias, laços familiares e comunitários (Matias, 2014, p.55). Neste sentido, estamos claramente perante algumas relações dinâmicas características das sociedades multiculturais, tanto nos seus aspetos económicos e políticos, como nas questões resultantes da própria globalização, que nos remetem para uma concepção dos direitos humanos concebidos em termos multiculturais e que, por sua vez, nos remetem para novas concepções de cidadania, nomeadamente, para uma cidadania cosmopolita, assente no reconhecimento da diferença e em políticas sociais que procuram a redistribuição, a inclusão e a redução das desigualdades (Ramos, 2013, p.80). Face a estas premissas, deve atribuir-se à cidadania as características de universalidade e de igualdade e, desde logo, os mesmos direitos e deveres em resultado de uma posição idêntica na comunidade política. É, assim, de mencionar que, ao ser invocado o direito à diferença, surge o conceito de cidadania multicultural (Kymlicka, 1995),

no que se refere à caracterização do dinamismo do espaço e das relações sociais, ao articular e potenciar o reconhecimento e a redistribuição.

Neste contexto, Nussbaum (2014, p.79) refere que aqueles que cultivam a capacidade para a vivência da cidadania democrática, não devem ver-se apenas como cidadãos que integram um determinado grupo ou região, mas como pessoas com reconhecimento de interesses comuns, que estabelecem laços e que procuram soluções para os mais elementares problemas.

É de destacar que a cidadania surge num ambiente global, estando na origem das novas configurações e limites de participação, que levam a processos de mudança que servem de base às comunidades transnacionais, constituídas por identidades e cidadanias múltiplas, multiculturais, plurinacionais e globais. Face a um aumento das comunidades e das práticas transnacionais, torna-se necessário associar às transformações ocorridas nas políticas de cidadania, os valores culturais e as representações relativas à mobilidade, identidade, lealdade e pertença. A promoção da cidadania revela-se, assim, um fator decisivo para a coesão social, por ser entendida como “[...] a capacidade de uma sociedade assegurar o bem-estar de todos os seus membros, minimizar as disparidades e evitar a polarização” (Conselho da Europa, 2004; Ramos, 2013, p.85).

Nesta linha, Matias (2014, p.68) considera que a cidadania tem vindo a ser referenciada como um “[...] conceito de cidadania transnacional, pós-nacional e, até, cidadania global.” Com a internacionalização dos direitos humanos, este fenómeno de desnacionalização da cidadania, deslocou-se do plano nacional para o plano internacional.

A este propósito, Guilherme (2005) destaca o referido por Giroux (2005) relativamente ao exercício da cidadania de uma forma mais globalizada, que ao expandir a noção de contrato social para além das fronteiras do estado-nação, evoca que os indivíduos têm deveres e responsabilidades uns para com os outros, relevando, desta forma, as questões associadas à responsabilidade e interdependência, com vista a desenvolver as esferas públicas, designadamente as escolas, os meios de comunicação e outras instituições (Guilherme, 2005, p.133).

Neste contexto, releva-se a cidadania intercultural, que evoca uma qualidade de identificação consciente, a aceitação da responsabilidade e a participação relativamente a questões culturais de um grupo (Castiglioni & Bennett, 2018).

A identificação consciente está associada à condição de nascimento, sendo entendida como um ato intencional de pertencer a um grupo que não seja o grupo padrão. Esta situação é visível quando os migrantes se tornam cidadãos naturais de um país anfitrião, ou pessoas que se consideram cidadãos de uma área mais abrangente, como a Europa, ou, ainda, de uma determinada região, como o norte da Itália. Todavia, a identificação consciente não inclui pessoas que adquirem uma segunda cidadania, cujo objetivo seja a obtenção de um passaporte adicional. Neste contexto, os grupos de afiliados tornam-se parte da identidade cultural, ao participarem em determinadas atividades dos grupos a que são afiliados. De todo o modo, também podem estar associados a um grupo ao qual não são afiliados, sendo que, neste caso, a atribuição de cidadania pode ser baseada na identidade, por se ser portador de um passaporte ou residência de longo prazo, pela associação ao património cultural ou pela combinação de requisitos.

A aceitação da responsabilidade, envolve o reconhecimento consciente da responsabilidade cívica e está associada ao “bem comum”, remetendo, deste modo, para o compromisso com a comunidade, que parte de um ato intencional. Esta condição remete para as questões interculturais e para a forma como podemos e devemos sentir responsabilidade em contextos múltiplos, de modo que “[...] *our actions reverberate with our family, our immediate neighbors, our city, our region, our country, and our more distant neighbors in interconnected nations and regions*” (Castiglioni & Bennett, 2018, p.232). Esta definição questiona a comunidade e as instituições relativamente ao seu papel em garantirem o bem comum, sugerindo que se torna necessária uma atenção constante à dialética do “eu” e do “outro”, no sentido de se coordenar uma ação global e responsável (Castiglioni & Bennett, 2018, pp.230-232).

1.2.1 Atitudes e valores

Nas sociedades contemporâneas, o homem é reconhecido como um ser moral com propensão para distinguir o bem e o mal como parte indissociável da natureza humana.

Isto significa que a aprendizagem dos valores é entendida como uma componente básica da moral, ou seja, “[...] como espécie culturalmente apta a extrair sentido da existência e a construir significado a partir da vida em comum [...]” (Carneiro, 2008, p.54). Neste âmbito, a condição da fragmentação de valores não pode ser apenas um mero fenómeno conjuntural, uma vez que “[...] o ascenso de uma nova ordem, diversa e multicultural, gerou uma doutrina adversa à afirmação das instâncias básicas de socialização, ou seja, das instituições de enquadramento axiológico: estamos defrontados com uma questão estrutural e estruturante da sociedade [...]” (Carneiro, 2008, p.54).

Neste enquadramento, Raths e os seus seguidores encorajam as pessoas a uma reflexão deliberada sobre os seus valores e os da sociedade como um todo. Na verdade, “[...] trata-se de lhes prender a atenção sobre os seus interesses, aspirações, sentimentos, inquietações, objetivos ou então pode seguir-se outra via, introduzindo-a em discussões gerais da vida, mais pessoais ou sociais, tais como a amizade, a lealdade, a ternura, a política, a lei, a ordem [...]” (Valente, 1989, p.4). Com efeito, estes autores afastam-se da definição do termo valor e centram-se no processo de aquisição dos valores de cada indivíduo.

Neste âmbito, o Conselho da Europa (2016, p.36), considera que:

Values are general beliefs that individuals hold about the desirable goals that should be striven for in life. They motivate action and they also serve as guiding principles for deciding how to act. Values transcend specific actions and contexts, and they have a normative prescriptive quality about what ought to be done or thought across many different situations. Values offer standards or criteria for: evaluating actions, both one's own and those of other people; justifying opinions, attitudes and behaviours; deciding between alternatives; planning behaviour; and attempting to influence others.

Por seu turno, Valente (1989, pp.5-6) considera que os valores não são verdades longínquas e inacessíveis, identificando sete critérios para que seja considerado um valor: (1) escolha livre; (2) escolha de entre alternativas; (3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; (4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido; (5) ser capaz de ser afirmado publicamente; (6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; (7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se. Não obstante, para que algo atinja o nível de um valor, considera-se que deve

ser escolhido livremente, ponderando as suas consequências e, por outro lado, deve atuar e ser apreciado de acordo com esse valor.

Os valores vão além das atitudes, transcendendo objetos ou situações específicas. São entendidos como crenças gerais, que refletem comportamentos ou formas de agir de um indivíduo. Os valores estão subjacentes a julgamentos que as pessoas usam de modo consciente ou inconscientemente, estando associados a uma qualidade normativa sobre o que deve ser feito ou pensado em diferentes situações (OCED, 2018, p.18).

Efetivamente, as atitudes e os valores estão associados à disposição pessoal e à atuação, envolvendo as componentes associadas à cognição, ao emocional e ao comportamental, e de acordo com a experiência e a adaptação de cada sujeito são suscetíveis à mudança. Entende-se que estas alterações estão associadas a conteúdos conceituais e a áreas disciplinares relacionados com a escola e as aprendizagens. Por seu lado, os valores estão relacionados consigo mesmo, com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem. Alude-se, assim, que as atitudes e os valores são entendidos como resultado da maturação do desenvolvimento cognitivo e estão associados à socialização (Zabalza, 2000, p.22).

Considera-se que, independentemente do foco, as atitudes assinalam três questões básicas: a) possuem uma predisposição favorável ou desfavorável associada à ativação da questão emocional básica; b) organizam-se a partir da experiência com o recurso aos aspetos cognitivos, emocionais e comportamentais, relativamente aos objetos num contexto significativo, que originam os esquemas atitudinais; c) uma determinada forma de previsibilidade de reação perante uma determinada situação, com comportamentos constantes e prováveis por parte de alguns indivíduos perante os mesmos estímulos.

Nesta linha, identificam-se três características sobre as atitudes: “a) são aprendidas; b) preparam para a ação; c) são favoráveis ou desfavoráveis relativamente ao objeto”. Considera-se, assim, que as atitudes são mais adquiridas que inatas e podem ser alteradas pela experiência e persuasão (Zabalza, 2000, pp.25-26).

Nesta sequência, apresentam-se as seguintes premissas sobre as atitudes, os valores e os interesses:

1) As atitudes e os interesses aprendem-se através de processos complexos que implicam a imitação relativamente ao condicionamento ou na persuasão dos indivíduos; na família, com o grupo de pares, na escola, através dos meios de comunicação, etc.

2) Estas aprendizagens são essenciais para a vida das pessoas, pois ajudam-nos a compreender e moldam a nossa forma de estar no mundo, mostrando o nosso agrado ou desagrado, permitindo expressar valores fundamentais que nos ajudam no dia a dia e na relação com os outros.

3) As atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social, no desenvolvimento pessoal e enquanto membros de um grupo, por estar associado às atitudes que desenvolvemos. Assim, com base em comportamentos e expectativas compartilhadas, torna-se possível modelar o nosso comportamento.

4) As atitudes e os interesses devem ser ensinados, e a escola desempenha um papel fundamental no controlo do comportamento dos seus cidadãos, ao favorecer ou eliminar algum tipo de atitudes através de uma consciência crítica. Todavia, o seu papel é menos influente que o de outros agentes educativos, nomeadamente a família, grupo de pares, grupos sociais de referência, etc. Deste modo, a ação formativa das escolas deve fazer referência às atitudes e valores de forma explícita, através de propostas formativas, vinculadas a outros conteúdos formativos transversais (Zabalza, 2000, pp.28-30). A educação tem uma grande influência ao nível dos valores veiculados, uma vez que, ao longo da escolaridade, os jovens adquirem hábitos e crenças que prevalecem ao longo da vida (OCED, 2018, p.18).

Nesta linha, destaca-se Castells (1999) quando menciona a importância da estruturação inovadora do relacionamento humano e cultural em espaços abertos que não conhecem fronteiras espaço-temporais, remetendo para a importância de se refletir sobre a interdependência de comportamentos, atitudes e valores, num mundo onde os códigos de conduta viajam instantaneamente por todo o planeta. Efetivamente, “Não há, pois, valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecroçam e enriquecem mutuamente [...]” (Carneiro, 2008, p.57).

Este entendimento não descarta a importância da heterogeneidade de valores que regem a sociedade contemporânea, remetendo para uma ideia de valores considerados como valores morais universais que têm por base a ética comum, onde se destaca a justiça, o respeito pelo outro, a equidade e o respeito pela verdade (Marchand, 2001, p.5). Nesta linha, a ideia de valores universais surge associada à defesa da vida, ao respeito pelo ambiente, à honestidade como norma de conduta, à justiça na relação entre pessoas, sendo entendidos “[...] como bens universais, logo descontextualizados ou insuscetíveis de relativização conjuntural [...]” (Carneiro, 2008, pp.58-59). Desde logo, esta ideia de valores universais tem subjacente que os direitos humanos são universais, inalienáveis e aplicáveis a todos sem distinção; que os direitos humanos fornecem um conjunto mínimo de proteções essenciais para os seres humanos viverem uma vida digna; e que os direitos humanos fornecem uma base essencial para a liberdade, igualdade, justiça e paz no mundo.

Face ao exposto, considera-se que esta condição de valores universais equivale uma determinada conceção de bem comum, que obriga a estabelecer certos procedimentos específicos, no sentido de garantir o reconhecimento da natureza universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, que nos fornecem a base para vivermos juntos (Council of Europe, 2016, p.37).

1.3 Multiculturalismo e interculturalismo

A multiculturalidade como variedade cultural é de facto inegável, sendo nesta diferença que encontramos visões e razões para a respeitar, e estabelecer o diálogo entre as diferentes culturas. Como afirma Sacristán (2003, p.225), “[...] a diversidade deve ser reconhecida em e entre culturas.” Atualmente, a multiculturalidade é entendida como pluralidade cultural, é reconhecida globalmente e introduz uma linguagem que nos situa perante a necessidade de reconhecer a variedade, recusando de forma inequívoca uma “[...] conceção essencialista da universalidade da natureza humana, das suas possibilidades e das suas criações culturais” (Sacristán, 2003, p.225).

De acordo com Savidan (2010, p.79), “[...] na sua vertente liberal, o multiculturalismo defende uma política de reconhecimento baseada num compromisso a favor da liberdade

de escolha e de autonomia”. Desta forma, a justificação para o reconhecimento dos direitos diferenciados a grupos nacionais deve-se a três questões: à questão relacionada com a igualdade, que ao considerar que a injustiça deve ser corrigida, supõe que todos os cidadãos sejam tratados de forma igual; à questão histórica, uma vez que a reivindicação da minoria tem como base alguns acordos anteriores, nomeadamente de jurisprudência, associados a tratados ou acordos que garantem a autonomia da comunidade histórica em causa; e, por último, ao valor intrínseco da diversidade cultural. Nesta mesma medida, os dois primeiros argumentos remetem para obrigações do grupo maioritário para com as minorias, sendo que o terceiro argumento destaca a sociedade como um todo e o seu papel na diversidade cultural.

A este propósito, Taylor (1998) defende a adoção de uma política de diferença, que tem subjacente a exigência de que o reconhecimento é um princípio de igualdade universal para todos os cidadãos. Esta política de diferença, com uma base universalista, considera que todas as pessoas devem ter um reconhecimento de identidades únicas, deste ou daquele indivíduo ou grupo e, ainda, de acordo com o carácter singular de cada um. Neste sentido, a exigência de reconhecimento é considerada pelo princípio de igualdade universal, que permite a apresentação de denúncias de discriminação e de recusa da cidadania de segunda categoria (Taylor, 1998, pp.58-59).

O multiculturalismo torna visível “a ideia de valorização e de defesa da diferença”, evidenciando situações que se podem tornar discriminatórias para os grupos minoritários. Desde logo, o modelo intercultural de integração permite ultrapassar algumas das dificuldades subjacentes ao multiculturalismo, uma vez que defende a interação entre as diferentes culturas (Costa, 2015, pp.57-58). Na mesma linha, Kastoryano (2018, p.4) defende o reconhecimento da diferença e do direito de adesão a diferentes afiliações culturais, com a partilha do espaço público-nacional.

É neste enquadramento que se destaca a importância do reconhecimento das formas de vida culturais, que num contexto global, exigem garantias de estatuto e de sobrevivência. Neste âmbito, de acordo com Ramos (2013, p.75), “O termo multiculturalismo generalizou-se como modo de designar as diferenças culturais num contexto transnacional e global”. Torna-se, assim, importante relevar a relação entre o multiculturalismo, as dinâmicas

económicas e as políticas da globalização, sendo que esta concepção deve ter presente o debate sobre os direitos humanos tendo em conta os direitos multiculturais, “[...] as novas concepções de cidadania, de uma cidadania cosmopolita assente no reconhecimento da diferença, e na criação de políticas sociais procurando a redistribuição, a inclusão e a redução das desigualdades” (Ramos, 2013, p.80).

No que respeita ao processo de integração de migrantes, o multiculturalismo defende que “ninguém pode ser obrigado a renunciar à sua cultura de origem”, uma vez que esta constitui um referencial para os modos de vida dos indivíduos. Neste contexto, surge a necessidade de reconhecimento dos grupos minoritários e das suas práticas (Costa, 2015, p.57).

Kastoryano (2018, p.2) destaca Zapata-Barrero (2017) ao considerar que o interculturalismo tem uma matriz pós-multiculturalista, sendo baseado no contato, remete para um sentido de pertença mútua de nacionais e não nacionais e para uma prática cívica e cidadania. Nesta perspetiva, o interculturalismo opõe-se ao reconhecimento de grupos separados na esfera pública, situação que habitualmente surge associada ao multiculturalismo. Nesta medida, o interculturalismo é entendido como uma nova fórmula de coexistência, que traz uma perspetiva dinâmica para a identidade nacional. O argumento baseia-se na importância do diálogo entre culturas, que leva a uma sociedade coesa, que inclui as maiorias e as minorias.

Por conseguinte, Lopes (2012) refere que o multiculturalismo é um conceito e uma ideologia, e que a sua polissemia pode ser entendida no âmbito da desestruturação nacional face à globalização. Por seu lado, a interculturalidade difere substancialmente do multiculturalismo, sendo considerada um conceito que surgiu como reação dos estados nacionais ao processo de uniformização cultural decorrente da globalização.

Com efeito, são apontadas algumas das principais características da interculturalidade:

[...] é um conceito dinâmico que supera o Multiculturalismo ao reconhecer a sociedade como um espaço de permanente interação; b) propugna não apenas o respeito à diversidade cultural, mas a necessidade da convivência e troca de experiências; c) procura recriar as culturas existentes, reconhecendo que se encontram em permanente transformação; d) propõe uma nova síntese cultural, o que implica a reelaboração dos modelos culturais preconcebidos; e) pressupõe a interação entre as culturas que, embora muitas vezes tensa, pode ser regulada. (Lopes, 2012, p.69)

Tendo em conta que os princípios da universalidade e da igualdade são mediados na relação social, considerando uma construção dialógica da identidade, destaca-se a importância do multiculturalismo relativamente à espacialidade do outro, por envolver uma consciência coletiva oposta aos centrismos. Procura-se, deste modo, promover a igualdade de oportunidades sociais e económicas, culturais, onde se destacam as formas de lutas e movimentos pela alteridade, pelo conviver com o outro, com especial relevância para as considerações da diversidade e para descrições e defesa explícita de políticas educativas e linguísticas, que envolvam a identidade e a diferença. Destaca-se, assim, a perspectiva intercultural que, através da educação, promove o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Moreira & Candau, 2008, pp.22-23).

Relativamente às mudanças para as políticas impostas pelo multiculturalismo, Costa (2015, p.59) menciona Alexander (2007) destacando que o modelo intercultural deve enfatizar a comunicação intercultural. Assim sendo, torna-se importante a adoção de uma política intercultural que seja sensível às minorias. Todavia, uma comunicação intercultural eficaz nem sempre é fácil, podendo coexistir vários obstáculos relativamente ao sucesso intercultural. Por conseguinte, Costa (2015, p.62) destaca Wood e Landry (2008) no que concerne à abordagem das teorias da “distância cultural” e da “atração-similitude”, uma vez que o distanciamento entre as diferentes culturas pode originar algumas dificuldades às pessoas. Com efeito, o multiculturalismo usa a diversidade cultural como ponto de partida para as pessoas partilharem um propósito comum (Costa, 2015, p.63). Efetivamente, o interculturalismo é visto como fomentador da cidadania intercultural, onde a diversidade é considerada um recurso essencial para promover a solidariedade e reformular uma cultura pública comum (Kastoryano, 2018, p.4). Nesta linha, Modood (2017, p.2) menciona a cidadania intercultural como uma forma de nacionalismo multicultural que valoriza as minorias e as maiorias. A cidadania intercultural põe em evidência a diversidade e a interação entre pessoas, tendo como foco garantir os direitos culturais de diversos grupos (Modood, 2017, p.4).

Por conseguinte, o multiculturalismo tem sido entendido por muitos como tendo fomentado a segregação comum e a incompreensão mútua, contribuindo, desta forma,

para o enfraquecimento dos direitos dos indivíduos. Salieta-se que os modelos de assimilação ou de multiculturalismo combinados com o paradigma interculturalista, incorporam o melhor de ambos, levando ao reconhecimento da diversidade cultural, ao acrescentar um elemento fundamental para a integração e coesão social, reforça o diálogo sobre a base de igual dignidade e de valores compartilhados (Council of Europe, 2008, p.19).

1.3.1 Críticas ao interculturalismo

Segundo Barrett (2013), são várias as críticas feitas ao interculturalismo, não obstante, algumas são mais relevantes que outras. Uma crítica comum, é o facto de o interculturalismo subestimar os problemas estruturais enfrentados pelas minorias culturais e migrantes, considerando o diálogo intercultural como uma ação superficial que não produz os resultados pretendidos ao nível da compreensão mútua, da tolerância e do respeito, todavia, esta crítica é baseada em informações contraditórias. Desde logo, o interculturalismo não propõe que o diálogo intercultural possa atingir esses objetivos por si só, o interculturalismo propõe que o incentivo à interação e ao diálogo intercultural seja acompanhado de medidas para combater as desigualdades e as desvantagens estruturais, designadamente, ao nível da discriminação e da correção das desvantagens educacionais, para que, deste modo, seja possível alcançar os objetivos pretendidos. Uma segunda crítica que por vezes é feita ao interculturalismo, é o facto de ter subjacente uma cultura com grupos de pessoas separadas e identificáveis. Porém, as culturas são coletividades heterogêneas que podem ser contestadas internamente, podendo ter limites pouco claros, exercendo influências significativas noutras culturas, uma vez que os indivíduos podem possuir múltiplas afiliações e identidades culturais, como por exemplo, étnica, linguística, nacional, religiosa, local, entre outras. Embora esta crítica possa ter alguma relevância para determinadas formulações relativamente ao interculturalismo, o mesmo não se aplica às formulações mais elaboradas, tal como as expressas no Livro Branco, que consideram que os indivíduos não são atores sociais homogêneos, mas identidades culturais complexas, múltiplas, contextualmente sensíveis e sujeitas a mudanças. Assim sendo, o diálogo intercultural é entendido como um processo através do qual os indivíduos podem enriquecer os seus interesses e, ao mesmo tempo, possuir várias afiliações culturais.

Por seu turno, o interculturalismo deve sublinhar a necessidade crucial de desenvolver políticas culturalmente sensíveis, de forma a impedir o domínio das minorias pelas maiorias culturais.

Por seu lado, Kymlicka (2003) também chama a atenção para esta questão, referindo que, por vezes, a interculturalidade global é privilegiada em relação à interculturalidade local. De facto, o interculturalismo exige que os indivíduos exerçam a interculturalidade local, tanto quanto possível. Indubitavelmente que, por vezes, a interculturalidade local é especialmente difícil e desafiadora (Barrett, 2013, pp.30-31).

Uma nota importante relativamente ao interculturalismo, é que ele não difere em nenhum aspeto substancial do multiculturalismo, porque as principais características que definem o interculturalismo também são características consideradas essenciais no multiculturalismo. Neste âmbito, entende-se que

Interculturalism is a better term than multiculturalism. It emphasizes interaction and participation of citizens in a common society, rather than cultural differences and different cultures existing next to each other without necessarily much contact or participative interaction. Interculturalism is therefore equivalent to mutual integration.

While multiculturalism boils down to celebrating difference, interculturalism is about understanding each other's cultures, sharing them and finding common ground on which people can become more integrated. (Meer & Modood, 2012, p.188)

Por conseguinte, a afirmação mais detalhada e desenvolvida da crítica ao interculturalismo é a apresentada por Meer e Modood (2012), considerando que embora o interculturalismo e o multiculturalismo compartilhem abordagens relacionadas com o reconhecimento da diversidade cultural, o interculturalismo poderá ser uma "versão atualizada" do multiculturalismo. Ademais, os autores sustentam que existem algumas formas de multiculturalismo igualmente comprometidas com o diálogo intercultural e a coesão social, tal como no interculturalismo, não havendo diferenças significativas entre as formas mais progressistas do multiculturalismo e do interculturalismo (Meer e Modood, 2012, p.92).

Modood (2017, p.15) entende que o interculturalismo pode ser uma mais-valia para o multiculturalismo, na medida em que, o multiculturalismo pode ser entendido como um paradigma alternativo ao interculturalismo, beneficiando das ideias que lhe estão subjacentes.

1.3.2 Diálogo intercultural

Nas últimas décadas, a diversificação cultural teve um impulso significativo. Efetivamente, a Europa atraiu migrantes em busca de uma vida melhor, de facto, a globalização acontece num espaço e tempo sem precedentes (Council of Europe, 2008, p.13).

Por conseguinte, Barret (2013, p.28) refere que o interculturalismo propõe que o diálogo intercultural atue a nível interpessoal e comunitário, designadamente, ao nível organizacional, institucional e internacional. O diálogo intercultural reduz o preconceito e aprimora a compreensão e o respeito mútuos entre os indivíduos, podendo, ainda, facilitar a compreensão entre diferentes comunidades, organizações e instituições, e entre diferentes países.

Neste contexto, o diálogo intercultural desempenha um papel importante:

Por um lado, permite-nos prevenir clivagens étnicas, religiosas, linguísticas e culturais e, por outro, permite-nos progredir conjuntamente e aceitar as diferentes identidades de forma construtiva e democrática, com base em valores universalmente partilhados. (Conselho da Europa, 2009, p.16)

Nesta senda, o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural define o diálogo intercultural como uma troca aberta e respeitosa de opiniões entre indivíduos e grupos de diferentes origens étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, com base na compreensão mútua e respeito pelo outro. É, assim, de salientar que o Conselho da Europa (2009) considera três princípios fundamentais: (a) direitos humanos como base de valor para uma sociedade mais justa; (b) a democracia, que se impõe através das instituições, de processos democráticos e de uma cultura democrática; (c) o Estado de Direito, como a salvaguarda da justiça e da igualdade. Estes princípios aplicam-se a todos os seres humanos, independentemente das suas afiliações culturais. Nesta linha, considera-se que nas sociedades culturalmente diversificadas, a compreensão, o respeito e a tolerância são essenciais para assegurar que os direitos humanos dos indivíduos sejam plenamente reconhecidos, respeitados e protegidos, de forma a garantir que todos os indivíduos participem no domínio da esfera pública (Council of Europe, 2013, pp.1-3).

Nesta linha, o diálogo intercultural continua a ser um poderoso instrumento de mediação e de reconciliação, através do envolvimento crítico e construtivo de linhas culturais, na medida em que aborda preocupações reais, relacionadas com a fragmentação social e a

insegurança global. Por seu turno, o diálogo intercultural contribui para a integração política, social, cultural e económica e, por sua vez, para a coesão das sociedades culturalmente diversificadas, promovendo a igualdade, a dignidade humana e a compreensão das diferentes visões do mundo. O diálogo intercultural tem como principal objetivo promover o pleno respeito pelos direitos humanos, contribuindo para o reforço da estabilidade democrática e para a luta contra os preconceitos e os estereótipos presentes na vida pública e no discurso político, tornando-se, assim, um grande desafio para as sociedades modernas (Council of Europe, 2013, pp.17-18).

1.3.3 Desenvolvimento da competência intercultural

De acordo com Barret (2012, pp.3-4), algumas das investigações realizadas mostram evidências sobre o desenvolvimento da competência intercultural, designadamente, através do treino e de experiências interculturais; frequentando escolas internacionais, instituições que têm um ambiente não discriminatório ou tendo o contato com pessoas de outros países; a proficiência avançada em uma ou mais línguas estrangeiras, por vezes, também surge associada a níveis mais elevados de competência intercultural; a competência intercultural pode, ainda, estar relacionada com uma perspetiva mais global e internacional, associada a níveis mais baixos de etnocentrismo.

Deste modo, o Livro Branco do Diálogo Intercultural (2009) refere que as competências interculturais não são automáticas, assim sendo, devem ser adquiridas, praticadas e alimentadas ao longo da vida.

No mesmo sentido, o quadro de referência europeu, destaca o papel das competências multilingues, que envolvem conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais.

Estas competências definem a capacidade de comunicar em várias línguas de maneira adequada e eficaz. Compartilham globalmente as principais competências da literacia: assentam na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural, consoante as necessidades ou os interesses de cada um. As competências linguísticas englobam uma dimensão histórica e competências interculturais. Assentam na capacidade de mediar entre diferentes línguas e meios de comunicação [...]. Se for caso disso, podem incluir a manutenção e desenvolvimento de competências na língua materna, bem como a aquisição da língua ou línguas oficiais de um país. (Conselho da Europa, 2018, p.8)

As competências multilíngues exigem o conhecimento de diferentes línguas, assim como o conhecimento de diferentes tipos de interação verbal, relevando o conhecimento das convenções sociais, das questões culturais e a variância das línguas. Esta condição, remete para o respeito da língua materna das minorias, enquanto quadro comum para as interações. Destaca-se a importância de uma atitude de valorização da diversidade cultural, mostrando interesse e curiosidade por diferentes línguas e pela comunicação intercultural.

Nesta perspectiva, entende-se que a competência intercultural pode ser reforçada através da educação e formação intercultural (Barret, 2012, p.4).

Em suma, a competência intercultural fornece a base para o cidadão global. A competência intercultural tem uma forte influência nas dimensões ativas e participativas, e requer que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades na construção de projetos comuns, assumindo responsabilidades compartilhadas para viverem juntos em paz. Por essa razão, num mundo culturalmente diversificado, a competência intercultural é essencial para a cidadania democrática (Huber & Reynolds, 2014, p.21).

1.3.4 Modelos de Competência intercultural

Nos últimos anos tem havido uma proliferação de diferentes modelos de competência intercultural através das ciências sociais, designadamente na psicologia e na educação.

Salo-Lee (2007, p.81) apresenta a seguinte definição de competência intercultural:

'Competence' refers to an ability and skills to do something. It means preparedness, both in terms of motivation and knowledge. Competence also means sufficiency: good enough, yet able and willing to learn. (...) the term 'intercultural competence' is used broadly to refer to intercultural awareness, knowledge and skills, i.e. both competence and performance. For professional purposes, both theory and practice are needed.

Por conseguinte, a competência intercultural refere-se à interação e à comunicação apropriada e eficaz entre pessoas com diferentes perspetivas e orientações afetivas, cognitivas e comportamentais acerca do mundo (Spitzberg & Changnon, 2009, p.7).

São vários os teóricos que contribuíram para definir os elementos que constituem a competência intercultural. Spitzberg e Changnon (2009, pp.10-34) fazem referência a cinco modelos de competência intercultural classificando-os de:

(1) Compositional models, which identify the various components of intercultural competence without attempting to specify the relations between them – these models therefore simply contain lists of the relevant attitudes, skills, knowledge and behaviours which together make up intercultural competence.

(2) Co-orientational models, which focus on how communication takes place within intercultural interactions, and how perceptions, meanings and intercultural understandings are constructed during the course of these interactions.

(3) Developmental models, which describe the stages of development through which intercultural competence is acquired.

(4) Adaptational models, which focus on how individuals adjust and adapt their attitudes, understandings and behaviours during encounters with cultural others.

(5) Causal path models, which postulate specific causal relationships between the different components of intercultural competence. (Barrett, 2012, pp.1-2)

Nestes termos, para além dos modelos conceptuais, foram ainda identificadas algumas componentes da competência intercultural, nomeadamente, atitudes de respeito, abertura e vontade de aprender sobre outras culturas; capacidades de comunicação e de adaptação em ambientes interculturais diferenciados; conhecimento dos processos de interação cultural, social e individual; comportamento comunicativo adequado durante os encontros interculturais, com flexibilidade e orientação para o bem comum (Barrett, 2012, p.3).

Dada a relevância da competência intercultural na educação global, será feita uma abordagem a alguns modelos de competência intercultural que se relacionam com a educação global.

O Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett), releva o papel da competência comunicativa no desenvolvimento da competência intercultural.

Por seu lado, Deardorff conceitualizou dois modelos de competência intercultural diferentes. O Modelo em pirâmide de competência intercultural, destaca as atitudes, os conhecimentos, as competências e os resultados internos e externos. Neste modelo, as componentes adquiridas podem traduzir-se num comportamento e numa comunicação apropriada e eficaz em situações interculturais. O Modelo processual de competência intercultural, envolve atitudes que facilitam a competência intercultural, designadamente o respeito, a abertura e a curiosidade. Neste modelo de competência intercultural, todas as componentes e dimensões se interrelacionam e estão em constante desenvolvimento.

O modelo desenvolvido por Byram destaca a competência comunicativa enquanto competência essencial na comunicação intercultural. Este modelo releva a competência linguística, destacando alguns dos atributos necessários para se interagir com pessoas de diferentes culturas.

1.3.5 Modelo de Bennett

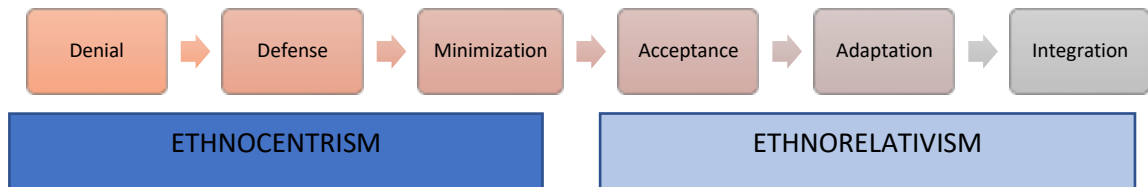
O “*Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*”, foi desenvolvido por Bennett, entre 1986 e 1993. Nesta sequência, importa referir que o modelo desenvolvido por Bennett baseia-se na teoria da percepção e da comunicação construtivista.

Neste sentido, a competência comunicativa, conforme definida pelo DMIS, segue a linha da competência linguística - a capacidade de compreender e gerar enunciados apropriados no contexto, onde a habilidade comunicativa é entendida como um critério para a competência intercultural (Bennet, 2017, pp.1-3). A comunicação permite a interação cultural, a partir de um comportamento verbal e não verbal e, por seu lado, a linguagem e tudo o que ela pode descrever fornece-nos uma visão da cultura, podendo desencadear uma sensação de reconhecimento, uma vez que a linguagem permite fazer uma descrição da construção da realidade. A competência comunicativa torna-se, assim, um elemento regulador dos padrões comportamentais adquiridos na dinâmica comunicativa em ambiente social. Nesta medida, a competência comunicativa construtivista refere-se à capacidade humana em coordenar o significado de ações complexas dentro de grandes grupos. Por conseguinte, a competência comunicativa entre culturas é entendida como um conceito chave para o DMIS, por permitir lidar com a alteridade, revelando-se uma importante estratégia em qualquer cultura. Desta feita, a competência comunicativa intercultural designa-se de sensibilidade intercultural e coordena os comportamentos nos contextos culturais (Bennet, 2017, p.3; Bennett & Castiglioni, 2004, pp.255-257).

O Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS) (Bennett, 1986; Bennett, 2004; Bennett, 2017), faz uma abordagem à competência intercultural, remetendo para um *continuum* de sofisticação crescente em lidar com a diferença cultural que evoca uma mudança do etnocentrismo para o etnorrelativismo, identificando seis

estágios de desenvolvimento: a negação, a defesa, a minimização, a aceitação, a adaptação e a integração (Figura 2).

Figura 2: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS)



Fonte: Bennett (2004, p. 2)

Os estágios (posições) do DMIS são construídos a partir de estruturas perceptivas relacionadas com a alteridade e a partir de certas questões relativas à diferença cultural e que, por sua vez, estão relacionadas com cada uma das etapas. Os nomes dos estágios referem-se às questões que lhe estão implícitas, enquanto a descrição da experiência de cada estágio está relacionada com a sua estrutura perceptiva. Neste modelo clássico de competência intercultural, Bennett organiza os seis estágios em dois grupos:

- a) etnocêntricos: incluem as etapas, Negação, Defesa e Minimização; referem-se a questões associadas à experiência cultural e como ela é entendida face às outras culturas para compreender a realidade; e
- b) etnorrelativos: incluem as etapas Aceitação, Adaptação e Integração; põem em destaque as questões associadas à experiência com outras culturas como formas alternativas de organização da realidade (Bennet, 2017, pp.1-3).

Bennett usa o termo "etnocentrismo" referindo-se à experiência do próprio na sua cultura. Enquanto o termo "etnorrelativismo" significa o oposto do etnocentrismo, refere-se à experiência das próprias crenças e comportamentos na organização da realidade entre muitas possibilidades viáveis.

Deste ponto de vista, as orientações mais etnocêntricas podem ser vistas como formas de evitar a diferença cultural, seja negando a sua existência, levantando defesas contra ela ou minimizando a sua importância. Por seu lado, o etnorrelativismo permite procurar a diferença cultural, remetendo para a sua aceitação, adaptando-a ou integrando todo o conceito na definição de identidade. O modelo DMIS tem sido usado como um guia da

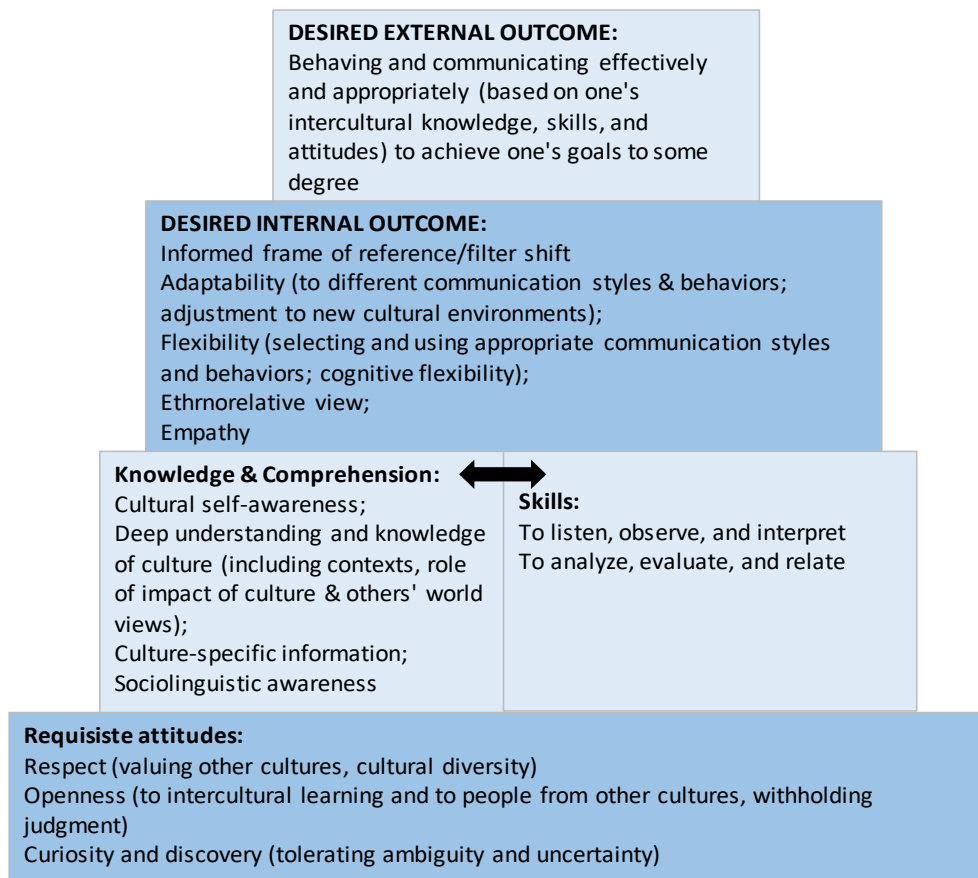
aprendizagem com vista ao desenvolvimento da competência intercultural (Bennett, 2004, pp.1-2; Bennett, 2017).

O modelo DMIS foi concebido para ser aplicado na competência comunicativa, com o objetivo final de promover o desenvolvimento da competência intercultural. Neste sentido, a competência comunicativa está relacionada com a competência linguística, que, por sua vez, está associada à capacidade de compreender e gerar enunciados apropriados num determinado contexto, levando a uma comunicação mais eficaz em contextos culturais diversificados (Bennett, 2017, p.2).

1.3.6 Modelos de Deardorff

Relativamente à competência intercultural, Deardorff conceitualizou dois modelos de referência diferentes. O primeiro, refere-se ao modelo da competência intercultural, representado em pirâmide (Figura 3).

Figura 3: Modelo em pirâmide de competência intercultural



- Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)
- Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements

Fonte: Deardorff (2006a, p.254)

O modelo em pirâmide de competência intercultural envolve cinco elementos fundamentais (atitudes, conhecimentos, competências, resultados internos e externos), que permitem diferentes graus de competência intercultural. Neste modelo, as componentes adquiridas aumentam a probabilidade de maior grau de competência intercultural como resultado externo. Este modelo permite, ainda, o desenvolvimento de indicadores de avaliação específicos dentro de um contexto ou situação, além de fornecer uma base para a avaliação geral da competência intercultural, ao adotar definições gerais e específicas de competência intercultural. Este modelo de competência intercultural passa do nível individual de atitudes para o nível cultural interativo em relação aos resultados. As

competências específicas delineadas neste modelo são as competências e as atitudes para adquirir conhecimento sobre outras culturas e, também, sobre a cultura dos indivíduos.

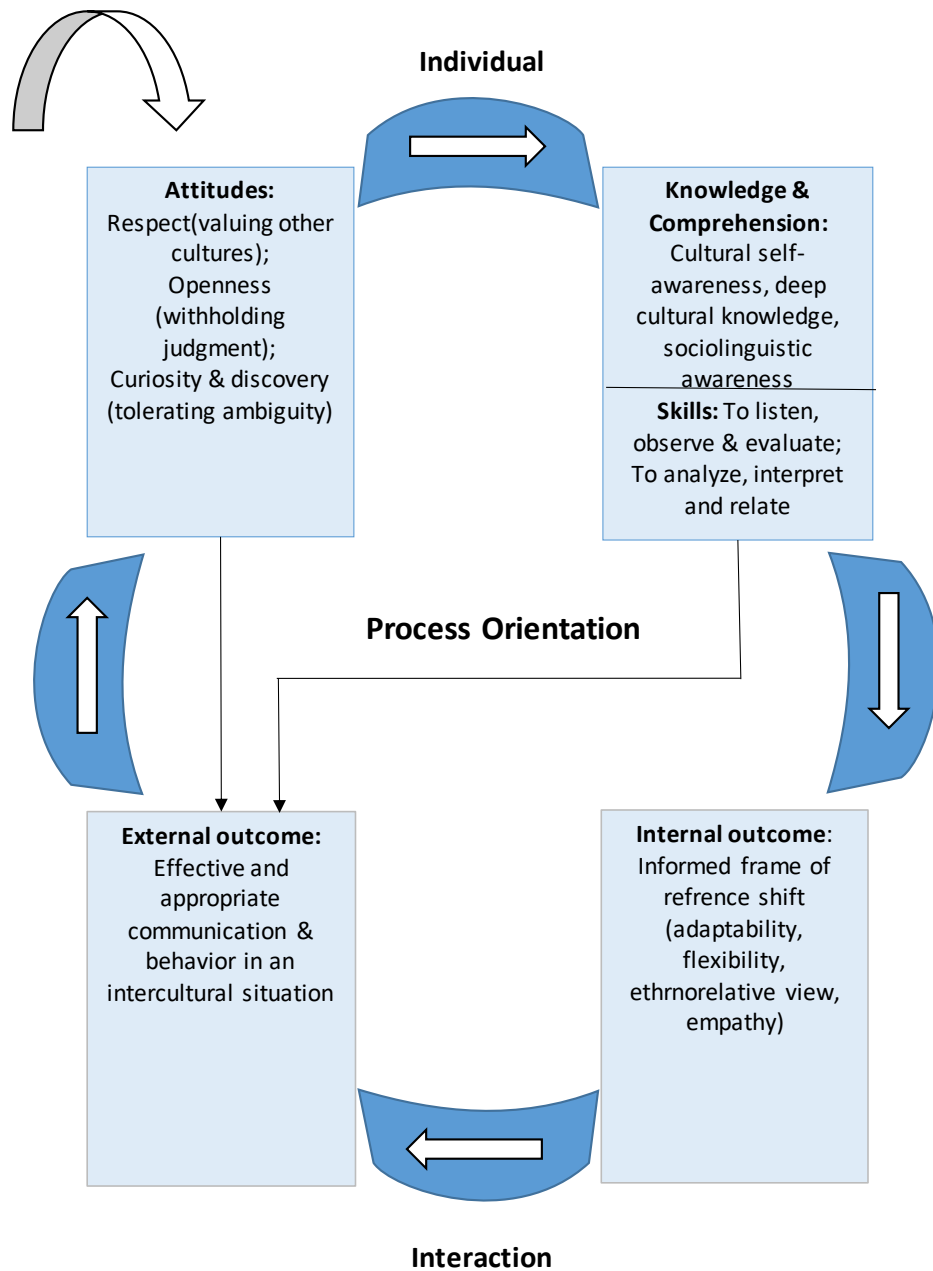
O modelo em pirâmide de competência intercultural coloca a sua ênfase nos resultados internos e externos da competência intercultural. Note-se que, o resultado interno envolve uma mudança interna no quadro de referência que, por sua vez, aprimora o resultado externo da competência intercultural. Acresce que, neste modelo, o resultado externo pode traduzir-se num comportamento e numa comunicação apropriada e eficaz em situações interculturais (Deardorff, 2004, p.196; Deardorff, 2006a, p.255).

O segundo modelo, refere-se a um modelo de competência intercultural que envolve atitudes que facilitam a competência intercultural, designadamente o respeito, a abertura e a curiosidade.

No modelo processual de competência intercultural, todas as componentes e dimensões se interrelacionam e estão em constante desenvolvimento (Deardorff, 2006a).

A Figura 4 representa o modelo processual de competência intercultural (Deardorff, 2006a, p.256; Deardorff, 2020, p.59).

Figura 4: Modelo processual de competência intercultural



Fonte: Deardorff (2006a, p.256)

Neste modelo processual de competência intercultural, constam os mesmos elementos do primeiro modelo de competência intercultural em pirâmide, acresce que, este modelo descreve a complexidade da aquisição da competência intercultural, centrando-se, essencialmente, na orientação, no movimento e no processo que ocorre entre os vários elementos. Desta feita, este modelo põe em destaque a interação intercultural.

Tal como no modelo em pirâmide, é possível adquirir atitudes, conhecimentos, e competências a partir do resultado interno e externo, mas o grau de adequação e eficácia pode ser variável ao longo de todo o processo.

O modelo de competência intercultural processual, permite um processo contínuo de desenvolvimento de competências interculturais. Note-se que, neste modelo processual de competência intercultural, as atitudes são entendidas como o ponto de partida neste ciclo.

Importa frisar que, de acordo com Deardorff (2006b, p.256), ambos os modelos podem ser aprofundados em pesquisas futuras, de forma a determinar a sua utilidade. Embora se notem algumas limitações em ambos os modelos, estes modelos são entendidos como tentativas de organizar as componentes da competência intercultural referenciadas por alguns investigadores interculturais.

Neste âmbito, Deardorff (2006b) advoga que as interações interculturais estão no centro da educação internacional. A interação entre pessoas de diferentes culturas tem subjacente o modelo de competência intercultural com a estrutura que se segue:

Attitudes: *Based on my study, several essential attitudes emerged, those of respect, openness, curiosity and discovery. Openness and curiosity imply a willingness to risk and to move beyond one's comfort zone. In communicating respect to others, it is important to demonstrate that others are valued. These attitudes are foundational to the further development of knowledge and skills needed for intercultural competence.*

Knowledge: *In regard to knowledge necessary for intercultural competence, intercultural scholars concurred on the following: cultural self-awareness (meaning the ways in which one's culture has influenced one's identity and worldview), culture-specific knowledge¹, deep cultural knowledge including understanding other world views, and sociolinguistic awareness. The one element agreed upon by all the intercultural scholars was the importance of understanding the world from others' perspectives.*

Skills: *The skills that emerged from this study were ones that addressed the acquisition and processing of knowledge: observation, listening, evaluating, analyzing, interpreting, and relating.*

Internal Outcomes: *These attitudes, knowledge, and skills ideally lead to an internal outcome that consists of flexibility, adaptability, an ethnorelative perspective and empathy. These are aspects that occur within the individual as a result of the acquired attitudes, knowledge and skills necessary for intercultural competence. At this point, individuals are able to see from others' perspectives and to respond to them according to the way in which the other person desires to be treated. Individuals may reach this outcome in varying degrees of success.*

External Outcomes: *The summation of the attitudes, knowledge and skills, as well as the internal outcomes, are demonstrated through the behavior and communication of the individual, which become the visible outcomes of intercultural competence*

experienced by others. This then becomes the agreed upon definition of the intercultural scholars, that intercultural competence is “the effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations.” However, it is important to understand that this definition is predicated on the elements highlighted in this essay. It is also important to understand the implications of “effective” and “appropriate” behavior and communication: Effectiveness can be determined by the individual while the appropriateness can only be determined by the other person – with appropriateness being directly related to cultural sensitivity and the adherence to cultural norms of that person. (Deardorff, 2006b)

Este modelo destaca as atitudes, o comportamento e a comunicação necessária, para garantir que os indivíduos possam ser mais eficazes nas interações interculturais. Com efeito, a flexibilidade, a adaptabilidade e a empatia, permitem uma maior eficácia nas interações interculturais. A competência intercultural é entendida como um processo vitalício, que possibilita que um indivíduo se torna completamente competente em termos interculturais. Torna-se, assim, importante prestar atenção ao processo de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessários para o desenvolvimento da competência intercultural.

Efetivamente, é de referir que a comunicação desempenha um importante papel na competência intercultural, por ser considerada uma habilidade necessária, é entendida como um veículo notável através do qual se pode entender as diferentes visões do mundo, sendo crucial para o desenvolvimento de competências interculturais. Contudo, a competência intercultural não surge naturalmente, por isso, deve ser tratada de forma intencional. Face ao exposto, a abordagem intencional do desenvolvimento de competências interculturais deve ser promovida através de programas, orientações e experiências para os estudantes nacionais e internacionais, por ser cada vez mais relevante formarmos os alunos para o mundo.

1.3.7 Modelo de Byram

O modelo de Byram (1997) baseia-se no modelo de competência comunicativa, relacionando-a com o modelo de competência de comunicação intercultural. Nesta perspetiva, entende-se que a competência intercultural requer certas atitudes, conhecimentos e competências, assim como a competência linguística, sociolinguística discursiva e intercultural. Para descrever um interlocutor intercultural, Byram (1989, p.89) enumera alguns atributos, designadamente, o respeito, o interesse e a curiosidade, a

motivação, a flexibilidade, a paciência, a empatia, a curiosidade, a abertura, o sentido de humor, a tolerância e não julgar o outro.

O modelo de competência intercultural de Byram (2002) faz referência a conhecimentos, competências, atitudes e valores que estão envolvidos na competência intercultural, destacando a relevância de cada elemento. Note-se que, este o modelo releva a competência linguística como elemento necessário para alcançar a competência intercultural. Desta feita, a aquisição da competência intercultural nunca está completa, por não ser possível adquirir ou antecipar todo o conhecimento necessário para interagir com pessoas de diferentes culturas, pois as culturas estão em permanente mudança e, por outro lado, dentro de cada país coexistem diferentes culturas e diferentes idiomas. Salienta-se que

[...] everyone's own social identities and values develop, everyone acquires new ones throughout life as they become a member of new social groups; and those identities, and the values, beliefs and behaviours they symbolise are deeply embedded in one's self. This means that meeting new experience, seeing unexpected beliefs, values and behaviours, can often shock and disturb those deeply embedded identities and values, however open, tolerant and flexible one wishes to be. Everyone has therefore to be constantly aware of the need to adjust, to accept and to understand other people - it is never a completed process. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p.11)

Deste modo, as diferentes componentes da competência intercultural, designadamente, conhecimentos, competências e atitudes, são complementados pelos valores que fazem parte da identidade, sendo adquiridos por cada indivíduo ao pertencer a vários grupos sociais. A competência intercultural está relacionada com:

Intercultural attitudes (savoir être): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own

Knowledge (savoirs): of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction

Skills of interpreting and relating (savoir comprendre): ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own

Skills of interpreting and relating (savoir comprendre): ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own

Skills of discovery and interaction (savoir apprendre/faire): ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.

Critical cultural awareness (savoir s'engager): an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, pp.12-13)

Em suma, o modelo desenvolvido por Byram (1997, 2008) destaca a competência linguística na competência intercultural e outras componentes, designadamente as atitudes, o conhecimento, as competências de interpretação e relacionamento, as competências de descoberta e interação, e a consciência cultural crítica.

Com efeito, o objetivo da educação é promover os valores fundamentais e, nesta medida, o ensino das línguas deve promover uma posição que reconheça o respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos.

Resumo do capítulo:

Ao longo do capítulo 1, analisamos o papel da comunicação nas sociedades atuais e alguns dos seus contributos para a globalização. Centramo-nos nos processos de comunicação e nos produtos culturais associados ao modelo de modelo de hibridação cultural (Sacristán, 2003, 2011) relacionando-o com a definição do conceito teórico e processual de comunicação intercultural onde se releva a posição de Martin e Nakayama (2007) e o conceito preconizado por Giddens (2007) corroborado por Magalhães e Aires (2017).

Fazemos uma abordagem à comunicação e à cultura no contexto da globalização, destacando a perspectiva de Wolton (2004, 2006). Apresenta-se, ainda, o conceito de globalização fazendo a distinção entre economia global e economia local (Castells, 2010a; Sacristán, 2010). No contexto da globalização, destacam-se as tecnologias de comunicação e informação, dado o seu papel na tomada de consciência da cultura mundial e o seu contributo para a globalização comunicativa (Cardoso, 2014; Wolton, 2004).

Abordamos a globalização e o seu efeito sobre a educação e os sistemas educativos locais, no enquadramento da abordagem da “Cultura Educacional Mundial Comum” e de uma outra abordagem do mesmo autor, designada por “Agenda Global Estruturada para a Educação” (Dale, 2004).

Identificamos, ainda, o conceito de globalização (Castells, 2010a; Sacristán, 2003) fazendo referência à distinção entre a economia mundial e a economia global (Castells, 2010a; Wolton, 2010).

Nesta linha, relevamos a globalização da comunicação e o seu papel na organização social (Cardoso, 2014). Ademais, destacamos o papel da comunicação e das tecnologias de informação como promotores de um diálogo entre culturas (Cardoso, 2014). Evidenciamos o papel das competências digitais enquanto competências essenciais nos ambientes atuais e futuros (Aires, Palmeiro & Pereda, 2019; Ala-Mutka, 2011; Santos, Pedro & Azevedo, 2015).

Por seu turno, focamos o papel da cidadania nos planos nacional e internacional, que surge de uma forma cada vez mais globalizada, remetendo para uma interdependência de comportamentos associados ao bem comum (Castiglioni & Bennett, 2018; Giroux, 2019, 2020; Matias, 2014; Nussbaum, 2014; Ramos, 2013). Por sua vez, fizemos uma abordagem aos conceitos associados a atitudes e valores e à forma como estão relacionados com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2000).

Seguidamente, analisamos os conceitos multiculturalismo e interculturalismo, destacando-se o que têm em comum e o que os diferencia. Menciona-se, ainda, o papel do diálogo intercultural, na construção de sociedades culturalmente diversificadas. Destaca-se o papel da competência intercultural e a sua influência ao nível das interações e da comunicação entre pessoas de diferentes culturas.

Por fim, apresentam-se alguns modelos de competência intercultural, de acordo com a sua relevância em formar alunos para o mundo cada vez mais global.

O Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett), destaca a competência comunicativa no desenvolvimento da competência intercultural. A competência comunicativa permite coordenar significados e lidar com a alteridade, revelando-se uma importante estratégia para coordenar comportamentos em diferentes contextos culturais.

O Modelo em pirâmide de competência intercultural (Deardorff), destaca o papel das atitudes e das competências e como podem revelar-se essenciais para uma comunicação apropriada e eficaz em situações interculturais.

O Modelo processual de competência intercultural (Deardorff), põe em destaque as atitudes que facilitam a competência intercultural, destacando-se o inter-relacionamento das várias componentes.

O modelo desenvolvido por Byram, destaca a competência comunicativa enquanto competência essencial na comunicação intercultural.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO GLOBAL

Introdução

O presente capítulo justifica-se pela necessidade de estabilizar teoricamente a noção de Educação Global. Numa primeira fase, apresenta-se uma abordagem ao conceito de Educação Global e a outros conceitos que lhe estão subjacentes, designadamente à Educação para os Direitos Humanos, Educação para a Paz, Educação para o Desenvolvimento, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Cidadania. Apresentam-se, ainda, alguns argumentos relativamente à aprendizagem e metodologia da Educação global. Dada a natureza da presente investigação, consideramos oportuno destacar o Currículo de Educação para a Cidadania, na medida em que possibilita aos alunos a aquisição de competências exigidas para atuarem como cidadãos globais. A Educação Global exige novas abordagens ao nível dos sistemas, das políticas e das práticas educativas, que remetem para uma abordagem holística e interdisciplinar, com vista ao desenvolvimento de uma aprendizagem direcionada para as competências globais, sustentada por currículos escolares cujo enfoque são os temas globais, direcionados para o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

2.1 Educação global

Após 1945, através da criação de várias instituições internacionais como a ONU e a UNESCO, surge a intenção de promover uma abordagem da educação internacional, o que levou à implementação de várias iniciativas, que deram origem a políticas educacionais subjacentes a programas sobre paz e educação para os direitos humanos. Esta tendência deu origem ao que atualmente designamos de educação global (Bourn, 2020, p.281).

O conceito de educação global ganhou destaque a partir de 1970. A educação global incorpora temas como o meio ambiente e a ecologia, a paz, a tolerância, a prevenção de conflitos, a saúde, as competências de cooperação, o multiculturalismo e algumas visões comparativas sobre valores e Direitos Humanos. A Educação Global fornece uma base ampla para as atividades relacionadas com a educação para a paz. Genericamente, pode afirmar-se que esta abordagem envolve quatro dimensões: a dimensão temporal, que evoca as ligações do passado, do presente e do futuro; a dimensão espacial, que remete

para uma conscientização de natureza interdependente do mundo; a dimensão questões, que demonstra como as questões contemporâneas estão interligadas; e a dimensão interna, que apela à compreensão de que a resolução dos problemas mundiais é inseparável do desenvolvimento da autoconsciência e da consciência espiritual que, por sua vez, se baseia em valores orientados para o futuro (Fountain, 1999, p.10).

No início do século XXI, verificou-se uma mudança no discurso em direção ao termo “global, levando a um uso crescente de termos como "aprendizagem global", "educação para a cidadania global" e “dimensão global”; este discurso permitiu um afastamento de termos como “educação para o desenvolvimento”. Como forma de responder aos novos contextos sociais, culturais e económicos de um mundo globalizado surgem, então, outros termos como “cidadania global” e “dimensão global” (Bourn, 2014, p.10).

Nesta sequência, a educação global refere-se a uma aprendizagem transformativa que implica processos de tomada de decisão participativos em todas as dimensões que procuram incentivar o conhecimento mútuo e a autoconsciencialização coletiva. Ou seja, “A educação global desafia a ganância, a desigualdade e o egocentrismo, através da cooperação e da solidariedade, em vez de dividir os povos pela competição, o conflito, o medo e o ódio” (Silva, 2010, p.14).

Enquanto aprendizagem participativa, a educação global procura incentivar a construção da cidadania, através de estratégias e de métodos participativos, que remetem para uma mudança a nível local com uma influência global.

Coexistem diversas abordagens nas definições de Educação Global. Numa tentativa de sumariar alguns dos contributos teóricos em Educação global, parece-nos importante referir algumas definições que constam em alguns documentos orientadores para a Educação Global.

O Conselho da Europa (2002, p.2) apresenta as seguintes definições de educação global:

Global education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity, equity and human rights for all.

Global Education is understood to encompass Development Education, Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship.

Numa perspectiva consensual, entende-se que:

Global education involves learning about those problems and issues which cut across national boundaries and about the interconnectedness of systems -cultural, ecological, economic, political, and technological. Global education also involves learning to understand and appreciate our neighbors who have different cultural backgrounds from ours; to see the world through the eyes and minds of others; and to realize that other peoples of the world need and want much the same things. (Tye, 2003, p.165)

A UNESCO (2000) define educação global como: *“Education for human rights, peace, international understanding, tolerance and nonviolence. It also [includes] all aspects of education relating to the principles of democracy and multicultural and intercultural education.”*

Face à abrangência do conceito, constata-se que a Educação Global está consagrada em vários documentos internacionais. Apresentam-se, seguidamente, algumas abordagens às temáticas e aos conceitos que estão subjacentes à Educação Global.

2.1.1 Educação intercultural

A literatura sobre a educação intercultural considera necessário desenvolver competências comunicacionais e interculturais gerais e específicas, com base nas relações interculturais em contextos diversificados (Barret, 2013; Ramos, 2013).

A Educação Intercultural permite promover uma educação de qualidade para todos, sendo que,

O outro alicerce conceptual consiste em reconhecer explicitamente que cultura e educação são realidades indissociáveis, como que duas faces da mesma moeda.

A cultura determina o contexto, os quadros de referência, as crenças e os modos de valorar a educação. Por seu turno, a educação é a condição de sobrevivência, de enriquecimento e de transformação da cultura. O diálogo entre cultura e educação é inesgotável. (Carneiro, 2008, pp.82-83)

A ideia de alcançar uma educação que leve em conta a cultura, requer o envolvimento de diferentes especialistas que possuam os conhecimentos necessários e que, por sua vez, respeitem as diferenças culturais. Deste modo, a promoção de métodos de ensino para a totalidade dos públicos do sistema educativo remete para uma diversificação sem precedentes dos meios e métodos educativos (UNESCO, 2009, pp.16-17).

Neste sentido, a educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), reafirmou a posição de que ninguém pode invocar a diversidade cultural para limitar ou violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, reforçando que a diversidade cultural e os direitos humanos devem coexistir e não competir. Efetivamente, a diversidade cultural e o diálogo intercultural constituem uma base essencial para reforçar o consenso sobre os direitos humanos, sendo que, a conexão entre os direitos humanos e o diálogo intercultural tem uma grande significância, uma vez que reforça a criação de sociedades inclusivas. É, assim, de salientar que esta visão considera os valores, as crenças e as atitudes como elementos-chave da cultura (UNESCO, 2013, p.8).

De acordo com Barrett (2013), para se implementar uma abordagem intercultural, as políticas devem ter subjacente alguns dos princípios do interculturalismo, designadamente:

- implementing reasonable accommodation measures;*
- providing inclusion through employment, which may require forms of affirmative action;*
- providing inclusion through education, which may require devising new nondiscriminatory educational curricula and practices;*
- facilitating access to citizenship by migrants in order to enhance their civic participation;*
- legislating to combat all manifestations of discrimination, hatred and intolerance;*
- promoting intercultural dialogue, interaction and exchanges, especially at school, in the workplace and in the community, but also at the organisational, institutional and international levels;*
- implementing intercultural education throughout the formal educational system in order to equip individuals with intercultural competence;*
- creating state institutions and supporting civil society organisations that promote intercultural dialogue and provide intercultural education;*
- training in intercultural issues for staff working for public authorities, public services and educational, civil society and mass media organisations;*
- providing instruction in the language of the dominant majority culture for those members of cultural minority and migrant groups who require this;*
- providing instruction and support in the use of minority languages;*
- providing foreign-language education for all;*

– ensuring that urban planners and architects create places and spaces which facilitate intercultural encounters and dialogue. (Barrett, 2013, p.29)

Conforme descrito nas diretrizes da UNESCO (2013) sobre a Educação Intercultural, a definição de normas e outros documentos resultantes de conferências internacionais, destacam especificamente as questões interculturais na educação. Neste contexto, foram identificados alguns princípios que podem orientar a sua ação: princípio 1: a educação intercultural respeita a identidade cultural do aluno através da educação de qualidade para todos; princípio 2: a educação intercultural fornece a todos os alunos os conhecimentos culturais, as atitudes e as competências necessárias para alcançar uma ativa e plena participação na sociedade; princípio 3: a educação intercultural fornece a todos alunos os conhecimentos culturais, atitudes e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos. Dito de outro modo, é o despertar para a descoberta extraordinária do outro, entre grupos étnicos, grupos sociais, grupos culturais e grupos religiosos. Assim sendo, estes princípios remetem para uma ideia que surge associada às disposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando enfatizam que o objetivo a educação deve ser direcionado para a promoção e para a compreensão da tolerância e da amizade entre grupos étnicos e religiosos de todas as nações (UNESCO, 2013, p.27).

2.1.2 Educação para os Direitos Humanos

Desde 1948, a Educação para os Direitos Humanos (EDH) tem vindo a desenvolver uma enorme variedade de trabalho que envolve programas educativos e atividades que se concentram na promoção da igualdade e da dignidade humana.

Moreira e Gomes (2012) referem que,

A Educação para os Direitos Humanos (Human Rights Education) é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as capacidades e os valores dos direitos humanos. Afirma a responsabilidade, quer dos Estados quer dos indivíduos, de respeitar, proteger e promover os direitos de todos os seres humanos, sem distinção de sexo ou género, idade, deficiência, origens étnicas ou nacionais, língua ou crenças. (Moreira & Gomes, 2012, p.522)

Verifica-se, assim, que a educação para os direitos humanos engloba uma abordagem educativa, que remete para uma concretização dos direitos e da dignidade das pessoas como tema central.

No mesmo sentido, o Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), consagra que:

[...] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

A Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (2010) fez a seguinte recomendação:

Human rights education” means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms. (Council of Europe, 2017, p.12)

De forma a envolver os jovens nos processos de decisão a nível local, o Programa de Educação para os Direitos Humanos do Conselho de Europa propõe a organização de programas e atividades educativas direcionadas para a promoção da dignidade humana e aprendizagem intercultural, com especial relevo para as questões da igualdade, tendo em vista o empoderamento das minorias (Council of Europe, 2020, p.11).

A Carta de Educação para a Cidadania Democrática e Educação em Direitos Humanos, do Conselho da Europa (2017), releva os direitos humanos e a democracia através da educação, por forma a garantir o respeito pelos seus valores fundamentais, designadamente os Direitos Humanos, a democracia e o Estado de Direito, assumindo-se, deste modo, como um meio para a construção de sociedades pacíficas, onde a dignidade humana de todas as pessoas é respeitada (Council of Europe, 2017, p.12; Gomes, 2020, pp.11-17).

2.1.3 Educação para a Paz

No âmbito da Educação para a Paz, destacam-se os seguintes pontos da Declaração de Estocolmo (2000):

1. O Holocausto (Shoah) desafiou profundamente os alicerces da civilização. O carácter sem precedentes do Holocausto terá sempre um significado universal. [...]
4. Comprometemo-nos a promover a educação, a memória e o estudo sobre o Holocausto nos países que já desenvolveram um trabalho neste sentido e nos que agora se juntaram a este esforço.

5. Partilhamos o compromisso de encorajar o estudo do Holocausto em todas as suas dimensões. Promoveremos a educação sobre o Holocausto nas nossas escolas e universidades, nas nossas comunidades e outras instituições.

No mesmo sentido, Fountain (1999) defende que,

Peace education refers to the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behavior changes that will enable children, youth and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level. (Fountain, 1999, p.1)

Segundo Reimers (2013a, p.4), para impedir a guerra, Kant (1795) sugere a necessidade de uma lei com uma base ética e um direito compartilhado. Esta ideia remete para uma educação universal, onde a justiça social é entendida como uma forma de ajudar os indivíduos a desenvolver a autonomia intelectual o que, por sua vez, permite que indivíduos de diferentes jurisdições evitem conflitos.

O relatório da Nações Unidas “*Elimination of all forms of religious intolerance*” (2019), refere a importância do controle dos governos acerca do anti-semitismo, por representar alguns riscos para os judeus e para membros de outras comunidades minoritárias. Nesta perspectiva, incentivam-se os Estados a identificar, documentar e proibir, na lei e na prática, os crimes antissemitas de ódio, a proteger os indivíduos em risco de violência, e a implementar medidas nas áreas de educação, com o objetivo de conter a disseminação de visões antissemitas, por infringirem o direito de liberdade de religião ou crença, incluindo a intolerância e a discriminação. Por seu lado, também são apresentadas recomendações aos *media*, à sociedade civil e às Nações Unidas sobre os esforços que todas as partes interessadas podem fazer no âmbito do combate ao antissemitismo, designadamente ao nível da promoção da liberdade religiosa e do pluralismo cultural (United Nations, 2019, pp.2-4).

A este propósito, Marujo (2020, p.48) destaca o papel da educação para a paz global através da aprendizagem participativa, onde a educação para a felicidade pública contempla os aspetos morais e cívicos, que implicam o cultivo de uma ética de viver a vida em busca de uma moral e de um desejo de bondade, que transcende o desejo de grandeza individual ou de excelência nacionalista. Marujo (2020) invoca a noção “*le bonheur public*” de Rousseau, distinguindo a livre participação do cidadão em questões políticas. Entende-

se que a felicidade envolve relacionamentos interpessoais e a experiência de reciprocidade, tal como a educação oferece um espaço de diálogo e de interação. Por seu turno, a “eudaimonia aristotélica”, acerca da felicidade ou bem-estar, poderá ser alcançada de forma indireta, através de práticas relacionais, que envolvem valores associados à amizade, à benevolência, à simpatia e à participação na vida cívica. Desde logo, para se alcançar a paz global, estes valores devem estar relacionados com a educação. Neste âmbito, importa destacar que a reciprocidade e a participação em educação são essenciais para se alcançar o bem comum, a vida pública, a harmonia pública, a equidade, o mundo sustentável e a paz global.

2.1.4 Educação para o Desenvolvimento

A educação para o desenvolvimento teve raízes no processo de descolonização do pós-guerra. Em vários países europeus, a educação para o desenvolvimento tornou-se uma forma direta de garantir o apoio público aos programas de ajuda emergente. Em alguns países, como a Noruega e o Canadá, a educação para o desenvolvimento surge ligada a uma perspetiva internacional da educação e que, por sua vez, resulta na educação global (Bourn, 2014, p.10; Bourn, 2020, p.283).

De acordo com Fountain (1999, p.8), consideram-se cinco conceitos básicos de educação para o desenvolvimento, que são: a interdependência, as perceções, a justiça social, a resolução de conflitos e o futuro. Esses conceitos remetem para abordagens interdisciplinares, que envolvem métodos de ensino interativos, participativos e estruturados que estão na base da cooperação. Nesta sequência, é suposto que os alunos compreendam melhor os conceitos complexos, ao desenvolverem competências e capacidades para a resolução de problemas comuns. Desta forma, as abordagens usadas em atividades formais e não formais, devem ser direcionadas para o desenvolvimento humano, designadamente para as questões relacionadas com a paz e a justiça social.

Segundo a Associação de Educação para o Desenvolvimento (DAE, 2006), a educação para o desenvolvimento é:

Enabling people to understand the links between their own lives and those of people throughout the world;

Increasing understanding of the global economic, social and political environmental forces which shape our lives;

Developing the skills, attitudes and values which enable people to work together to bring about change and to take control of their own lives;

Working to achieve a more just and sustainable world in which power and resources are equitably shared. (Reimers, 2013b, p.11)

No mesmo sentido, Bourn (2014) considera que a abordagem à aprendizagem da educação para o desenvolvimento parte dos seguintes pressupostos:

is framed within an understanding of development and global themes;

is located within a values base of social justice;

promotes critical and reflective thinking;

encourages the learner to make connections between their own lives and those of others throughout the world;

provides opportunities for the learner to have positive and active engagements in society that contribute to their own perspective of what a better world could look like. (Bourn, 2014, p.15)

A educação para o desenvolvimento envolve uma abordagem ao ensino e aprendizagem que tem subjacente um compromisso com a solidariedade global, a paz, a aceitação de diferenças, a justiça social e a conscientização ambiental. De facto, o objetivo da educação para o desenvolvimento é o de capacitar as crianças e os jovens a participarem em mudanças a nível local e global (Fountain, 1995; Fountain, 1999, p.8).

Também a nível europeu, surgiram várias iniciativas para se chegar a um consenso para uma definição clara de educação para o desenvolvimento. Em 2006, a Comissão Europeia definiu que:

The aim of Development Education and Awareness Raising is to enable every person in Europe to have life-long access to opportunities to be aware of and to understand global development concerns and the local and personal relevance of those concerns, and to enact their rights and responsibilities as inhabitants of an interdependent and changing world by affecting change for a just and sustainable world. (Comissão Europeia, p.2006)

Neste contexto, surge o reconhecimento de que as organizações podem desempenhar um importante papel, reconhecendo as ligações entre a globalização e o desenvolvimento, dando voz às comunidades mais afetadas. Enfatiza-se, assim, a importância de trabalhar com os sistemas e os processos existentes, como o currículo escolar e a necessidade de

desenvolver uma agenda comum direcionada para os direitos humanos, a paz, o meio ambiente e o interculturalismo (Bourn, 2014, pp.9-13).

2.1.5 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

De acordo com a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005),

The basic vision of Education for Sustainable Development is a world where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation. (UNESCO, 2005, p.5)

Educação para o Desenvolvimento Sustentável corresponde à visão de um mundo onde todos têm a oportunidade de beneficiar de uma educação que tem como base a aquisição de valores e comportamentos que põem em destaque o respeito pela diferença, diversidade, meio ambiente e recursos do planeta, de forma a promover um futuro sustentável e uma transformação positiva da sociedade (UNESCO, 2005, p.12; Silva, 2010, p.11).

2.1.6 Educação para a Cidadania

No sentido de promover o respeito mútuo e os valores fundamentais, a educação para a cidadania desempenha um papel de destaque. A este propósito, salienta-se a seguinte definição de educação para a cidadania, prevendo-se que seja adequada para as sociedades democráticas atuais:

Citizenship education is a subject area which aims to promote harmonious coexistence and foster the mutually beneficial development of individuals and the communities in which they live. In democratic societies, citizenship education supports students in becoming active, informed and responsible citizens, who are willing and able to take responsibility for themselves and for their communities at the national, European and international level. (Coster & Sigalas, 2018, p.3)

Importa, ainda, salientar que a cidadania global

[...] involves engaging with distant places and different cultures, but this is never undertaken in isolation from our own lives and communities. The focus is rather on exploring what links us to other people, places and cultures, the nature and equality of those relationships, and how we can learn from, as well as about, those people, places and cultures. (Oxfam, 2015b, p.4)

Com efeito, a educação para a cidadania envolve duas componentes: o desenvolvimento de noções de cidadania ativa e competência cívica; incorpora as dimensões culturais,

económicas, políticas e sociais, procurando desenvolver valores nos cidadãos (UNESCO 2014, p.35).

Verifica-se, assim, que para a implementação e prática de uma educação para a cidadania, torna-se necessário um esforço educativo, que vise preparar as crianças e os jovens para a participação na vida da sociedade, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais, para além de criar uma consciência acerca das instituições e das práticas políticas (Araújo, 2008, p.86; Coster & Sigalas 2018, p.4).

Efetivamente, a educação para a cidadania global visa capacitar os alunos para:

develop an understanding of global governance structures, rights and responsibilities, global issues and connections between global, national and local systems and processes;

recognise and appreciate difference and multiple identities, e.g. culture, language, religion, gender and our common humanity, and develop skills for living in an increasingly diverse world;

develop and apply critical skills for civic literacy, e.g. critical inquiry, information technology, media literacy, critical thinking, decision-making, problem solving, negotiation, peace building and personal and social responsibility;

recognise and examine beliefs and values and how they influence political and social decision-making, perceptions about social justice and civic engagement;

develop attitudes of care and empathy for others and the environment and respect for diversity;

develop values of fairness and social justice, and skills to critically analyse inequalities based on gender, socio-economic status, culture, religion, age and other issues;

participate in, and contribute to, contemporary global issues at local, national and global levels as informed, engaged, responsible and responsive global citizens. (UNESCO, 2015a, p.16)

Com efeito, entende-se que a educação para a cidadania global pretende ser transformadora, construindo o conhecimento, as competências, as atitudes e os valores que os alunos precisam para poder contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico.

No mesmo sentido, o artigo 2.º do Tratado da União Europeia e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia remete para o desenvolvimento de competências de cidadania, com o intuito de aumentar a sensibilização para os valores comuns consagrados aí consagrados (Conselho da Europa, 2018).

Neste sentido, Nussbaum (2011) destaca o papel da cidadania global de forma construtiva relativamente aos problemas prementes do mundo, ao mobilizar competências cruciais,

designadamente a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender as lealdades locais e abordar os problemas do mundo como um “cidadão do mundo”; e, finalmente, a capacidade de imaginar com simpatia a situação de outra pessoa.

De maneira esquemática, Nussbaum (2011, p.741-743; 2014, p.76-84) refere três capacidades que parecem ser fundamentais, sendo que, cada uma deve ser cultivada em todos os níveis de ensino.

A primeira capacidade é designada de autocrítica socrática, e refere-se ao pensamento crítico acerca das tradições e, nessa medida, a democracia precisa de cidadãos que possam pensar por si mesmos. Efetivamente, o pensamento crítico é crucial para o exercício da cidadania, designadamente em sociedades que se apresentam diferenciadas, tanto ao nível das etnias, como das castas e religiões, seja dentro ou fora das próprias fronteiras culturais, onde devemos estabelecer um diálogo global. Nesta perspetiva, só será possível estabelecer um diálogo adequado se os cidadãos souberem dialogar e deliberar em primeiro lugar.

A segunda capacidade está associada ao cidadão democrático, é a capacidade de nos vermos como membros de uma nação heterogénea e mundial, conhecendo e compreendendo a história mundial de diversos grupos culturais. Uma das formas de desenvolver esta capacidade é garantir que, desde tenra idade, os alunos mantenham uma relação diferente com o mundo. Gradualmente, os alunos devem compreender os diferentes grupos sociais, as diferentes nações, assim como, ter conhecimento e compreensão dos valores humanos compartilhados, que são essenciais para a compreensão e resolução dos problemas globais. Ao mesmo tempo, os alunos devem aprender sobre as principais tradições, as maiorias e as minorias, procurando entender como as diferenças de religião, etnia e género estão associadas a oportunidades de vida diferenciadas. Por último, destaca-se a aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, por fornecer aos jovens uma lição essencial de humildade cultural. Essa compreensão do mundo poderá promover uma convivência cultural saudável, se for induzida pelo pensamento crítico que se concentre, entre outras coisas, em diferenças e oportunidades.

A terceira capacidade do cidadão, está intimamente relacionada com as duas primeiras e designa-se de imaginação narrativa. Esta capacidade remete-nos para a capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de ser um leitor da história dessa pessoa, compreendendo as emoções, os desejos e as vontades que alguém, através do desenvolvimento da simpatia e da empatia. Desta forma, destaca-se o papel do ensino da literatura e das artes, designadamente da música, da arte e da dança, por serem elementos essenciais para se cultivar a simpatia de diferentes formas.

Giroux (2020, p.11) releva o ensino superior no que respeita à promoção de valores cruciais para a sustentabilidade das democracias, na medida em que desempenha um importante papel a nível cívico, crítico e pedagógico, destacando que *“Democracy places civic demands upon its citizens, and such demands point to the necessity of an education that is broad-based, critical and supportive of meaningful civic values, participation in self-governance and democratic leadership”* (Giroux, 2020, p.9).

Giroux (2019) apela a uma pedagogia crítica e comprometida que promova nos jovens a capacidade de expandir e aprofundar o conhecimento, de pensar o mundo criticamente, de pensar para além dos seus próprios interesses e bem-estar, tendo em vista o bem público. Neste âmbito, a pedagogia deve ser direcionada para práticas pedagógicas orientadas para cidadania e para a democracia inclusiva (Giroux, 2019, p.149).

De acordo com Franch (2020, p.22), a educação para a cidadania global tem propósitos diversos, é um conceito complexo e ambíguo que emerge de um nexo de campos discursivos interrelacionados. Em certos discursos, destacam-se as competências globais direcionadas para os contextos globais, em outros, privilegia-se uma consciência global cosmopolita, com uma visão do indivíduo integrado numa comunidade global, preparado para agir de acordo com o bem comum.

Desta feita, na maioria das vezes, a educação global tem sido entendida como um conceito mais amplo, sendo usada para indicar uma responsabilidade no mundo comum, e nas competências exigidas no mundo globalizado, implicando, deste modo, uma combinação de competências de comunicação, compreensão intercultural, consciência global,

preocupações ecológicas e questões relacionadas com a cidadania nacional, europeia e global (Räsänen, 2007, p.22).

Neste sentido, Nussbaum (2011; 2014) releva o papel da cidadania global de forma construtiva relativamente aos problemas que o mundo enfrenta, destacando o seu papel mobilizador ao nível do desenvolvimento de capacidades para pensar criticamente, que permitem abordar os problemas locais e globais. Na mesma linha, Bourn (2014; 2020) entende a educação para a cidadania global como uma pedagogia direcionada para a sociedade global, que com base em valores direcionados para a justiça social, reconhece as desigualdades, e tem subjacente um compromisso com o diálogo baseado numa perspetiva global.

2.2 Educação global como processo de aprendizagem

De acordo com Reimers (2020, p.30), alguns argumentos filosóficos estão subjacentes à educação global, designadamente os de Montaigne, Rousseau, Bacon, Pascal, Descartes e Emerson, quando destacam que a visão humanista da educação através da aprendizagem permite aos alunos prepararem-se para a vida.

A Carta da Educação Global (1996), faz uma abordagem às implicações da educação global nas políticas escolares na Europa. A Carta apresenta alguns argumentos para os decisores políticos e sociais, de forma a estimular e integrar a educação global nas escolas, no currículo e nos cursos de formação de professores. Nesta perspetiva, o currículo deverá ter uma matriz que permita acompanhar as mudanças que se verificam numa sociedade cada vez mais global, refletindo as questões globais nos programas escolares (Silva, 2010, p.74).

A educação global evoca uma aprendizagem transformativa, com uma mudança profunda e estrutural ao nível das premissas de base dos nossos pensamentos, sentimentos e ações, com possibilidades acrescidas para uma maior igualdade, justiça social, compreensão e cooperação entre os povos. Silva (2010) considera três estádios de aprendizagem transformativa fortemente ligados à educação global: “1) Uma análise da situação atual do mundo; 2) Uma visão do como poderiam ser as alternativas aos modelos dominantes; 3) Um processo de mudança rumo a uma cidadania global responsável”.

Esta abordagem à educação global, procura fazer mudanças a nível local com influência no global, com vista à construção da cidadania a partir de métodos participativos. Enquanto aprendizagem transformativa, a educação global tem como premissa incentivar o conhecimento mútuo e a autoconsciencialização coletiva, envolvendo processos de tomada de decisão participativos em todos estes estádios.

A educação global procura definir os consensos e reúne as agendas de diversos campos de educação, tanto ao nível micro como ao nível macro. Esta condição, tem um forte impacto tanto na educação formal como na educação não formal, na medida em que leva as pessoas a compreender o podem fazer no futuro. Esta perspetiva da educação remete para um futuro comum, e para um mundo mais justo e sustentável, com melhores condições de vida para todos.

Em suma, a educação global pode desempenhar um papel relevante na criação de novas abordagens, onde os movimentos sociais e os processos de aprendizagem baseados no diálogo e na cooperação, possam modificar as regras estabelecidas da economia global, restabelecendo a dignidade humana como um valor central (Silva, 2010, p.14; Silva 2019, p.20).

2.2.1 Metodologia da educação global

A educação global baseia-se na implementação de práticas que permitem aprofundar a compreensão dos acontecimentos mundiais, os seus problemas e possíveis soluções.

A educação global tem subjacente um conjunto de propósitos que podem ajudar a alinhar o currículo com o mundo real, ajudando os professores e os alunos a compreenderem a relação entre o que é aprendido na escola e fora da escola (Reimers, 2020, p.26).

A aprendizagem global reconhece a natureza globalizada do mundo onde vivemos, sendo o seu princípio orientador definido por questões temáticas como o desenvolvimento, o meio ambiente, a paz e o interculturalismo; por competências que precisam de ser adquiridas para viver numa sociedade global. Essas competências incluem a capacidade em compreender, o pensamento crítico, valores e atitudes (Bourn, 2014, p.16).

É, assim, de salientar, que a educação global não é um domínio curricular adicional, está integrada em aprendizagens que podem ajudar os alunos a compreenderem a relação entre o que aprendem nas várias disciplinas (Reimers, 2020, p.28).

Nesta linha, foram identificados alguns princípios que permitem construir uma base curricular, com conteúdos e projetos direcionados para a temática. Neste âmbito, importa mencionar que,

Global education is a process of individual and collective growth which allows for transformation and self-transformation. It is a social practice, a permanent preparation for life, in which the acquisition of operative and emotional competences for analysing and thinking critically about reality, empowers educators and learners to become active social agents. (Silva, 2019, p. 27)

Interessa referir que, na dimensão global do processo de aprendizagem, a educação global tem subjacente os seguintes objetivos:

Fostering international understanding and a sense of global responsibility.

Exploring the causes and the roots of conflict and violence and the conditions of well-being in individuals, in institutions and in societies.

Overcoming the fear of a changing world.

Gaining an understanding of the strained relations between perception of reality and reality itself (e.g. migration flows; inter-faith tensions; climate change, etc.).

Assisting students to develop critical thinking, reflection and understanding as well as social literacy skills for dealing constructively with diverse themes and problems on a variety of scales and levels from the personal to the global.

Offering a range of learning opportunities within various subject areas for a future oriented dimension, including open-minded enquiry on issues related to building a more secure, just and sustainable world society. (Silva, 2019, p.29)

Silva (2019, p.30), refere alguns dos princípios que fazem parte da metodologia da educação global: abrangente e holística; baseada em valores; projetada de acordo com as necessidades do contexto e avaliação, com uma pedagogia centrada no aluno; planificada para desenvolver o pensamento crítico e a compreensão da diversidade; orientada para o problema; envolve processos e metas participativas; direcionada para a aprendizagem transformadora.

Nesta perspetiva, é importante mencionar as três abordagens metodológicas em Educação Global: aprendizagem baseada na cooperação, aprendizagem baseada na problematização e a aprendizagem baseada no diálogo (Silva, 2010, pp.30-31).

O Quadro 1 apresenta as três abordagens metodológicas em Educação Global (Silva, 2010).

Quadro 1: Abordagens metodológicas em Educação Global

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">Aprendizagem baseada na cooperação</p> <p>Na aprendizagem cooperativa verifica-se uma interdependência positiva entre os esforços dos participantes para aprenderem. Batendo-se pelo apoio mútuo, todos os membros do grupo ganham com os esforços dos outros. Há uma interdependência positiva entre os compromissos dos participantes em trabalharem juntos. O método permite a aprendizagem através da interação, melhora as competências de comunicação dos participantes e reforça a sua autoestima.</p> |
| <p style="text-align: center;">Aprendizagem baseada na problematização</p> <p>As metodologias baseadas na problematização encorajam as pessoas a colocarem e responderem a perguntas, dando largas à sua curiosidade natural sobre assuntos ou acontecimentos específicos. Os participantes são convidados a refletir sobre questões que não têm respostas absolutas nem fáceis e refletem a complexidade das situações do mundo real. A aprendizagem baseada na problematização abre caminho a uma abordagem do processo de aprendizagem ativa, orientada para as tarefas e autocontrolada.</p> |
| <p style="text-align: center;">Aprendizagem baseada no diálogo</p> <p>O diálogo cria interações orais entre os participantes, estimulando a troca de ideias. Funciona como uma ponte entre as pessoas e cria um espaço amigável para desenvolver pensamentos, reflexões e propostas, mesmo que sejam opostas ou diferentes. O diálogo ajuda a desenvolver as competências de comunicação e escuta, promovendo a compreensão de diferentes questões e pontos de vista. É um dos métodos mais importantes, em educação global.</p> |

Fonte: Silva (2010, pp.30-31)

A metodologia da educação global deve basear-se nos contextos e necessidades de cada grupo de aprendizagem e, em primeiro lugar, na realidade a nível local e, só depois, na realidade global (Silva, 2010, p.28).

A educação global integra conceitos pedagógicos relacionados com as realidades do mundo de hoje. A educação global integra, ainda, um conceito aberto em evolução multidimensional, que procura respostas holísticas para cidadãos globais. (Silva, 2010, p.20)

A aprendizagem global surge com o propósito pedagógico direcionado para a sociedade global com foco na justiça social. Neste contexto, os termos “cidadania global” e “dimensão global” surgem como formas de responder aos novos contextos sociais, culturais e económicos num mundo globalizado. Estes conceitos e terminologias tornam-se um tema central no currículo escolar, com uma aprendizagem direcionada para o desenvolvimento e temas globais que, por sua vez, introduzem uma mudança nas práticas educativas.

Destaca-se que a globalização da comunicação permite o desenvolvendo de vínculos e parcerias com escolas em diferentes partes do mundo, e que o crescente interesse em desenvolver um ambiente global, tem vindo a equipar os alunos com as habilidades necessárias para viverem e trabalharem em qualquer lugar do mundo (Bourn, 2014, pp.10-11).

Com efeito, vários países têm vindo a desenvolver esforços incluindo nos seus currículos uma crescente conscientização sobre desafios locais e globais, assumindo compromissos para melhorar o bem-estar e a inclusão em todo o mundo (Reimers, 2020, pp.37).

2.3 Currículo de Educação para a Cidadania

A Oxfam (2015a) desenvolveu um Currículo para a cidadania global, em torno de três tópicos: as competências, os conhecimentos, as atitudes e os valores para prosperar como cidadão global.

Os principais elementos-chave da Educação para a cidadania global definidos pela Oxfam estão apresentados nos Quadros 2 e 3.

A Oxfam (2015b) identifica como elementos-chave do currículo Educação para a Cidadania Global, conhecimentos e compreensão, capacidades e atitudes e valores. Cada um dos elementos-chave, encontra-se dividido em níveis de progressão, que vão desde os primeiros anos de escolaridade até à fase que corresponde ao período entre os dezasseis e os dezanove anos. É de referir que este currículo dá primazia às competências adquiridas nos primeiros anos de escolaridade e que estas devem desenvolver-se ao longo de toda a escolaridade.

Quadro 2: Elementos-chave do currículo da Educação para a Cidadania Global

| Knowledge and understanding | Skills | Values and attitudes |
|--|---|--|
| <i>Social justice and equity</i> | <i>Critical and creative thinking</i> | <i>Sense of identify and self-esteem</i> |
| <i>Identity and diversity</i> | <i>Empathy</i> | <i>Commitment to social justice and equity</i> |
| <i>Globalisation and interdependence</i> | <i>Self-awareness and reflection</i> | <i>Respect for people and human rights</i> |
| <i>Sustainable development</i> | <i>Communication</i> | <i>Value diversity</i> |
| <i>Peace and conflict</i> | <i>Cooperation and conflict resolution</i> | <i>Concern for the environment and commitment to sustainable development</i> |
| <i>Human rights</i> | <i>Ability to manage complexity and uncertainty</i> | <i>Commitment to participation an inclusion</i> |
| <i>Power and governance</i> | <i>Informed and reflective action</i> | <i>Belief that people can bring about change</i> |

Fonte: Oxfam (2015b)

Efetivamente, a educação para a cidadania global pode apoiar uma ampla gama de prioridades de forma a incrementar a melhoria dos resultados escolares, ao permitir implementar currículo amplo e equilibrado. Salienta-se que este currículo enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, do raciocínio, da cooperação e da comunicação. Por seu lado, as metodologias de ensino e aprendizagem estão direcionadas para a aquisição de competências necessárias para os cidadãos agirem em contexto global.

Quadro 3: Abordagens à Educação para a Cidadania Global

| Global citizenship involves... | It is not... |
|---|---|
| ✓ <i>Asking questions and critical thinking</i> | ✗ <i>Telling people what to think and do</i> |
| ✓ <i>Exploring local-global connections and our views, values and assumptions</i> | ✗ <i>Only about far away places and peoples</i> |
| ✓ <i>Exploring issues of social justice locally and globally</i> | ✗ <i>Focused on charitable fundraising</i> |
| ✓ <i>Applying learning to real-world issues and contexts</i> | ✗ <i>Abstract learning devoid of real-life application and outcomes</i> |
| ✓ <i>Opportunities for learners to take informed, reflective action and have their voices heard</i> | ✗ <i>Tokenistic inclusion of learners in decision-making</i> |
| ✓ <i>All ages</i> | ✗ <i>Too difficult for young children to understand</i> |
| ✓ <i>All areas of the curriculum</i> | ✗ <i>An extra subject</i> |
| ✓ <i>Enrichment of everyday teaching and learning</i> | ✗ <i>Just a focus for a particular day or week</i> |
| ✓ <i>The whole-school environment</i> | ✗ <i>Limit to the classroom</i> |

Fonte: Oxfam (2015a)

Este modelo de currículo pressupõe que professores e alunos em diferentes contextos possam descobrir que há diferentes áreas do conhecimento que gostariam de explorar, outras competências que precisam adquirir e outros valores que pretendem desenvolver.

Por conseguinte, a UNESCO (2016, p.15) considera três dimensões para definir os objetivos da Educação para a Cidadania Global, identificando prioridades para avaliar a aprendizagem. As três dimensões conceituais ou áreas da aprendizagem identificadas são as seguintes:

Cognitiva: Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.

Sócio emocional: Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade.

Comportamental: Atuação efetiva e responsável por um mundo mais pacífico e sustentável, a nível local, nacional e global.

Relativamente aos resultados da aprendizagem, referem-se às três dimensões (cognitiva, sócio emocional e comportamental) e descrevem os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes que os alunos podem adquirir e demonstrar como resultado da aprendizagem.

Nesta perspetiva, os principais resultados da aprendizagem são direcionados para as seguintes áreas:

Área cognitiva: os alunos aprendem a conhecer e entender os problemas locais, nacionais e globais, bem como a inter-relação e a interdependência dos diversos países e grupos populacionais; os alunos desenvolvem competências de reflexão e análise crítica.

Área sócio emocional: os alunos experimentam um sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilham valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos; os alunos desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade.

Área comportamental: os alunos agem efetiva e responsabilmente nos níveis local, nacional e global por um mundo mais pacífico e sustentável; os alunos desenvolvem a motivação e a vontade de tomar as medidas necessárias (UNESCO, 2016, p.22).

Tendo em conta as dimensões conceptuais de aprendizagem e os resultados da aprendizagem, foram elaborados nove tópicos de aprendizagem, três para cada um dos temas representados no Quadro 4 (UNESCO, 2016, p.25).

Quadro 4: Tópicos de aprendizagem

| Ser informado e capaz de pensar criticamente |
|--|
| 1. Sistemas e estruturas locais, nacionais e globais. |
| 2. Questões que afetam a interação e a conexão entre as comunidades nos níveis local, nacional e global. |
| 3. Pressupostos e dinâmicas de poder. |
| Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade |
| 4. Diferentes níveis de identidade. |
| 5. Diferentes comunidades às quais as pessoas pertencem e estão conectadas. |
| 6. Diferenças e respeito pela diversidade. |
| Ser eticamente responsável e participativo |
| 7. Ações que podem ser tomadas a nível individual e coletivo. |
| 8. Comportamento eticamente responsável. |
| 9. Promoção e participação em ações. |

Fonte: UNESCO (2016)

Tendo em consideração os tópicos de aprendizagem, ser informado e capaz de pensar criticamente, estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade e ser eticamente responsável e engajado, foram desenvolvidos objetivos de aprendizagem, com temas específicos para as faixas etárias que correspondem aos diferentes níveis de ensino, conforme se apresenta:

Pré-primário/primeiro nível da educação primária (5 a 9 anos)
Segundo nível da educação primária (9 a 12 anos)
Primeiro nível da educação secundária (12 a 15 anos)
Segundo nível da educação secundária (15 a 18 anos e acima) (UNESCO, 2016, p.26).

Os objetivos de aprendizagem são apresentados por nível de complexidade, seguindo o modelo de “currículo em espiral”, a partir do nível pré-primário ou primeiro nível da educação primária, aumentando o nível de profundidade e de complexidade de forma gradual, ao longo de todos os níveis de ensino. Como os níveis de ensino não são os

mesmos em todos os países, estes grupos por níveis de ensino devem ser apenas uma referência para selecionar, adaptar e organizar os objetivos de aprendizagem com base no contexto nacional específico e de acordo com o nível de preparação dos alunos (UNESCO, 2016, p.26).

O Quadro 5 apresenta uma proposta detalhada dos objetivos de aprendizagem para cada tópico (UNESCO, 2016, p.31).

Quadro 5: Objetivos de aprendizagem

| TÓPICOS | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | | | |
|---|--|--|--|---|
| | Pré-primário / primeiro nível da educação primária (5 a 9 anos) | Segundo nível da educação primária (9 a 12 anos) | Primeiro nível da educação secundária (12 a 15 anos) | Segundo nível da educação secundária (15 a 18 anos e acima) |
| 1. Sistemas e estruturas locais, nacionais e globais | Descrever como o ambiente local é organizado e como se relaciona com o resto do mundo, além de introduzir o conceito de cidadania. | Identificar as estruturas de governança, os processos de tomada de decisão e as dimensões de cidadania. | Discutir como as estruturas de governança global interagem com as estruturas nacionais e locais, além de examinar a cidadania global. | Analisar criticamente os sistemas, as estruturas e os processos de governança global, bem como determinar as implicações para a cidadania global. |
| 2. Questões que afetam a interação e a conexão entre comunidades nos níveis local, nacional e global | Identificar os principais problemas nos níveis local, nacional e global, além de explorar possíveis conexões entre eles. | Investigar as causas dos principais problemas globais comuns e seu impacto sobre os níveis nacional e local. | Avaliar as causas dos grandes problemas locais, nacionais e globais, bem como a relação entre fatores locais e globais. | Analisar criticamente questões locais, nacionais e globais, as responsabilidades e as consequências das decisões tomadas, assim como analisar e propor respostas adequadas. |
| 3. Premissas e dinâmicas de poder | Identificar diferentes fontes de informação e desenvolver habilidades básicas de pesquisa. | Distinguir entre fato e opinião, realidade e ficção, e entre diferentes pontos de vista e abordagens. | Investigar as premissas e descrever as desigualdades e as dinâmicas de poder. | Avaliar criticamente como a dinâmica de poder afeta a expressão e a capacidade de influência, o acesso aos recursos, a tomada de decisão e a governança. |
| 5. Diferentes comunidades às quais as pessoas pertencem envolvidas | Ilustrar as diferenças e as conexões entre diferentes grupos sociais. | Comparar e contrastar as normas sociais, culturais e jurídicas. | Valorizar e respeitar as diferenças e a diversidade, além de cultivar empatia e solidariedade em relação a outros indivíduos e grupos sociais. | Avaliar criticamente as conexões entre diferentes grupos, comunidades e países. |
| 6. Diferenças e respeito pela diversidade | Distinguir entre semelhança e diferença, além de reconhecer que cada pessoa tem direitos e responsabilidades. | Cultivar boas relações com vários indivíduos e grupos. | Discutir os benefícios e os desafios da diferença e da diversidade. | Adquirir e aplicar valores, atitudes e habilidades para conviver e se envolver com diversos grupos e pontos de vista. |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| 7. Ações que podem ser tomadas individualmente e coletivamente | Explorar possíveis formas de tomar medidas para melhorar o mundo em que vivemos. | Discutir a importância da ação individual e coletiva, bem como se envolver com serviços comunitários. | Examinar como indivíduos e grupos têm atuado em questões de importância local, nacional e global, bem como se comprometer a responder aos problemas locais, nacionais e globais. | Desenvolver e aplicar as habilidades para um engajamento cívico efetivo. |
| 8. Comportamento eticamente responsável | Discutir como nossas as escolhas e ações que afetam outras pessoas e o planeta, bem como adotar um comportamento responsável. | Compreender os conceitos de justiça social e responsabilidade ética e aprender a aplicá-los na vida diária. | Analisar os desafios e os dilemas relacionados com a justiça social e a responsabilidade ética, além de considerar as implicações para a ação individual e coletiva. | Avaliar criticamente as questões de justiça social e responsabilidade ética e agir para combater a discriminação e a desigualdade. |
| 9. Promoção do envolvimento e ações | Reconhecer a importância e os benefícios do envolvimento cívico. | Identificar oportunidades para o envolvimento e começar a agir. | Desenvolver e aplicar as habilidades para o envolvimento ativo e tomar medidas para promover o bem comum. | Propor ações para se tornar agente de mudança positiva. |

Fonte: UNESCO (2016)

Importa destacar que os objetivos de aprendizagem propostos para cada tópico estão centrados nas áreas cognitiva, sócio emocional e comportamental a aprendizagem. Nesta linha, entende-se que a definição de objetivos prioritários de aprendizagem irá permitir determinar as competências que os alunos devem adquirir e que decisões devem ser consideradas para a implementação e avaliação da educação para a cidadania global. Tendo em conta que os níveis de ensino e o nível de preparação dos alunos são variáveis de país para país, as faixas etárias e os níveis de ensino apresentados devem ser entendidos como indicadores, podendo ser adaptados pelos diferentes usuários.

No campo prático, torna-se essencial a definição dos objetivos de aprendizagem prioritários para que se possam determinar as competências que os alunos devem adquirir e, também, para orientar decisões sobre a implementação e a avaliação da educação para a cidadania global.

Neste âmbito, Nikolitsa-Winter, Mauch and Maalouf (2019, pp.9-10) releva o papel da educação para a cidadania global no desenvolvimento de competências associadas ao conceito de "aprender a viver juntos", com um enfoque nas competências *“constructive civic and political engagement skills; self-awareness and emotional intelligence skills; critical inquiry skills; and digital citizenship skills.”* Esta visão está direcionada para uma diversidade de contextos de aprendizagem em que as necessidades vão muito além da

escola formal, exigindo abordagens formais e informais, com o recurso a intervenções curriculares e extracurriculares (Nikolitsa-Winter, Mauch and Maalouf, 2019; UNESCO, 2015).

De um modo geral, a educação para a cidadania global é um dos pilares da educação global, tornando-se um contributo essencial para o desenvolvimento de competências para a educação global.

2.3.1 Abordagem Curricular à Educação para a Cidadania: o contexto português

Tendo em conta as recomendações internacionais, Portugal tem vindo a desenvolver e a implementar compromissos associados a documentos-chave, que permitem identificar competências sociais e cívicas essenciais na aprendizagem ao longo da vida.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, nos seus princípios gerais, fundamenta a importância do sistema educativo português na formação com medidas de política educativa que visam: (i) alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; (ii) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos (Martins, 2017, p.7). Mais recentemente, destaca-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que aponta para uma educação escolar em que os alunos constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória. Este documento prevê uma abordagem a princípios, visão, valores e áreas de competências. Salienta-se que os princípios envolvem todas as ações subjacentes à gestão do currículo na escola, nas diferentes áreas disciplinares. A visão de aluno explicita o que se pretende para os alunos à saída da escolaridade obrigatória. Destaca-se o papel dos valores em relação às atitudes, condutas e comportamentos, sendo, ainda, mencionadas áreas de competências de natureza diversa, nomeadamente, cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (Martins, 2017, p.9).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania integra uma proposta com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas. Este referencial recomenda o reforço da implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis de educação e ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória.

Tal como previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a inclusão desta área no currículo, justifica-se pelo reconhecimento de que compete à escola proporcionar às crianças e aos jovens processos educativos que promovam as áreas de competências que constam no Quadro 6.

Quadro 6: Áreas de competências

| | |
|--|---|
| Linguagens e Textos | Desenvolvimento Pessoal e Autonomia |
| Informação e Comunicação | Bem-Estar, Saúde e Ambiente |
| Raciocínio e Resolução de Problemas | Sensibilidade Estética e Artística |
| Pensamento Crítico e Pensamento Criativo | Saber Científico, Técnico e Tecnológico |
| Relacionamento Interpessoal | Consciência e Domínio do Corpo |

Fonte: Martins (2017, p.19)

O Quadro 7 apresenta os domínios previstos no referencial da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, por ciclos de educação e ensino.

Quadro: 7 Domínios de Educação para a Cidadania por ciclos de educação e ensino

| |
|---|
| Domínios obrigatórios para todos os ciclos e níveis de ensino |
| Direitos Humanos; Igualdade Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde. |
| Domínios obrigatórios para dois ciclos do ensino básico |
| Sexualidade; Media; Instituições e Participação Democrática; Literacia Financeira e educação para o consumo; Risco; Segurança Rodoviária. |
| Domínios opcionais |
| Empreendedorismo; Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado; Outros. |

Fonte: Estratégia Nacional Educação para a Cidadania (2017, p.7)

A Educação para a Cidadania prevê três grupos de domínios: o primeiro, abrange áreas transversais e longitudinais da aprendizagem e é obrigatório para todos os ciclos e níveis de escolaridade; o segundo, abrange domínios obrigatórios para dois ciclos do ensino básico; o terceiro, é opcional em qualquer ciclo de ensino e ano de escolaridade.

Pretende-se, assim, desenvolver nos alunos “[...] uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo” (Estratégia Nacional Educação para a Cidadania, 2017, p.2).

2.4 Competências para a educação global

Segundo Reimers (2013, p.1), a competência global consiste na capacidade em compreender a interdependência global e viver em contextos onde as interações globais aumentam exponencialmente.

A OCDE reconhece que existem múltiplas abordagens para definir a Competência Global. A definição de competência global proposta pelo PISA da OCDE é um novo desafio:

Global competence is the capacity to analyse global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate and effective interactions with others from different backgrounds on the basis of a shared respect for human dignity. (OCDE, 2016, p.4)

Essa definição apresenta quatro dimensões da competência global que os cidadãos devem ter:

- 1. the capacity to examine issues and situations of local, global and cultural significance, (e.g. poverty, economic interdependence, migration, inequality, environmental risks, conflicts, cultural differences and stereotypes);*
- 2. the capacity to understand and appreciate different perspectives and world views;*
- 3. the ability to establish positive interactions with people of different national, ethnic, religious, social or cultural backgrounds or gender; and*
- 4. the capacity and disposition to take constructive action toward sustainable development and collective well-being. (OCDE, 2018, pp.7-8)*

Bourn (2014, p.18) considera que o termo “dimensão global” tem como foco a promoção da aprendizagem num mundo interdependente, com uma abordagem focada na construção de um mundo mais justo e sustentável. Por conseguinte, a dimensão global envolve os seguintes conceitos: cidadania global; desenvolvimento sustentável; justiça social; diversidade; valores e percepções; interdependência; resolução de conflitos; e direitos humanos.

Por seu turno, a OCDE (2018, pp.9-12) considera quatro dimensões da competência global:

Dimensão 1: Examinar questões relevantes a nível local, global e cultural

Esta dimensão destaca o papel das pessoas globalmente competentes, com capacidades para desenvolver o raciocínio crítico e combinar o conhecimento sobre o mundo, selecionando evidências para formar a sua opinião sobre problemas globais. O desenvolvimento desta dimensão, envolve várias áreas do conhecimento, nomeadamente os media e o digital.

Dimensão 2: Compreender e apreciar diferentes perspetivas e visões do mundo

Esta dimensão destaca que pessoas globalmente competentes consideraram os problemas globais e os comportamentos de outras pessoas sob vários pontos de vista. Estes indivíduos mantêm a sua identidade cultural e têm consciência dos valores e crenças culturais, mostrando um profundo respeito e interesse pelo outro.

Dimensão 3: Envolver-se em interações abertas, apropriadas e eficazes entre culturas.

Esta dimensão considera que os indivíduos globalmente competentes são capazes de interagir com pessoas de diferentes culturas. Estas pessoas compreendem as normas culturais e as interações em contextos interculturais, estabelecendo um diálogo respeitoso com os outros, mostrando-se flexíveis e adaptando o seu comportamento e a comunicação.

Dimensão 4: Tomar medidas para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável.

Esta dimensão reconhece o papel dos jovens enquanto membros ativos de uma sociedade e a sua capacidade em mobilizarem influências em vários domínios, designadamente, a nível pessoal, digital, local e global. As pessoas globalmente competentes envolvem-se e procuram responder a problemas locais e globais, contribuindo, desta forma, para a construção de um mundo mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável (OCDE, 2018, pp. 9-12).

Consideram-se atitudes fundamentais para o desenvolvimento da Competência Global (OCDE, 2018, p.14):

1. Abertura para pessoas de outras culturas
2. Respeito pela alteridade cultural
3. Mentalidade global
4. Responsabilidade

A variedade de abordagens à educação global tem vindo a evoluir, o que permite fazer um balanço da competência global que os cidadãos enfrentam no século XXI. Neste contexto, a Oxfam (2015a, p.4) define o cidadão global como alguém que:

Is aware of the wider world and has a sense of their own role as a world citizen;

Respects and values diversity;

Has an understanding of how the world works economically, politically, socially, culturally, technologically and environmentally;

Challenges social injustice;

Participates in and contributes to the community at a range of levels from the local to the global;

Is willing to act to make the world a more equitable and sustainable place;

Takes responsibility for their own actions.

De facto, a competência global contribui para tornar a pessoa globalmente competente ao nível do conhecimento, competências, compreensão, atitudes e valores que permitem trabalhar com os outros, no sentido de resolver problemas e melhorar o bem-estar das gerações atuais e futuras.

No mundo globalizado, escola pode fornecer oportunidades para que os jovens aprendam sobre a importância para do mundo e para vidas, aprendendo a viver juntos, analisando uma ampla gama de práticas culturais e significados, facilitando as relações interculturais e internacionais através de experiências. É ainda de promover o valor da diversidade dos povos, das línguas e das culturas, incentivando a sensibilidade intercultural, o respeito e a apreciação do outro (Deardorff, 2009; OCDE, 2016, p.4; UNESCO, 2016, 2013).

Nesta perspetiva, “Os cidadãos de uma democracia global devem estar conscientes da natureza interativa de todos os aspetos da vida cultural, espiritual e física” (Giroux, 2005). Nesta linha, Giroux (2019, p.1) defende uma pedagogia crítica e transformadora, que deve ser vista como uma forma de esperança relativamente às questões do envolvimento cívico e do pensamento crítico, tendo como objetivo primordial uma ação de mudança no que concerne às questões de poder, inclusão e responsabilidade social.

Nesta linha, destaca-se a tendência em promover o debate e a responsabilização dos cidadãos de forma a promover uma cultura multifacetada.

2.5 Inclusão: abordagem educativa internacional

A diversidade é uma das principais características das sociedades contemporâneas. Nestas circunstâncias, a educação para todos surge associada ao ideal de uma sociedade global.

O conceito de inclusão evoluiu significativamente ao longo dos últimos 70 anos e tem vindo a ganhar destaque desde o final do século XX. De forma partilhada internacionalmente, foram criados alguns instrumentos legais, que visam uma abordagem global à complexidade da inclusão, tendo como ponto de partida a Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948. As ideias expressas nestes documentos centrais são discutidas e desenvolvidas no âmbito nacional e internacional, refletindo-se em políticas e práticas de educação inclusiva em diferentes países.

No artigo n.º 26, números 1 e 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, expressa o primeiro reconhecimento internacional de que todos os seres humanos têm direito à educação, devendo esta ser orientada para desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Por seu lado, a educação tem como imperativo promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os diferentes grupos étnicos ou religiosos.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) é um importante instrumento legal universal, pelo facto de ter sido ratificado pela quase totalidade dos Estados do mundo.

A Convenção relembra os princípios fundamentais das Nações Unidas e alguns tratados de direitos humanos, designadamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Carta das Nações Unidas.

A Convenção tem como suporte quatro pilares relacionados com os direitos das crianças:

1. A não discriminação; todas as crianças, em todas as circunstâncias e em qualquer parte do mundo, têm o direito a desenvolver todo o seu potencial.
2. O interesse superior da criança; a criança deve ter uma consideração prioritária em ações ou decisões que lhe estão associadas.
3. A sobrevivência e desenvolvimento; destaca a importância do acesso a serviços e à igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pleno da criança.
4. A opinião da criança; a criança deve ser ouvida e a sua opinião deve ser considerada relativamente aos seus direitos.

Efetivamente, o Artigo n.º 28 da Convenção dos Direitos da Criança menciona que, o Estado tem a obrigação de garantir o ensino primário obrigatório e gratuito para todas as crianças, e incentivar sistemas de ensino secundário e superior acessíveis a todos.

Os Estados devem promover a cooperação internacional, de forma que a escola respeite os direitos e a dignidade da criança (UNICEF, 2019, p.23).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, resulta da Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990 e propõe uma educação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, para cada pessoa, criança, jovem ou adulto, em cada país e de acordo com

a sua cultura. Estas necessidades compreendem alguns instrumentos e conteúdos essenciais para a aprendizagem, que contribuem para desenvolver plenamente as potencialidades de viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar a aprender (Artigo n.º 1). Reforça-se a importância de garantir o acesso de todos à educação básica universalizada, no sentido de melhorar a sua qualidade, tomando medidas efetivas que permitam reduzir as desigualdades educacionais dos grupos excluídos (Artigo n.º 3).

Em 1994, na Conferência de Salamanca, surge o grande impulso para a educação inclusiva. Nesta sequência, o conceito de educação inclusiva surge expresso num documento-chave que está diretamente relacionado com o conceito de direito à educação referido na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989) e na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o compromisso em prol da Educação para Todos, apelando a todos os governos para a adoção de medidas políticas que contemplem o princípio fundamental da educação inclusiva admitindo todas as crianças nas escolas. O objetivo é, então, desenvolver sistemas de ensino inclusivos, com meios mais eficazes de combate à discriminação para se alcançar uma educação para todos, ampliando-se, desta forma, o conceito de “necessidades educativas especiais”, ao passar a contemplar todas as crianças independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

Neste âmbito, a Declaração de Salamanca faz um apelo à comunidade internacional, especialmente aos patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), ao Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) e ao Banco Mundial, para o apoio ao desenvolvimento da educação inclusiva em todos os programas educativos, por forma a fortalecer a cooperação técnica e o envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais.

Numa perspetiva de educação para todos e com todos, destaca-se a Carta do Luxemburgo (1996) com a proclamação europeia do princípio da não discriminação, que surge consagrado no Artigo 13 do Tratado de Amesterdão (1997), e que apresenta o objetivo de atingir a Educação para Todos, até ao ano 2015 (Sanchez, 2007, p.159).

A Declaração de Dakar (2000) vem reafirmar a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), sendo apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Ao reforçar as orientações da Declaração de Jomtien, vem estabelecer um compromisso coletivo para a ação, de forma a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos, que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem, com respeito pelos talentos e capacidades de cada um, de forma a melhorar as suas vidas e a transformar as sociedades e as economias atuais.

De forma sintética, a abordagem do Congresso de Madrid (2002) tem como princípio orientador “A Carta Europeia dos Direitos Fundamentais”, para alcançar a igualdade para as pessoas com deficiência, o direito ao sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e de não discriminação, seja ela positiva ou negativa. Estes princípios devem ser sustentados por medidas que assegurem a independência, a integração e a participação na vida da comunidade. Propõem-se, assim, medidas políticas que respeitem esta diversidade, onde se incluem, as pessoas com deficiência ou pertencentes a minorias étnicas, que são frequentemente expostas a múltiplas discriminações, resultantes do seu género ou da sua origem étnica. Efetivamente, num mundo globalizado, com sociedades interligadas, o diálogo intercultural é vital para viver juntos, pelo que emerge a importância do reconhecimento da diversidade.

Em 2015, a Declaração de Incheon para Educação estabelece uma nova visão para a educação até 2030. A Declaração de Incheon revisita alguns dos temas nucleares da educação e veio estabelecer a agenda política refletida em inúmeros tratados de direitos humanos internacionais e regionais que definem o direito à educação e a sua inter-relação com os direitos humanos. Deste logo, destaca-se a inclusão e a equidade, com o argumento de que é necessário combater todas as formas de exclusão e de marginalização, procurando-se assim eliminar as disparidades e as desigualdades no acesso à educação. Nesta medida, é reforçada a necessidade de promover a participação e a melhoria dos

resultados na aprendizagem. Assume-se, assim, um forte apoio à Educação Inclusiva, com vista a ajudar os diferentes países a enfrentar este desafio. Com o suporte de uma evidente pesquisa internacional, procura-se promover a inclusão e a promoção de uma maior equidade, que se destina a influenciar e apoiar o pensamento e as práticas inclusivas em todos os sistemas e níveis de ensino. Esta visão é inteiramente captada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), no que respeita a “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos [...]” (UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, UN Women, & UNHCR, 2015b, p.1) em todos os contextos e em todos os níveis de educação.

Por conseguinte, Opertti, Walker e Zhang (2014) destacam quatro respostas internacionais que se relacionam com a evolução do conceito de inclusão: a perspetiva baseada nos direitos humanos que, por sua vez, surge associada às crianças com necessidades especiais, a resposta a grupos marginalizados e aos sistemas educacionais transformadores. Todavia, a implementação da educação inclusiva ainda está longe de ser um elemento transformador dos sistemas educativos em geral, verificando-se que alguns países ainda estão focados nas necessidades especiais de grupos marginalizados. De acordo com algumas das tendências internacionais, foram referenciados os seguintes tópicos para uma tipologia da inclusão:

1. Inclusão com uma preocupação centrada nos alunos e outras pessoas com necessidades educativas especiais: esta é a abordagem mais comum, remetendo para uma visão mais ampla da inclusão. Refere-se, principalmente, à educação de alunos com deficiência ou aqueles que estão classificados como pessoas com necessidades educacionais especiais, nas escolas “regulares”.
2. Inclusão como resposta à exclusão disciplinar: a inclusão surge associada a crianças com comportamentos desafiadores e que por fatores contextuais podem estar excluídas da escola.
3. Inclusão para todos os grupos considerados vulneráveis à exclusão: a inclusão na educação deve ser entendida de uma forma mais ampla, em termos de superação da

discriminação e desvantagem em relação a grupos vulneráveis à exclusão, tais como, migrantes e minorias étnicas.

4. Inclusão como desenvolvimento da escola para todos: esta abordagem está associada ao desenvolvimento da escola para todos, ou seja, uma escola abrangente com diferentes abordagens ao ensino e à aprendizagem.

5. Inclusão como "Educação para todos": esta abordagem refere-se à "Educação para Todos", com uma agenda coordenada pela UNESCO, e que com base em políticas internacionais e metas globais, estabelece o acesso à educação em todo o mundo.

6. Inclusão como uma abordagem de princípios da educação e da sociedade: refere-se ao desenvolvimento da inclusão, com base em valores inclusivos, como a equidade, a participação, e o respeito pela diversidade. Esta abordagem destaca o papel dos valores, sendo entendidos como um marco importante ao nível da orientação de políticas e as práticas em geral (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, pp.15-23; Messiou, 2017, p.147).

Neste contexto, a educação inclusiva representa um desafio considerável. A educação inclusiva tem sido descrita como uma declaração de aspirações políticas, que remetem para um compromisso com uma estrutura de ação democrática com vista à criação de sociedades inclusivas. Este é um conceito que aborda questões fundamentais, designadamente a educação democrática, o que pressupõem uma visão de mundo baseada na equidade e na justiça, de forma a estabelecer um compromisso para eliminar barreiras, abordando todas as formas de exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, apelando à participação de todos na aprendizagem.

Neste âmbito, interessa reafirmar o apoio à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, através de iniciativas destinadas a desenvolver e promover a educação para o desenvolvimento sustentável.

2.5.1 Desenvolvimento Sustentável: abordagem aos desafios globais

De forma a dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve centrar-se em torno de quatro tipos de aprendizagem, que constituem os pilares do conhecimento ao

longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors, 1996).

Aprender a conhecer implica que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais e para comunicar.

Aprender a fazer inclui adaptar a educação para enfrentar a crescente incerteza no trabalho, qualificando os alunos com competências para enfrentar situações diversas.

Aprender a viver juntos apela ao desafio de redescobrir a relação com o outro, participando em projetos comuns, tomando consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Aprender a ser envolve o desenvolvimento da personalidade para estar à altura de agir com capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Verifica-se, assim, que estes “quatro pilares do conhecimento” se reportam ao longo da vida, permitindo uma experiência global em educação para o indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade. A estes quatro pilares junta-se um quinto: *aprender a viver sustentavelmente* (Hargreaves & Fink, 2007, p.56).

O aprender a viver sustentavelmente significa aprender a respeitar e a proteger a Terra que nos dá a vida; a trabalhar com as outras pessoas com toda a diversidade, de forma a garantir que todas as comunidades usufruam dos benefícios a longo prazo da vida económica e ecológica; a adotar comportamentos e práticas que minimizem o nosso impacto ecológico negativo sobre o mundo que nos rodeia, sem nos privarmos de oportunidades de desenvolvimento e de realização, e a coexistir e cooperar com a natureza, sempre que possível, em vez de procurar conquistá-la e controlá-la.

Esta visão da educação exige novas abordagens ao nível dos sistemas, das políticas e das práticas educativas, remetem para uma abordagem holística e interdisciplinar, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos e competências para um futuro sustentável, apelando, também, a uma mudança de valores, de comportamentos e de estilos de vida, que permitam corrigir os problemas que ameaçam o nosso futuro comum.

Com o lançamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio das Nações Unidas (2000), houve um reconhecimento internacional de que os países precisavam de responder a novos contextos sociais, culturais e económicos num mundo globalizado. Neste sentido,

os termos “cidadania global” e “dimensão global” ganham relevo entre os formuladores de políticas, introduzindo-se, desta forma, uma mudança nas práticas educativas. Aprender sobre o desenvolvimento e temas globais torna-se, assim, uma área central nos currículos escolares (Bourn, 2014, p.11).

Nesta sequência, um impulso adicional foi fornecido pelo pacto de desenvolvimento adotado na conferência geral anual das Nações Unidas (2015), no sentido de facilitar a aquisição de competências essenciais, recorrendo a boas práticas para apoiar o desenvolvimento sustentável, designadamente, na educação, na formação e na aprendizagem.

Em setembro de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) adotou Agenda 2030. É, assim, de salientar que o documento final das Nações Unidas com a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, deu origem ao documento final intitulado “Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Nestes termos, esta agenda traduz-se num plano de ação para a prosperidade do planeta, e integra dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que abrangem áreas diversas, mas interligadas.

Desde logo, esta agenda refere-se especificamente aos temas da educação global, tais como: a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, os direitos humanos, a igualdade de género, a promoção de uma cultura de paz e não-violência, a cidadania global, a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável (Bourn, 2020, p.285; Reimers, 2020; UNESCO, 2017).

Neste enquadramento, importa frisar que as questões globais exigem uma mudança urgente nos estilos de vida e na forma como pensamos e agimos. Para que tal se verifique, são necessárias algumas competências, valores e atitudes que conduzem a sociedades mais sustentáveis. Por sua vez, os sistemas educativos devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos de aprendizagem relevantes e conteúdos de aprendizagem com princípios de sustentabilidade que capacitam os alunos e as instituições a responder a uma mudança fundamental no pensar sobre o papel da educação no desenvolvimento global.

Tendo em conta as metas e os objetivos dos diferentes ODS, é possível identificar diferentes temáticas da educação global.

No Quadro 8 constam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) associados às principais temáticas da educação global: Direitos Humanos; Desenvolvimento Sustentável e Inclusivo; Alterações Climáticas e Questões Ambientais; e Cidadania.

Quadro 8: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

| DIREITOS HUMANOS |
|---|
| ODS 1. Erradicação da pobreza – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares |
| ODS 2. Fome zero e agricultura sustentável – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição, e promover a agricultura sustentável |
| ODS 3. Saúde e bem-estar – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades |
| ODS 4. Educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos |
| ODS 5. Igualdade de género – Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas |
| DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E INCLUSIVO |
| ODS 6. Água potável e saneamento – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos |
| ODS 8. Trabalho digno e crescimento económico – Promover o crescimento económico sustentável inclusivo e o trabalho digno para todos |
| ODS 9. Indústria, inovação e infraestrutura – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação |
| 10. Reduz as desigualdades – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles |
| ODS 11. Cidades e comunidades sustentáveis – Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis |
| ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS E QUESTÕES AMBIENTAIS |
| ODS 7. Energia limpa e acessível – Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos |
| ODS 13. Ação climática – Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos |
| ODS 14. Vida marinha – Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável |
| ODS 15. Vida terrestre – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir as florestas de forma sustentável, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade |
| CIDADANIA |
| ODS 12. Produção e consumo responsáveis – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis |

ODS 16. Paz, justiça e instituições eficazes – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todas e todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

ODS 17. Parcerias para a implementação dos objetivos– Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Fonte: UNESCO (2017, p.6)

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), são um contributo para se alcançarem os outros objetivos transformadores e inclusivos, descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade e pretendem:

Garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa para todos, agora e no futuro.

Fazer uma abordagem aos desafios globais, estabelecendo os limites ambientais e identificando algumas das principais restrições ao nível da utilização dos recursos naturais.

Reconhecer a necessidade de implementar estratégias promotoras do desenvolvimento económico com vista à irradicação da pobreza.

Apresentar uma ampla abordagem ao nível das questões sociais, designadamente, educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego que, por sua vez, procuram combater as alterações climáticas e promover a proteção ambiental.

Abordar as principais barreiras ao desenvolvimento sustentável, tais como: desigualdade, padrões de consumo insustentáveis, falta de capacidade institucional e degradação ambiental (Reimers, 2020; UNESCO, 2017, p.6).

Os objetivos de aprendizagem para os ODS seguem a descrição dos objetivos específicos de aprendizagem. Tendo em conta cada ODS, os objetivos de aprendizagem compreendem os domínios cognitivo, sócio emocional e comportamental, que permitem que os alunos colaborarem e comuniquem com vista a desenvolver algumas competências de autorreflexão, valores, atitudes e motivações. Entende-se que os ODS visam assegurar que todos os alunos adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, através da educação para o desenvolvimento sustentável, tendo presente alguns dos temas que lhe estão subjacentes: estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

Por conseguinte, alguns indicadores temáticos de educação global foram concebidos para facilitar a implementação dos objetivos definidos nos diferentes países. A partir da lista de indicadores temáticos, cada país determinará qual a forma de reunir todos os dados necessários para cada um dos indicadores recomendados e que sejam mais relevantes para as suas políticas.

Tal como referido, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável representam um desafio ao desenvolvimento sustentável e, por sua vez, ao desenvolvimento humano e social (Reimers, 2020). É, assim, de salientar que os instrumentos internacionais de direitos humanos são um referencial para políticas, planos e ações eficazes para o compromisso com a equidade e a inclusão na educação e na sociedade, sendo considerados elementos essenciais para a participação sustentável, inclusiva e democrática.

Face às fontes apontadas, surge a necessidade de uma abordagem educativa mais ampla, sustentada por processos de aprendizagem global, com ênfase na construção e aplicação do conhecimento sobre temas associados aos Direitos Humanos; Desenvolvimento Sustentável e Inclusivo; Cidadania; Alterações Climáticas e Questões Ambientais.

Neste âmbito, destacam-se as competências globais, por permitirem aos alunos dar respostas adequadas em contextos globais. As competências globais requerem uma compreensão das diferentes formas de aprendizagem, com recurso ao debate e ao diálogo, o que implica a cooperação e a compreensão de outras culturas.

A educação global permite ampliar horizontes e desenvolver o que poderia ser chamado de "visão global", fortemente marcada pelo pensamento crítico, para que os alunos compreendam e se envolvam num mundo mais justo e sustentável.

Neste enquadramento, a cidadania global torna-se relevante, como forma de equipar os alunos com ferramentas para enfrentarem os desafios da globalização, ajudando-os a tornarem-se cidadãos globais.

Face ao exposto, concluímos que a educação global pode tornar-se uma contribuição importante para enfrentar os desafios globais, a partir de currículos inovadores relacionados com a cidadania global (Bourn, 2020; Reimers, 2020; UNESCO, 2016).

Resumo do capítulo:

No capítulo 2 apresentamos a revisão teórica da literatura dedicada à Educação Global. Faz-se um enquadramento da temática, partindo da identificação dos conceitos e das temáticas que lhe estão associadas, designadamente a educação para o desenvolvimento, educação para os Direitos Humanos, a educação para a sustentabilidade, a educação para a paz e prevenção de conflitos, a educação intercultural, e as dimensões globais da educação para a cidadania.

Dada a relevância da educação para a cidadania global e os seus contributos na construção de sociedades pacíficas, ao nível do conhecimento, competências, atitudes e valores nos alunos, destacam-se algumas abordagens que remetem para a capacidade de pensar criticamente, transcendendo do local para o global, com vista enfrentar os problemas do mundo como um “cidadão do mundo”, que conhece e compreende diferentes culturas e grupos sociais, e que está preparado para agir com base no diálogo e no bem comum.

São apresentados alguns argumentos relativamente à aprendizagem e metodologia da educação global e ao currículo de educação para a cidadania (Oxfam, 2015a, 2015b; UNESCO, 2016a), sustentado por uma abordagem holística e interdisciplinar, que responda às exigências crescentes de um mundo cada vez mais global. Destaca-se o desenvolvimento de competências globais nos alunos, associadas às dimensões da cidadania global que contribuam positivamente para a sociedade local e global.

Foram identificados alguns princípios que permitem construir uma base curricular da metodologia em educação global, relevando-se a sua abordagem holística e a sua abrangência, os valores, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão da diversidade, orientada para o problema, centrada no aluno, com processos e metas participativos direcionados para uma aprendizagem transformadora (Silva, 2010).

Identificamos os elementos-chave da educação para a cidadania global definidos pela Oxfam (2015a, 2015b), destacando os conhecimentos e compreensão, capacidades, atitudes e valores que se desenvolvem ao longo da escolaridade. Identificamos as dimensões conceptuais de aprendizagem, identificadas como área cognitiva, área sócio emocional e área comportamental, sendo ainda apresentados tópicos de aprendizagem e

objetivos de aprendizagem, com temas específicos para as diferentes faixas etárias, que correspondem aos diferentes níveis de ensino (UNESCO, 2016).

Tendo em consideração o contexto português, foi feita uma análise à abordagem Curricular à Educação para a Cidadania e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, procurando ressaltar os aspetos associados ao domínio da cidadania global.

Aprofundamos o conceito de competência global, ressaltando a capacidade que o cidadão deve ter para compreender a interdependência global e viver em contextos onde as interações globais aumentam exponencialmente (Reimers, 2013).

Ademais, releva-se a definição de cidadão global apresentada pela Oxfam (2015a), como uma pessoa ciente do seu papel, globalmente competente ao nível do conhecimento, competências, compreensão, atitudes e valores, que participa e contribui para um mundo mais justo e sustentável, e para o bem-estar das gerações atuais e futuras.

Seguidamente, faz-se uma abordagem à inclusão em educação, destacado os instrumentos legais internacionais, designadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção dos Direitos da Criança, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, a Declaração de Dakar, fazendo-se, ainda, referência ao Congresso de Madrid e à Carta Europeia dos Direitos Fundamentais e, por último, a Declaração de Incheon para a Educação. Destacam-se as quatro respostas internacionais que se relacionam com a evolução do conceito de inclusão mencionadas por Opertti, Walker e Zhang (2014), e que são direcionadas para o apoio à educação inclusiva, através de iniciativas destinadas a desenvolver e promover a educação para o desenvolvimento sustentável.

Tendo em conta a abordagem holística e multidisciplinar da educação global, foi feita uma abordagem ao desenvolvimento sustentável e aos desafios globais em educação, destacando os quatro pilares do conhecimento ao longo da vida, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors, 1996), e um quinto pilar que remete para o aprender a viver sustentavelmente (Hargreaves & Fink, 2007, p. 56).

Dado o reconhecimento internacional de que os países precisam de responder aos novos desafios num mundo globalizado, o desenvolvimento de temas globais é cada vez mais

visível nos currículos escolares. Nesta linha, faz-se uma abordagem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), por se entender que estão associados às principais temáticas da educação global, nomeadamente aos Direitos Humanos, ao desenvolvimento sustentável e inclusivo, às alterações climáticas e questões ambientais e à cidadania (Bourn, 2020; Reimers, 2020; UNESCO, 2017).

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo, são apresentadas as opções metodológicas, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos aplicados para se atingir os objetivos delineados no estudo empírico que apresentamos.

Numa primeira fase, enunciam-se os objetivos do estudo, a questão e as sub-questões de partida. Seguidamente, faz-se uma abordagem aos paradigmas de investigação em ciências sociais, designadamente, aos paradigmas quantitativo e qualitativo, identificando os principais aspetos teóricos e metodológicos que dão consistência aos estudos sustentados por estes paradigmas de investigação. Sumariam-se, também, os contributos das metodologias mistas, identificando algumas das suas potencialidades na investigação educacional.

Posteriormente, são caracterizados o contexto da investigação e seus participantes. Finalmente, são apresentados e justificados os instrumentos e procedimentos adotados na recolha de dados.

A apresentação das diferentes vertentes do estudo empírico é suportada por uma reflexão metodológica baseada nos contributos de diferentes autores, designadamente Aires (2015), Bardin (2008), Cohen, Manion e Morrison (2005), Coutinho (2014); Creswell (2012, 2014) e Hill e Hill (2008).

Os objetivos do Estudo, Questão e sub-questões de partida

Questões e objetivos

A investigação pretende analisar de que forma a educação global promove o desenvolvimento das competências globais, procurando-se ressaltar alguns aspetos fulcrais a partir da seguinte questão de investigação:

Quais as perceções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia, em contexto internacional?

Apresentam-se seguidamente as sub-questões que visam responder à questão de investigação.

Sub-questões

- . De que modo a educação multicultural e intercultural contribui para o desenvolvimento das competências globais?
- . De que forma as práticas educativas potenciam a educação global?
- . De que maneira a educação global estimula a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes?
- . Em que medida as competências globais contribuem para enriquecer os conceitos e as práticas de educação global?

Tendo em consideração a questão e sub-questões apresentadas, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Melhorar o conhecimento efetivo sobre a educação global.
2. Recolher e analisar informação sobre a influência das competências globais no desenvolvimento da educação global.
3. Identificar as práticas de educação global junto de alunos e professores.
4. Analisar as abordagens de educação multicultural, intercultural e global que são usadas na escola.
5. Analisar as abordagens utilizadas para estimular a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes.
6. Propor algumas vias para futuros estudos em Educação Global.

Opções metodológicas

Para a identificação de respostas às questões de investigação, optámos pelo uso de metodologias mistas, quantitativas e qualitativas, sendo usadas de forma complementar. Numa primeira fase, foi desenvolvido e aplicado um questionário a cento e cinquenta e quatro alunos, sendo complementado, numa segunda fase, com quatro entrevistas realizadas a docentes. O principal pressuposto desta abordagem reside no facto dos dois tipos de métodos, qualitativos e quantitativos, permitirem obter tipos complementares de informações. As informações obtidas nos questionários são enriquecidas com informações

adicionais recolhidas através de uma técnica qualitativa por excelência a entrevista. Desta forma, ao longo de investigação, intercalam-se momentos de investigação quantitativa e qualitativa, analisam-se os dados separadamente e, em seguida, comparam-se os resultados. Entendemos, assim, que a metodologia selecionada permite responder às questões e sub-questões da investigação, e que a utilização de métodos mistos pode contribuir para a compreensão dos resultados da investigação (Creswell, 2014, p.267).

3.1 Das abordagens quantitativas às abordagens qualitativas

Os movimentos sociais desenvolvidos ao longo do século XX estão associados aos movimentos científicos que os acompanharam. Face à complexidade e falta de abrangência do real e do social na sua totalidade, o domínio do paradigma *científico-positivista* suscitou a reinterpretação do velho paradigma dominante, que conduziu a um novo paradigma, recuperando-se desta forma “[...] a ideia de que o social é um fenómeno cuja natureza dinâmica e complexa supera largamente todas as modelizações por muito ricas que se apresentem” (Aires, 2015, p.7).

O conceito de paradigma pode ser entendido, em primeiro lugar, “[...] como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2014, p.9). Em segundo lugar, o conceito de paradigma deve seguir um modelo direccionado para o que se pretende investigar e de que modo, num determinado contexto histórico e social. Os paradigmas de investigação são entendidos como esquemas teóricos que agrupam uma comunidade científica que utiliza e partilha uma dada metodologia na prática de investigação. Porém, nem todos os investigadores estão de acordo relativamente ao conceito de paradigma em Ciências Sociais e Humanas (CSH), sendo por vezes entendido como um termo polissémico, que alguns investigadores designam de “programa de investigação”. Os termos perspectiva, paradigma, tradição e programa de investigação são frequentemente usados como significados similares, prevalecendo a ideia de “[...] unificar e legitimar a investigação, tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos [...]” (Coutinho 2014, p.10).

Em investigação educacional, nas últimas décadas, têm proliferado alterações metodológicas significativas que se refletem no desenvolvimento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma quantitativo. Se antes dominavam as estatísticas experimentais, alguns anos mais tarde passam a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia (Aires, 2015). Com base nestas abordagens, surgem algumas críticas ao paradigma quantitativo. Considera-se que este modo de produção de conhecimento científico enfatiza o determinismo, a racionalidade, a impessoalidade, a previsão e uma certa irreflexibilidade, uma vez que a validade dos resultados depende da aplicação correta de métodos, deixando para segundo plano o processo de investigação (Coutinho, 2014, p.14). Assim sendo, a visão positivista associada a uma conceção universalista, de um só modelo de investigação em ciências naturais, é questionada, passando a ser relevadas outras abordagens.

Com uma afirmação crescente nas últimas décadas, a investigação qualitativa está inserida em perspetivas teóricas diferenciadas e recorre a vários métodos e técnicas de recolha de informação como o estudo de caso, a história de vida, a entrevista qualitativa, a observação, a análise de “textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas” (Coutinho, 2014, p.13). Neste sentido, a investigação qualitativa emerge como campo interdisciplinar e transdisciplinar, implantando-se quer nas ciências físicas, quer nas ciências sociais e humanas. Por um lado, está desenhada para uma sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica e, por outro lado, permite abordagens baseadas em conceções pós-positivistas, humanistas e naturalistas da experiência humana.

Embora coexistam várias perspetivas de investigação qualitativa, é possível identificar traços teóricos e metodológicos que dão consistência aos estudos sustentados por este paradigma de investigação (Aires, 2015, p.14). De acordo com Coutinho (2014), a nível conceptual, o objeto de estudo na investigação deixou de estar centrado nos comportamentos, e passou a centrar-se nas intenções e situações, passando a investigar ideias, com a intenção de descobrir os significados nas interações sociais e nas ações individuais, tendo em consideração os atores intervenientes no processo. A nível metodológico, a investigação qualitativa baseia-se no método indutivo, uma vez que o

investigador procura desvendar o propósito da ação, estudando o seu significado no contexto onde se insere. Desta forma, o investigador tenta compreender a situação, não mantendo expectativas prévias relativamente ao fenómeno em estudo (Coutinho, 2014, p.28).

Na mesma linha, Aires (2015, p.14) destaca Colás (1998) ao considerar que “[...] em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.” Por seu lado, Denzin e Lincoln (1994), consideram que as diferentes fases do processo de investigação qualitativa encontram-se interligadas, sendo que “[...] o processo de investigação qualitativa se define pela interrelação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia” Aires (2015, p.14).

No decorrer da investigação, o investigador vai construindo “[...] acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico)” (Aires, 2015, pp.14-15).

Coutinho (2014, p.29) destaca Pacheco (1993), ao considerar que a riqueza da investigação qualitativa reside na diversidade individual e o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento. Neste contexto, a metodologia é determinada pela problemática do estudo, dando-se primazia aos resultados questionáveis. Coutinho (2014, p.29) menciona Shaw (1999) e Erickson (1986) que consideram a relevância dos significados mais importante que o rigor e, assim sendo, o investigador deve ter como propósito particularizar, ou seja, estudar os dados a partir de uma situação concreta, de forma a procurar fatores universais que permitam a comparação de um caso específico com outros casos estudados previamente.

3.1.1 Métodos mistos

Um projeto de investigação que envolve métodos mistos, remete para o uso de métodos quantitativos e qualitativos num único estudo ou em vários estudos, de forma a permitir compreender um problema de investigação (Creswell 2012, p.535; Creswell & Plano Clark,

2011). Neste design, os procedimentos são morosos, exigindo uma ampla recolha e análise de dados que, por sua vez, possibilitam integrar as duas vertentes no mesmo estudo, tendo em vista uma melhor compreensão do problema da investigação. Creswell (2012, p.535) menciona Miles e Huberman (1994) referindo que quando se combinam dados quantitativos e qualitativos, "temos uma mistura muito poderosa", na medida em que é possível, em primeiro lugar, explorar os dados qualitativamente para desenvolver um instrumento ou identificar variáveis que possam ser testadas num estudo futuro. Um estudo com recurso a métodos mistos, permite obter informações mais detalhadas e específicas, com base em diferentes fontes de informação, que fornecem um entendimento aprofundado das questões da investigação. Os dados qualitativos permitem uma compreensão mais profunda da intervenção experimental, enquanto os dados quantitativos permitem identificar mais facilmente as regularidades do contexto em estudo.

Na investigação com recurso a métodos mistos os resultados são interpretados, sendo que, num primeiro momento, apresentam-se e discutem-se os resultados quantitativos e, num segundo momento, apresentam-se e discutem-se os resultados qualitativos (Creswell, 2014, p.274).

Os dados quantitativos analisados estatisticamente podem dar origem a resultados que fornecem informações úteis, ao descreverem as tendências de um grande número de participantes.

Embora as diferentes abordagens qualitativas envolvam processos analíticos e explicativos, a sua natureza é sobretudo indutiva. Esta abordagem permite explorar em profundidade os contornos e os contextos situacionais ao nível dos processos sociais e, em seguida, fazem-se comparações teoricamente orientadas para processos e contextos semelhantes, de forma a obter explicações sobre o fenómeno em estudo. Por outro lado, a investigação com recurso aos métodos quantitativos recorre a gráficos e predições de padrões alargados sobre as alterações de determinados fenómenos sociais. A pesquisa quantitativa permite, ainda, conhecer as tendências, os pontos em comum e as médias, sendo que a ênfase da pesquisa quantitativa surge ao nível da análise e da correlação de variáveis. Embora se

possam identificar associações entre variáveis, a capacidade de compreender e explicar o que elas significam é, em última análise, mais limitada.

There are two elements to this process. The first involves 'contextural' (from 'contexture', the process of weaving together) explanation, where the emphasis is upon explicating how different dimensions of context weave together in relation to the processes or questions driving the study – in other words, what particular constellations and groupings of (multi-dimensional) relevancies have meaning for a specific research problem or process under scrutiny? The second involves using a comparative logic to move across different contexts or settings, to enhance the scope and generalizability of the explanation. (Manson, 2006, p.17)

Os métodos mistos permitem explorar inter-relações, podendo contribuir significativamente para a explicações das questões do estudo, identificando de que forma são ou não coincidentes. Deste modo, o que identificamos como contexto relevante depende da natureza da investigação, dos fenómenos que pretendemos explicar e da orientação teórica do estudo.

Dada a multidimensionalidade da experiência social, esta abordagem constitui um grande desafio, pelo recurso a diferentes abordagens teoricamente informadas, em vez de insistir na primazia de uma visão única do mundo (Manson, 2006, pp.18-19). A este propósito, Manson (2006, p.19) argumenta que se quisermos melhorar a nossa capacidade de explicar e responder a perguntas rigorosas e úteis em ambientes sociais complexos, precisamos de compreender como se relacionam os contextos com a vida social e, por conseguinte, refletir esse entendimento nas nossas explicações.

Por seu lado, os dados qualitativos resultantes, por exemplo, de entrevistas abertas, fornecem perspetivas diferentes sobre o tópico do estudo, por envolverem diferentes entrevistados. Segundo Coutinho (2014, p.140), a entrevista em Ciências Sociais e Humanas surge associada à investigação qualitativa, uma vez que permite ao investigador recolher dados junto do entrevistado selecionado em função de critérios definidos à partida.

A investigação qualitativa tem um carácter indutivo na pesquisa que leva a que as diferentes fases do projeto de investigação se constituam como um contínuo que liga o problema aos dados. Nestes planos, a análise e a interpretação de dados é de extrema importância, a sua principal característica é o facto de incidirem sobre as palavras, ou seja,

trata-se de uma análise textual (Coutinho, 2014, p.216). Neste sentido, Bardin (2008, p.40) considera que a análise de conteúdo envolve

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por seu lado, os planos qualitativos dão origem a uma grande quantidade de informação descritiva, que deve ser organizada e reduzida de forma a permitir a descrição e a interpretação dos fenómenos em estudo.

Triangulação

A triangulação permite “[...] combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar [...]” (Coutinho, 2014, p.239).

É possível tornar o plano de investigação mais consistente com o recurso à triangulação. É, assim, de salientar que a triangulação é uma das técnicas comuns da metodologia qualitativa, que resulta da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. De facto, o seu princípio consiste em recolher e analisar os diferentes métodos e dados a partir de diferentes perspetivas, para os contrastar e interpretar, quer seja em abordagens quantitativas ou qualitativas. Por seu, podemos cruzar dois conjuntos de dados, em que a diferença poderá ser usada para reflexão em que a repetição de dados empíricos que permitam encontrar uma justificação para as diferenças (Aires, 2015, p.55; Coutinho, 2014).

A validade e fiabilidade

A lógica da validade e fiabilidade exige que o investigador explique os critérios de codificação que permitem que se chegue a resultados coerentes. Deve entender-se que a validade tem a ver com o que o investigador pretende medir, sendo entendido como um indicador da consistência entre duas medidas da mesma coisa (Coutinho, 2014, p.118). Os dados selecionados devem ser representativos da amostra, ou seja, devem abordar o conteúdo e a validade. Nesta linha, Cohen, Manion e Morrison (2005, pp. 106-107)

destacam Blumenfeld-Jones (1995) defendendo cinco tipos de validade em investigação qualitativa: a validade descritiva, com precisão factual, que deve ter presente a noção de "verdade" na investigação; a validade interpretativa, que se relaciona com a capacidade de captar o significado e as interpretações dos participantes; a validade teórica relativamente à teoria que sustenta a investigação e permite encontrar uma explicação dos fenómenos; a generalização da teoria gerada, uma vez que poderá ser útil para compreender situações semelhantes; e a validade avaliativa, que implica uma avaliação teórico-crítica da investigação. Desde logo, estes critérios ajudam a determinar se o objetivo da investigação é atingido, como e porquê.

A validade refere-se àquilo que o investigador pretende medir, sendo que, toda a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem subjacente o significado para o problema em causa e deve reproduzir com fidelidade todos os factos.

Por seu turno, a validade e fiabilidade são dois conceitos com características diferenciadas que os instrumentos devem ter para garantir a qualidade informativa e a consistência dos dados obtidos (Cohen, Manion & Morrison, 2005, p.116; Coutinho, 2014, p.116). A validade refere-se à qualidade dos resultados da investigação, com rigor preditivo ou consistente enquanto a fiabilidade verifica a consistência do processo de medição, ou seja, verifica a replicabilidade das conclusões do estudo (Anderson & Arsenault, 1999, p.93 *apud* Coutinho, 2014, p.116).

Em suma, o design de métodos mistos está associado a uma melhor compreensão de um problema de investigação. Neste sentido, a opção da combinação de métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa surge com o intuito de melhor compreender e explicar as questões da investigação. Como já foi mencionado, o recurso aos métodos mistos é um procedimento que nos possibilita analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos num estudo de investigação (Creswell, 2012, p.21).

3.2 Contexto de investigação

Descrição do contexto

O processo de seleção da escola que iria integrar o estudo iniciou-se efetivamente em julho de 2016.

A Escola Europeia Alfa XX foi selecionada para o desenvolvimento do estudo pela sua especificidade curricular se enquadrar nos objetivos da investigação e por se situar num contexto multicultural em contexto internacional.

Pretende-se analisar a educação global de acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores, tendo como pressupostos a revisão da literatura do capítulo 1.

De forma a enquadrar o estudo empírico, apresentam-se seguidamente algumas informações acerca das Escolas Europeias.

Escolas Europeias

As Escolas Europeias são instituições de ensino oficial controladas pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia, sendo legalmente consideradas como instituições públicas em cada país.

A principal missão das Escolas Europeias é proporcionar uma educação multilingue e multicultural aos alunos dos níveis maternal, primário e secundário, com vista a orientar e apoiar os alunos na aquisição das competências que lhes permitam participar nos processos democráticos e no diálogo intercultural.

Os alunos das Escolas Europeias têm a possibilidade de disfrutar de uma educação em conjunto com alunos de diversas nacionalidades, desenvolvendo, desta forma, o espírito da solidariedade e da cidadania europeia.

Neste contexto, salientam-se algumas competências de referência prioritária que envolvem os alunos na aprendizagem, designadamente o pensamento crítico, a perseverança, a tolerância, a cooperação, o autocontrolo, a honestidade, a coragem e o respeito.

Objetivos das Escolas Europeias

As palavras que expressam os objetivos das Escolas Europeias são as linhas orientadoras para todas as escolas.

Apresentam-se seguidamente os objetivos das Escolas Europeias:

- afirmar a identidade cultural dos alunos - o alicerce para o seu desenvolvimento como cidadãos europeus;
- proporcionar uma educação ampla e de elevada qualidade, desde a maternal até ao final do ensino secundário;
- desenvolver elevados padrões linguísticos na língua materna e em línguas estrangeiras;
- desenvolver habilidades matemáticas e científicas durante toda a escolaridade;
- incentivar o desenvolvimento de uma perspetiva global e europeia em geral e, particularmente, o estudo das ciências humanas;
- incentivar a criatividade nas áreas da música e artes plásticas e proporcionar uma apreciação do que há de melhor no património artístico europeu;
- desenvolver habilidades físicas e levar os alunos a reconhecer a importância de uma vida saudável através da participação em atividades desportivas e recreativas;
- proporcionar aos alunos uma orientação ao nível da escolha de vias profissionais/universidade nos últimos anos do ensino secundário;
- promover a tolerância, a cooperação, a comunicação e a preocupação com os outros, e em toda a comunidade escolar;
- cultivar o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos e preparando-os para uma etapa educativa futura;
- promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, com uma abordagem curricular sustentada por documentos de referência europeus e internacionais.

Abordagem Curricular

A educação básica é lecionada nas línguas oficiais da União Europeia. Este princípio permite que seja dada primazia à língua materna (L1) do aluno, sendo que, cada escola europeia compreende várias seções linguísticas. O currículo e os programas são os mesmos em todas as seções linguísticas, com exceção da língua materna, que tem como referencial o currículo de cada país. De forma a fomentar a unidade das escolas e incentivar a educação multicultural, há um grande foco na aprendizagem, na compreensão e no uso de línguas estrangeiras.

Importa, ainda, salientar que também as convicções dos diferentes indivíduos são respeitadas. A educação religiosa e a educação ética/moral fazem parte do currículo das escolas europeias, como disciplinas opcionais.

As oito competências essenciais

Em 2019, o Conselho Europeu² adotou a recomendação sobre competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, encorajando os Estados-Membros a adoptá-las para os seus sistemas educativos. Neste âmbito, as Escolas Europeias seguem esta recomendação, integrando no seu currículo as oito competências essenciais ou competências-chave, por serem consideradas necessárias para a realização pessoal, vida saudável e sustentável, empregabilidade, cidadania ativa e inclusão social.

Em 2020, o Comité Pedagógico das Escolas Europeia aprovou uma reforma do programa curricular das Escolas Europeias, passando a integrar as oito competências-chave como um elemento estruturante dos programas, integrando-as no currículo, a partir de uma abordagem transversal, desde a Maternal até ao final do Ensino Secundário.

Nesta sequência, são consideradas as seguintes competências essenciais:

- Literacia
- Multilinguismo
- Competência matemática e competência nas ciências, tecnologia e engenharia
- Competências digitais associadas à tecnologia
- Competências interpessoais e capacidade em desenvolver novas competências
- Cidadania ativa
- Empreendedorismo
- Sensibilidade e expressão cultural

² European Union (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxemburg: European Union. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-107520914> [10 maio de 2021].

As Escolas Europeias: origem e localização

A organização das Escolas Europeias teve início em outubro de 1953 no Luxemburgo, por iniciativa de funcionários da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, com o apoio das instituições comunitárias e do governo luxemburguês. Esta experiência educativa, com crianças de diferentes línguas maternas e nacionalidades, rapidamente se afirmou à medida que os diferentes governos e Ministérios da Educação cooperaram em matéria de currículos, culminando com a nomeação de professores e inspetores dos diferentes países a desempenharem funções nas Escolas Europeias.

Com a assinatura do Protocolo, surge a primeira Escola Europeia oficial no Luxemburgo. O primeiro *European Baccalauréat* foi concluído em julho de 1959. O *European Baccalauréat* é uma qualificação reconhecida, que preenche os requisitos básicos de entrada em todas as universidades dos Estados-Membros.

O sucesso deste modelo educativo levou a que, de forma progressiva, fossem abertas outras escolas, localizadas junto de instituições da atual União Europeia (UE).

No Quadro 9 podemos observar a distribuição das escolas europeias nos diferentes Estados-Membros.

Quadro 9: Distribuição das Escolas Europeias nos diferentes Estados-Membros

| Escola | País | Fundação | Primeiro bacharelato |
|---------------------|-------------|-------------|----------------------|
| Luxemburgo I | Luxemburgo | 1953 | 1959 |
| Bruxelas I | Bélgica | 1958 | 1964 |
| Mol | Bélgica | 1960 | 1966 |
| Varese | Italia | 1960 | 1965 |
| Karlsruhe | Alemanha | 1962 | 1968 |
| Bergen | Holanda | 1963 | 1971 |
| Bruxelas II | Bélgica | 1974 | 1982 |
| Munique | Alemanha | 1977 | 1984 |
| Culham ³ | Reino Unido | 1978 - 2017 | 1982 |
| Bruxelas III | Bélgica | 1999 | 2001 |
| Alicante | Espanha | 2002 | 2006 |
| Frankfurt | Alemanha | 2002 | 2006 |
| Luxemburgo II | Luxemburgo | 2004 | 2013 |
| Bruxelas IV | Bélgica | 2007 | 2017 |

Fonte: Office of the Secretary-General of the European Schools

Atualmente, existem 13 Escolas Europeias: cinco na Bélgica, três na Alemanha, duas no Luxemburgo, uma na Holanda, uma em Itália e uma em Espanha.

Para além destas Escolas Europeias, existem, atualmente, vinte Escolas Europeias Acreditadas em vários Estados-Membros da União Europeia.

Escola Europeia Alfa XX

A Escola Europeia Alfa XX segue um currículo específico para as Escolas Europeias e, no final do ensino secundário, os alunos obtêm um diploma designado de *European Baccalauréat*.

Níveis de ensino e secções linguísticas da Escola Europeia Alfa XX

A Escola Europeia Alfa XX possui três ciclos de ensino, que correspondem aos níveis maternal, primário e secundário. Note-se que em cada nível de ensino existem nove secções linguísticas: holandesa, inglesa, finlandesa, francesa, alemã, italiano, lituana, portuguesa e sueca.

³ A Escola Europeia de Culham encerrou em 2017, na sequência do Brexit.

Horário escolar

Na Escola Europeia Alfa XX, no ciclo da primária, as aulas começam em 8h25 para as classes P1 e P2. As classes da Maternal, P3, P4 e P5 começam às 8h30. As aulas terminam às 15h20, exceto à quarta-feira, que terminam às 12h50.

Contexto e descrição da Escola Europeia Alfa XX

A Escola Europeia Alfa XX localiza-se em Bruxelas, na Bélgica. Esta escola é um estabelecimento com três níveis de ensino, maternal, primário e secundário. Cada nível de ensino integra nove secções linguísticas, que correspondem a nove idiomas, designadamente, o alemão, o finlandês, o francês, o inglês, o italiano, o lituano, o neerlandês, o português e o sueco.

A escola tem mais de 3000 alunos e mais de 400 funcionários, considerando o pessoal docente e não docente.

Da escola, fazem parte vários edifícios, recreios exteriores, um espaço polivalente, um grande espaço exterior destinado a multidesportos, que permite que os alunos participem em inúmeras atividades desportivas. Destaca-se, ainda, a existência de um espaço destinado aos autocarros que transportam os alunos diariamente de casa para a escola e vice-versa.

Tendo em conta os vários domínios da aprendizagem, os alunos da Escola Europeia Alfa XX podem participar regularmente em projetos, em viagens escolares e intercâmbios, simpósios e outras atividades, que proporcionam diferentes oportunidades aos alunos. Algumas destas experiências são relatadas com regularidade no site da escola ou em publicações escolares, com vista a dar conhecimento dos projetos desenvolvidos à comunidade escolar.

A participação dos membros da comunidade escolar na escola é feita através do Comité de Estudantes e da Associação de Pais.

Organização de estudos

O Quadro 10 mostra a organização dos diferentes ciclos de ensino nas Escolas Europeias. O sistema escolar europeu consiste em dois anos de educação maternal, cinco anos de ensino primário e sete anos de ensino secundário.

Quadro 10: Organização dos diferentes níveis de ensino nas Escolas Europeias

| Níveis de ensino | Classes | Idades |
|-------------------------------|---------|--------|
| Maternal | 1-2 | 4-5 |
| Primário | 1-5 | 6-10 |
| Secundário: Observação | 1-3 | 11-13 |
| Secundário: Pré-orientação | 4-5 | 14-15 |
| Secundário: Orientação | 6-7 | 16-18 |

Fonte: *Office of the Secretary-General of the European*

Maternal

O ciclo da maternal corresponde à entrada das crianças na escola e tem uma duração de dois anos. Os alunos são admitidos na escola maternal no início do ano letivo, em setembro, a partir dos quatro anos de idade. Os alunos transitam para o primeiro ano (P1) no ano em que a criança atinge os seis anos de idade.

Primário

O ciclo do ensino primário corresponde ao início da escolaridade e tem uma duração de cinco anos. No ciclo primário, o currículo centra-se na língua materna, matemática, língua estrangeira (L2), arte, música, educação física, descoberta do mundo, religião ou ética e

horas europeias. As horas europeias são uma área curricular que envolve alunos das diferentes nacionalidades. As horas europeias são lecionadas uma vez por semana num dos três idiomas: inglês, francês ou alemão.

Secundário

O ciclo do secundário corresponde a sete anos, sendo organizado da seguinte forma: nos primeiros três anos, os alunos seguem um currículo comum, designado ciclo de observação. Neste ciclo, a maioria das disciplinas são lecionadas na língua materna dos alunos.

Desde o ano letivo 2014-2015, todos os alunos do ensino secundário 1 (S1) passaram a estudar uma segunda língua estrangeira (L3). No secundário 3 (S3), todos os alunos estudam ciências humanas e religião ou ética na sua primeira língua estrangeira (L2); no secundário 2 (S2), o latim é uma área opcional; no secundário 3 (S3), os alunos que escolheram o latim no S2 continuam com esta opção, enquanto os restantes alunos, têm Tecnologias de Informação como área opcional; no secundário 4 e 5 (S4 e S5), os alunos têm como disciplina obrigatória ciências integradas, que é subdividida em física, química e biologia. Ademais, os alunos podem escolher entre matemática de quatro tempos ou de seis tempos. Ainda existem outras opções curriculares, designadamente, a economia, uma terceira língua estrangeira (L3) e o grego.

O secundário 6 e 7 (S6 e S7) é composto por um conjunto de unidades curriculares com vista à obtenção do *European Baccalauréat*. Embora exista um núcleo de disciplinas obrigatórias, incluindo a língua materna, a língua 2, a matemática, as ciências, a filosofia, a educação física, a história e a geografia, nestes dois anos, os alunos possuem uma ampla gama de opções adicionais que lhes possibilita escolher e estudar algumas temáticas curriculares por dois períodos, quatro períodos ou num nível avançado.

Currículo e idiomas: Ensino Primário e Secundário

Nos anos do ciclo primário P1, P2, P3, P4 e P5 todos os alunos frequentam aulas de língua 2 (L2) em alemão, inglês ou francês (DE, EN, FR). Estas aulas são lecionadas diariamente, a alunos oriundos das diferentes secções linguísticas, em grupos mistos.

Nos anos do ciclo primário P3, P4 e P5, a disciplina de “horas europeias” é lecionada a grupos de alunos oriundos das diferentes secções linguísticas, em grupos mistos, geralmente, na L2 do aluno ou na língua do país anfitrião.

No secundário do S1 ao S5 a arte, a música, a economia, a L4, as TICs e a educação física também são lecionadas a grupos de alunos oriundos das diferentes secções linguísticas, em grupos mistos numa das três línguas de L2 (DE, EN, FR) ou na língua do país anfitrião.

No secundário 3 (S3), os cursos de ciências humanas e os cursos de religião e ética não confessional são ministrados em L2 (DE, EN ou FR). A partir secundário 4 (S4), são organizados cursos de história, geografia e economia em L2 (DE, EN e FR). O ensino da religião e ética são na língua 2 (DE, EN ou FR), sendo introduzidos de forma gradual nos anos do secundário 4 a 7 (S4 a S7).

No secundário S6 e S7, existe a opção de quatro períodos em história e geografia, numa língua diferente da língua materna do aluno, normalmente, na L2 (DE, EN, FR). O aluno poderá optar por outra língua veicular, desde que não seja na língua materna (L1) do aluno. Além disso, os alunos podem optar pela L5 e L1 ou L2 aprofundadas.

Ainda neste âmbito, e com a aprovação do Conselho de Administração, a escola pode organizar o ensino de determinadas disciplinas, por exemplo, ética e religião na L2 dos alunos ou na língua do país anfitrião.

Na generalidade, são seguidos os programas das Escolas Europeias, sendo que, apenas na língua materna cada secção linguística segue o currículo do seu país.

Na secção portuguesa, o currículo de língua materna-português segue os programas curriculares em vigor em Portugal.

Comunicação na escola

Relativamente à população escolar, importa mencionar que os alunos e os professores, na sua maioria, são provenientes de diferentes países europeus. Neste contexto, um dos princípios subjacentes às escolas europeias é o de formar alunos multilingues. Para além dos alunos, também os representantes da direção, docentes e funcionários que trabalham na Escola Europeia Alfa XX falam uma ou mais línguas estrangeiras, para além da sua língua

materna. Note-se que, nesta escola, as línguas mais usadas são o francês e o inglês, sobretudo, na comunicação, em diferentes espaços da escola e em reuniões de trabalho. Em cada secção linguística, professores e alunos comunicam na sua língua materna.

As informações divulgadas pela direcção da escola são expressas nas línguas veiculares, inglês, francês e alemão. Nesta escola, as línguas mais usadas são o francês e o inglês. Caso existam informações específicas, relacionadas com projetos ou atividades desenvolvidas numa secção linguística específica, a língua materna da secção poderá ser utilizada para comunicar com os pais e com os alunos que fazem parte da mesma secção.

3.3 Instrumentos e procedimentos e de recolha de dados

No presente estudo, o termo “recolha de dados” refere-se ao trabalho de investigação realizado pela investigadora na Escola Europeia Alfa XX. Os dados foram recolhidos ao longo dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2019.

Instrumentos de recolha de dados

Como já foi referido, a opção pela recolha de dados quantitativos e qualitativos para o presente estudo deve-se ao facto de se pretender aprofundar e compreender o problema de investigação em curso.

Os métodos de recolha de dados seleccionados e aplicados na investigação foram:

- 1) questionários aos alunos; e
- 2) entrevistas semiestruturadas aos professores.

3.3.1 Questionário

As questões que constam no questionário de investigação, exploram a natureza e a importância da educação global e tiveram como fonte as referências bibliográficas que constam no enquadramento teórico (Wolton, 2004; Wolton, 2006; Hargreaves & Fink, 2007; Council of Europe, 2013; Silva, 2010; Byram, 2011; Byram, 2013; OCDE, 2011; Magalhães, 2015; UNESCO, 2017; Messiou, 2017).

Salienta-se que as questões que constam nos Blocos Temáticos A e C da matriz do questionário da investigação foram elaboradas pela investigadora. As questões do Bloco

Temático B da matriz do questionário, foram traduzidas e adaptadas para o presente estudo pela investigadora, tendo como suporte o seguinte referencial: *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2016). Importa mencionar que este referencial esteve na base do PISA 2018, e que teve como objetivos conhecer em que medida os alunos desenvolvem e aplicam o conhecimento e a compreensão nos seguintes temas: em questões globais; no conhecimento e na compreensão intercultural; e no desenvolvimento do pensamento crítico e analítico (OCDE, 2016, 2018).

Para além das fontes apontadas, a elaboração do questionário teve, ainda, em consideração algumas etapas previstas por Hill e Hill (2000), Cohen, Manion e Morrison, (2005) e Coutinho (2014) relativamente à investigação por questionário.

O questionário foi aplicado a 154 alunos dos Ciclos Primário e Secundário da Escola Europeia Alfa XX.

O questionário é constituído por vinte questões, distribuídas por dois grupos, do primeiro grupo fazem parte doze questões, que pretendem avaliar as competências globais; do segundo fazem parte duas questões que se destinam a avaliar a educação global. Os grupos de questões tiveram como objetivo perceber a combinação de conhecimentos às abordagens de educação multicultural, intercultural e global que são usadas na escola, entre estudantes de culturas diferentes. As questões são apresentadas com itens de resposta tipo *Likert*, numa escala de 1 a 4, e algumas questões com uma escala dicotómica “Sim” ou “Não”. As cento e cinquenta e quatro respostas obtidas ao questionário foram introduzidas numa matriz e copiadas e tratadas no *software* de análise *IBM SPSS Statistics Version 26*.

O Quadro 11 apresenta a síntese da matriz do questionário:

Quadro 11: Síntese da matriz do questionário

| BLOCOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS | INDICADORES |
|-----------------------------|---|--|
| Dados pessoais | 1. Conhecer os dados de cada utilizador | Idade Gênero Nacionalidade Ano de escolaridade |
| Competências globais | 1. Identificar as abordagens às competências globais | Percepção sobre a diversidade na escola |
| | 2. Construir um clima escolar multicultural | Práticas de educação multicultural na escola |
| | 3. Identificar as competências globais no currículo | Compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta |
| | 4. Conhecer as tendências globais contempladas no currículo | Abertura a experiências interculturais Abertura e flexibilidade intercultural Respeito pela diversidade cultural Resiliência intercultural Comunicação intercultural Aptidão em línguas estrangeiras Valorização da dignidade humana Consciência e envolvimento em questões globais |
| Educação Global | 1. Analisar a influência da educação global | O papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo |
| | 2. Desenvolver uma visão crítica do mundo | O papel da educação global no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e da cidadania |

3.3.2 Entrevista

Em primeiro lugar, foi elaborado o formulário de questões para recolher dados acerca das percepções dos professores sobre a educação global, baseado em dois grandes blocos: Educação global e competências globais. Para isso, foram consideradas as referências bibliográficas que constam no enquadramento teórico, assim como algumas das questões orientadoras do questionário. O guião da entrevista foi estruturado e realizado pela

investigadora, sendo individual e falado, seguiu as linhas orientadoras do guião de entrevista semiestruturado, constituído por um conjunto de questões a colocar aos entrevistados.

Após a elaboração do guião da entrevista, foram formalizados os procedimentos específicos para a sua implementação, seguindo o planeamento e o agendamento para a sua realização, tendo em conta as etapas e os critérios previstos por Aires (2015), Coutinho (2014) e Creswell (2012, 2014).

As entrevistas foram realizadas na Escola Europeia Alfa XX, tendo participado quatro docentes, dois do ciclo primário e dois do secundário.

Após a realização das entrevistas, fez-se a transcrição integral dos registos áudio, dando seguidamente conhecimento aos entrevistados de forma a procederem à validação das mesmas. Seguidamente, foi codificado o conteúdo dos discursos dos entrevistados de acordo com as categorias e subcategorias identificadas, com recursos ao programa *NVivo, 11 (QSR International)*.

O Quadro 12 apresenta a síntese matriz da entrevista.

Quadro 12: Síntese da matriz da entrevista

| BLOCO TEMÁTICO | OBJETIVOS | CATEGORIAS |
|----------------------------------|--|--|
| Legitimação da entrevista | 1. Legitimar a entrevista e motivar o (a) entrevistado (a) | Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver Solicitar a colaboração Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista |
| Dados pessoais | 2. Identificar o (a) entrevistado (a) | Idade Gênero Nacionalidade Habilitações literárias e área de formação Anos de experiência profissional Aptidão em línguas estrangeiras |
| Competências globais | 1. Identificar as abordagens às competências globais | Percepção sobre a diversidade na escola |
| | 2. Construir um clima escolar multicultural | Práticas de educação multicultural na escola |
| | 3. Identificar as competências globais no currículo | Abertura a experiências interculturais |
| | 4. Conhecer as tendências globais contempladas no currículo. | Compromissos e obrigações para com as pessoas e com o planeta Consciência e envolvimento em questões globais Valorização da dignidade humana |
| Educação Global | 1. Analisar a influência da educação global | O papel da educação global na escola |
| | 2. Identificar o papel da educação global na escola | Iniciativas de educação global na escola Competências que a escola deve desenvolver num futuro próximo Competências para cenários pessoais e profissionais |

3.3.3 Participantes

Para conhecer de forma eficaz o modo como a escola promove a educação global, foram realizadas entrevistas a professores de diferentes áreas curriculares, que compreendem o ciclo Primário e Secundário e foi aplicado um questionário aos alunos.

O planeamento da investigação contemplou quatro entrevistados, dois professores do ciclo primário e dois do ciclo secundário, e cento e cinquenta e quatro alunos do quarto e quinto anos de escolaridade do ciclo primário, e alunos do primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário, que frequentam uma Escola Europeia em contexto internacional.

Tendo em conta os limites temporais definidos para a recolha de dados, trata-se de uma amostra não probabilística, ou seja, constituída de forma intencional, de forma a facilitar a acessibilidade aos participantes (alunos e professores).

Critérios de seleção dos participantes nos questionários

Para participar nos questionários, os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- com base em informações recolhidas previamente para o desenvolvimento do estudo e que tenham indiciado alguma relevância;
- com base no ano de escolaridade na escola;
- com base na secção linguística.

Critérios de seleção dos participantes nas entrevistas

Para participar nas entrevistas, os entrevistados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- com base em informações recolhidas previamente para o desenvolvimento do estudo e que tenham indiciado alguma relevância;
- com base na sua experiência na escola;
- com base nas funções que desempenharam na escola e de acordo com os anos de escolaridade que lecionam.

3.3.4 Procedimentos e aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Apresenta-se seguidamente o modo como se organizou e utilizou a informação recolhida através dos dois métodos selecionados para esta investigação: o questionário aos alunos e a entrevista aos professores.

Procedimentos prévios

A investigadora estabeleceu alguns contactos prévios informais para dar início aos procedimentos para a realização da investigação.

No início de dezembro de 2018, foram desencadeados os procedimentos para o pedido de autorização da realização da investigação aos responsáveis pela Escola Europeia Alfa XX onde se desenvolveu o presente estudo. Foi elaborado um pedido para a realização da investigação à direção da Escola Europeia Alfa XX, onde se explicitavam os objetivos e os procedimentos a realizar para dar início à investigação.

Após vários contactos com os responsáveis da direção da Escola Europeia Alfa XX, foi agendada uma reunião com o então diretor, onde foi dada a conhecer a investigação, designadamente os objetivos e os procedimentos a seguir. Nesta sequência, o diretor deu consentimento para a realização da investigação (Anexo 1). Importa referir que, o diretor e os dois diretores adjuntos dos Ciclos Primário e Secundário da Escola Europeia Alfa XX também foram informados sobre objetivos da investigação. O diretor deu permissão por escrito, enquanto os dois diretores adjuntos mostraram a sua anuência via correio eletrónico. Nesta sequência, o consentimento para a realização da investigação e recolha de dados, foi concedido em 14 de dezembro de 2018.

Com o consentimento assegurado, a partir desta data, foram agilizados os pedidos de colaboração dos professores que participaram na investigação, nomeadamente, para a participação nas entrevistas e para a aplicação dos questionários aos alunos.

É de referir que, existiu um contacto prévio com os professores selecionados para participarem neste estudo, no sentido de averiguar a disponibilidade e o interesse em colaborar na investigação, participando na entrevista. Nesta sequência, os professores

foram informados do apoio da direção da escola e do consentimento formal para a realização da investigação.

De forma a organizar a aplicação dos questionários aos alunos, a investigadora reuniu com alguns docentes do ciclo primário e secundário, para solicitar a sua colaboração nesta tarefa. Solicitou-se a colaboração de dois professores em cada um dos ciclos de ensino (Primário e Secundário), que prontamente mostraram disponibilidade em colaborar.

O formulário de solicitação de participação dos alunos foi facultado a todos os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos, de forma a anuírem a participação dos alunos na investigação (cf. Anexo 2).

Elaboração e aplicação do questionário

Nos meses de junho e julho de 2018, dois dos professores colaboraram na leitura dos questionários a aplicar aos alunos, manifestando a sua opinião sobre as questões que integram o questionário.

A primeira versão do questionário aplicado aos alunos ficou concluída em junho de 2018.

Nos meses de junho e julho de 2018, o questionário foi sujeito a um pré teste, aplicado numa pequena escala, a alguns alunos da Escola Europeia Alfa XX que integravam os anos de escolaridade a que se destinava este estudo. Estes alunos não participaram na aplicação dos questionários finais.

Na sequência da aplicação do pré teste aos alunos, foram apresentadas algumas sugestões pelos alunos que frequentam o secundário, que depois de avaliada a sua pertinência, foram consideradas na elaboração do questionário final.

Em novembro de 2018, ficou concluída a versão final do questionário a aplicar aos alunos.

Foi efetuado o cronograma geral, onde se estabeleceram as datas da recolha de dados. Nesta sequência, foi dado conhecimento do mesmo aos diretores adjuntos e aos professores envolvidos na investigação.

A recolha de dados no ciclo primário teve lugar em janeiro de 2019. Devido a questões de gestão da agenda dos alunos e dos professores, a recolha de dados para o ciclo secundário só pode ser realizada em fevereiro de 2019.

Elaboração e realização das entrevistas

A primeira versão da entrevista aos professores ficou concluída em setembro de 2018. De forma a dar a conhecer o tema das entrevistas, a investigadora reuniu, individualmente, com cada um dos participantes selecionados e apresentou as linhas gerais da investigação. No sentido de preparar os participantes, foi entregue previamente um formulário de questões a abordar na entrevista, a cada um dos participantes.

A investigadora informou os participantes sobre os resultados que esperava obter na entrevista; explicitou os motivos da escolha para serem entrevistados; mostrando a importância do contributo das suas respostas para a investigação; informou sobre o tempo previsto para a sua realização, e foi acordada a hora, a data e local da realização.

Foi assegurado o anonimato e que todos os dados obtidos seriam confidenciais, sendo apenas utilizados para propósitos exclusivamente académicos.

O formulário de solicitação de participação nas entrevistas (informação e consentimento) foram facultados a todos os participantes envolvidos (cf. Anexo 3).

As entrevistas foram conduzidas pela investigadora, tentando obter o máximo de informações ou esclarecimentos às respostas, conforme julgamos apropriado.

As entrevistas semiestruturadas permitiram abordar a questão da confiança, mantendo um sentimento de abertura.

As entrevistas tiveram uma duração de trinta a cinquenta minutos e foram gravadas com o consentimento de cada entrevistado. O tempo de duração de cada entrevista teve a ver com as diferentes abordagens dos entrevistados às questões do estudo.

Após a realização das entrevistas, o investigador fez a transcrição integral dos registos áudio, dando seguidamente conhecimento aos entrevistados de forma a procederem à

validação das mesmas. Todos os participantes mostraram concordância relativamente à inclusão dos dados no relatório de investigação (Creswell 2012, pp. 45-46).

Resumo do capítulo:

No capítulo 3, apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas, um estudo com recurso a métodos mistos. Seguidamente, identifica-se o paradigma positivista ou quantitativo a partir do qual se desenvolveu a investigação.

Destaca-se o contexto do estudo, a Escola Europeia Alfa XX. A escolha é justificada pelo facto de o seu currículo se enquadrar nos objetivos da investigação e por se situar num contexto multicultural e internacional.

Apresentam-se os objetivos das Escolas Europeias, destacando-se os princípios curriculares que são as linhas orientadoras para todas as estas escolas. Desde 2020, a Escola Europeia passou a integrar as oito competências essenciais como um elemento estruturante dos programas, integrando-as no currículo, a partir de abordagem transversal, desde a Maternal até ao final do Ensino Secundário.

Faz-se referência à organização dos estudos, que corresponde aos níveis maternal (dois anos), primário (cinco anos) e secundário (sete anos). Por último, são relevados alguns dos princípios do currículo no que concerne à organização dos estudos nos diferentes níveis de ensino.

Descrevem-se os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados, designadamente o questionário aplicado aos alunos e a entrevista semiestruturada realizada aos professores, explicitando os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, assim como, os procedimentos prévios à investigação com vista à obtenção do consentimento informado para a realização da investigação e recolha de dados.

Caracterizam-se, ainda, os participantes na entrevista e no questionário. O estudo contou com a participação de dois professores do ciclo primário e dois do ciclo secundário, e cento e cinquenta e quatro alunos do quarto e quinto anos de escolaridade do ciclo primário, e

alunos do primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário, que frequentam uma Escola Europeia em contexto internacional.

Seguidamente, apresentam-se os procedimentos que envolveram a elaboração e aplicação do questionário e da entrevista.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Introdução

Este capítulo apresenta os dados recolhidos na investigação, a partir de dois instrumentos de recolha de dados: o questionário e a entrevista.

Optou-se por apresentar em primeiro lugar os dados quantitativos obtidos através do questionário. Estes dados foram analisados a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial, com o recurso ao software de análise de dados quantitativos *IBM SPSS Statistics Version 26*.

Seguidamente, são apresentados e analisados os dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas. As entrevistas foram objeto de análise de conteúdo (Bardin, 2008), com o apoio, na organização, análise e sistematização da informação (Hutchisona, Johnstonb & Breckona, 2010), do programa *NVivo* (versão 11).

Este capítulo apresenta, ainda, a análise e discussão dos resultados tendo em conta os diferentes instrumentos de recolha de dados, o questionário aos alunos e as entrevistas aos professores, que com base numa análise cruzada pretendem responder às questões e aos objetivos da investigação.

As informações obtidas na investigação a partir das técnicas e instrumentos utilizados, o questionário e as entrevistas, permitiram identificar critérios de análise que nos levaram a relacionar conceitos.

Como estratégia de discussão dos resultados optou-se por fazer uma busca de relações entre as características dos dados dos questionários e das entrevistas. Este procedimento envolveu dois momentos distintos: num primeiro momento, fez-se uma abordagem global aos resultados dos dados do questionário; num segundo momento, fez-se uma abordagem global aos resultados dos dados das entrevistas.

4.1 Questionário

Caracterização dos participantes

Tendo em consideração as características da amostra do questionário, foram definidas quatro variáveis de forma a obter a caracterização dos participantes: a idade, o género, o ano de escolaridade e a nacionalidade.

Apresentamos, seguidamente, as características demográficas da amostra do grupo dos alunos do Ensino Primário (n=36) e os alunos do Ensino Secundário (n=118), num total (n=154) (Tabela 1).

Tabela 1: Características gerais da amostra

| Escolaridade | Indicadores | Género | | Idade |
|-------------------|---------------|----------|-----------|-------|
| | | Feminino | Masculino | |
| Ensino Primário | n | 13 | 23 | |
| | % | 8,4 % | 14,9 % | |
| | Média | | | 10 |
| | Desvio Padrão | | | 1 |
| | Mínimo | | | 9 |
| | Máximo | | | 11 |
| Ensino Secundário | n | 55 | 63 | |
| | % | 35,7 % | 40,9 % | |
| | Média | | | 14 |
| | Desvio Padrão | | | 2 |
| | Mínimo | | | 11 |
| | Máximo | | | 19 |
| TOTAL | n | 68 | 86 | |
| | % | 44,2 % | 55,8 % | |
| | Média | | | 13 |
| | Desvio Padrão | | | 3 |
| | Mínimo | | | 9 |
| | Máximo | | | 19 |

Relativamente às características demográficas da amostra, observa-se que existe um equilíbrio na representação entre os grupos do Ensino Primário e Ensino Secundário dos diferentes anos de escolaridade e em ambos os géneros (feminino 44,2% e masculino 55,88%). Verifica-se ainda que a média da idade é de 13 anos (Tabela 1).

Os dados representados na Tabela 1 revelam ainda que não se verifica o mesmo equilíbrio na distribuição dos géneros relativamente aos grupos do Ensino Primário e Ensino Secundário, nos diferentes anos de escolaridade, existindo menos raparigas no Ensino Primário (8,4 %) que no Ensino Secundário (35,7 %) e menos rapazes no Ensino Primário (14,9 %) que no Ensino Secundário (40,9%).

Em relação aos níveis de escolaridade dos alunos, observa-se que as classes do Ensino Primário representam 23,4% dos participantes, enquanto o Ensino Secundário representa 76,6% (Tabela 2).

Tabela 2: Características da amostra segundo o nível ensino e ano de escolaridade: ensino primário ou ensino secundário

| Ano de escolaridade | n | % |
|----------------------------|------------|---------------|
| Ensino Primário - Classe 4 | 13 | 8,4 % |
| Ensino Primário - Classe 5 | 23 | 14,9 % |
| Sub-total | 36 | 23,4 % |
| Ensino Secundário - 1º ano | 16 | 10,4 % |
| Ensino Secundário - 2º ano | 17 | 11,0 % |
| Ensino Secundário - 3º ano | 14 | 9,1 % |
| Ensino Secundário - 4º ano | 15 | 9,7 % |
| Ensino Secundário - 5º ano | 15 | 9,7 % |
| Ensino Secundário - 6º ano | 19 | 12,3 % |
| Ensino Secundário - 7º ano | 22 | 14,3 % |
| Sub-total | 118 | 76,6 % |
| Total | 154 | 100 % |

Apresenta-se, seguidamente, as características da amostra da nacionalidade dos participantes por níveis de ensino escolaridade (Tabela 3).

Tabela 3: Características da amostra da nacionalidade dos participantes por níveis de ensino

| Nacionalidade | Níveis de ensino | | | | n | % |
|----------------------|-------------------------|---------------|------------|---------------|------------|----------------|
| | Primário | % | Secundário | % | | |
| Portuguesa | 33 | 21,43% | 106 | 68,83% | 139 | 90,26% |
| Inglesa | 1 | 0,65% | 2 | 1,30% | 3 | 1,95% |
| Belga | 0 | 0 | 3 | 1,95% | 3 | 1,95% |
| Espanhola | 0 | 0 | 1 | 0,65% | 1 | 0,65% |
| Cabo-Verdiana | 0 | 0 | 1 | 0,65% | 1 | 0,65% |
| Francesa | 0 | 0 | 2 | 1,30% | 2 | 1,30% |
| Alemã | 0 | 0 | 1 | 0,65% | 1 | 0,65% |
| Americana | 0 | 0 | 1 | 0,65% | 1 | 0,65% |
| Australiana | 0 | 0 | 1 | 0,65% | 1 | 0,65% |
| Finlandesa | 1 | 0,65% | 0 | 0 | 1 | 0,65% |
| Italiana | 1 | 0,65% | 0 | 0 | 1 | 0,65% |
| Total | 36 | 23,38% | 118 | 76,63% | 154 | 100,00% |

Em relação à variável nacionalidade, constata-se que há participantes com várias nacionalidades, 139 alunos são de nacionalidade portuguesa, 3 de nacionalidade inglesa, 3 de nacionalidade belga, 1 de nacionalidade espanhola, 1 dos participantes é cabo-verdiano, 2 são franceses, 1 alemão, 1 americano, 1 australiano, 1 finlandês e 1 italiano. Note-se que

onze dos 154 participantes têm dupla nacionalidade. A maioria dos estudantes são de nacionalidade portuguesa, 33 frequentam o primário e 106 frequentam o secundário (Tabela 3).

O questionário é constituído por 2 grupos de questões, do primeiro grupo fazem parte 14 questões, que pretendem avaliar as competências globais; do segundo fazem parte 2 questões que se destinam a avaliar a educação global.

Os grupos de questões tiveram como objetivo perceber a combinação de conhecimentos às abordagens de educação multicultural, intercultural e global que são usadas na escola, entre estudantes de culturas diferentes.

Competências globais

Esta secção corresponde ao bloco temático B – Competências globais.

Este primeiro grupo, composto por 14 questões, teve como objetivos identificar abordagens às competências globais; construir um clima escolar multicultural; identificar as competências globais no currículo; e conhecer as tendências globais contempladas no currículo.

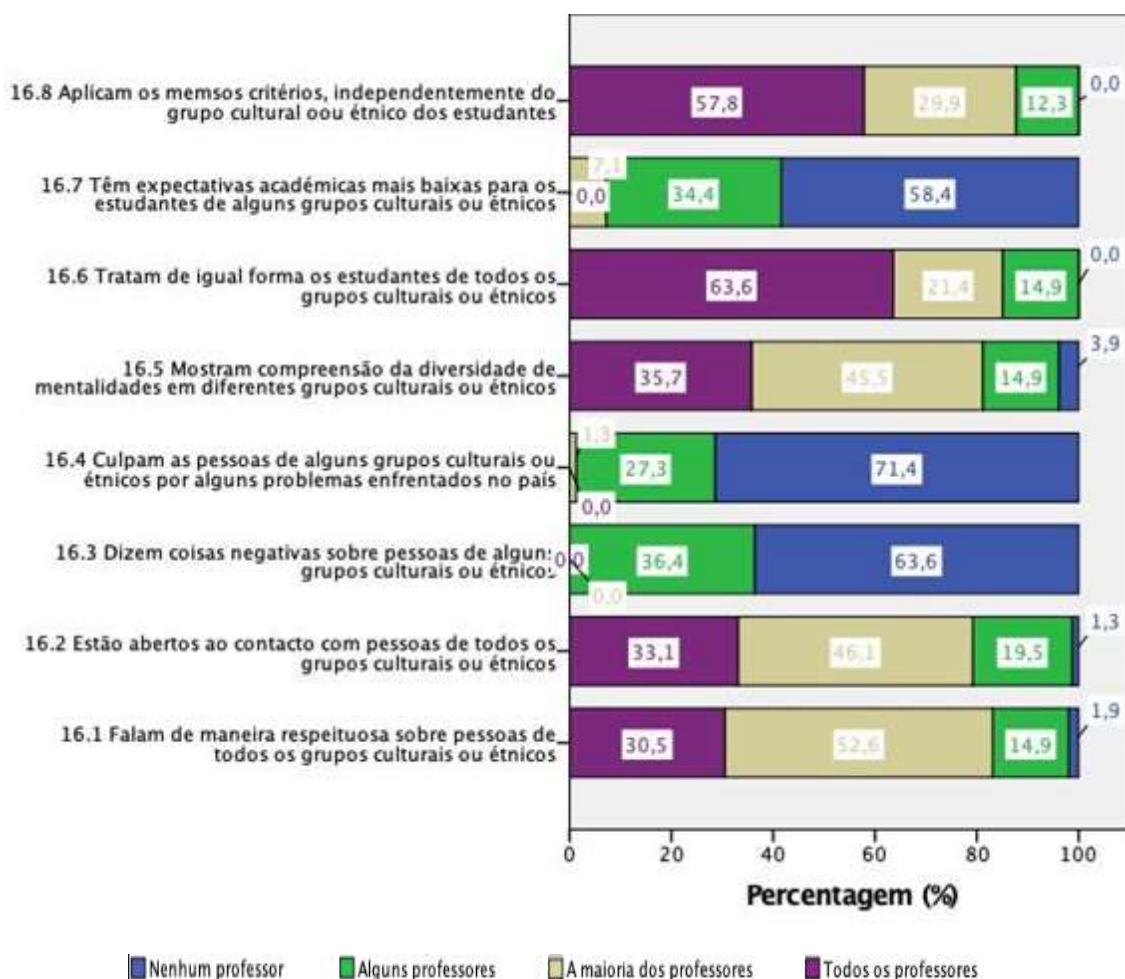
Perceção sobre a diversidade na escola

Pensando nos professores da escola, foi perguntado aos participantes a quantos desses professores poderiam atribuir certas afirmações acerca do comportamento dos mesmos em relativamente à diversidade na escola.

As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de quatro categorias *“Nenhum professor”, “Alguns professores”, “A maioria dos professores” e “Todos os professores”*.

Na Figura 5 estão representados os gráficos de barras com as 8 afirmações e respetiva distribuição das frequências das respostas.

Figura 5: Gráficos de barras para a questão “Pensando nos professores da sua escola, a quantos poderia atribuir as afirmações?”



A maioria dos estudantes (n=128) considera que quase todos ou todos os professores falam de maneira respeitosa sobre pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos. Apenas 3 alunos consideram que isso não acontece com os professores da escola. A maioria dos alunos (n=122) pensa que a maior parte dos professores, senão todos, estão abertos ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos, sendo que uma percentagem considerável (19,5%) considera que apenas alguns dos professores o fazem. Nenhum aluno considera que a maioria dos professores diga coisas negativas sobre pessoas de alguns grupos culturais ou étnicos. Apenas 2 alunos pensam que os professores da escola culpam as pessoas de alguns grupos culturais ou étnicos por alguns problemas enfrentados pelo país. Por seu lado, os outros participantes não pensam dessa forma. Em

relação aos professores mostrarem compreensão da diversidade de mentalidades em diferentes grupos culturais ou étnicos, 35,7% dos estudantes acham que todos os professores o fazem, 45,5% acham que a maioria dos professores o fazem, 14,9% acham que somente alguns professores o fazem e apenas 3,9% acham que nenhum professor o faz. Efetivamente, nenhum aluno pensa que nenhum professor trata de igual forma os estudantes de todos os grupos culturais ou étnicos, sendo que a maioria (85,6%) acha que quase todos ou todos os professores o fazem. De qualquer forma, grande parte dos alunos (58,4%) pensa que os professores não têm expectativas acadêmicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos, no entanto, 34,4% dos participantes pensam que isso se verifica, e 7,1% pensam isso que isso se verifica com a maioria dos professores da escola. Relativamente aos professores aplicarem os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes, a maioria dos participantes (n=89) considera que todos os professores da escola o fazem, enquanto apenas 10 consideram que só alguns professores o fazem.

O valor de alfa de *Cronbach* para as 8 questões foi de 0,426, indicando um valor inadmissível de consistência interna para a escala. Seguidamente, efetuou-se a análise fatorial para excluir as variáveis que contribuem negativamente para a consistência interna da escala. Os resultados indicaram que as variáveis representadas pelas questões 16.3, 16.4 e 16.7 deveriam ser excluídas. O teste de alfa de *Cronbach* indica uma consistência interna baixa para estas 3 questões (alfa=0,172). Excluindo estas variáveis, o valor alfa de *Cronbach* para as restantes 5 questões é de 0,688, indicando um valor razoável de consistência interna para a escala.

Seguidamente, foi usado o teste do Chi-Quadrado para verificar se existe alguma relação entre as respostas obtidas na questão 16, relativamente ao posicionamento dos professores face à diversidade na escola, sendo analisada a variável género dos participantes (cf. Anexo 7).

Efetivamente, é possível verificar que não existe nenhuma relação significativa entre as variáveis relacionadas com o posicionamento dos professores em relação à diversidade na escola e o género dos participantes ($p > 0,05$).

Constatámos, ainda, que não existe relação significativa entre as variáveis relacionadas com o posicionamento dos professores em relação à diversidade na escola e a nacionalidade dos participantes ($p > 0,05$) (cf. Anexo 8).

Existe uma relação significativa entre o nível de escolaridade dos participantes relativamente a afirmarem que os professores falam de maneira respeitosa sobre pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos ($p = 0,003$). Verifica-se, ainda, uma relação significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e estes afirmarem que os seus professores dizem coisas negativas sobre pessoas de alguns grupos culturais ou étnicos ($p = 0,044$). Existe, também, uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e estes acharem que os professores têm expectativas académicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos ($p = 0,009$). Por seu lado, verifica-se ainda uma relação significativa entre o nível de escolaridade dos participantes, quando estes afirmam que os professores aplicam os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes ($p < 0,001$) (cf. Anexo 9).

Castiglioni e Bennett (2018, p. 236) consideram que para a produção de produtos culturais, os grupos precisam de agir intencionalmente.

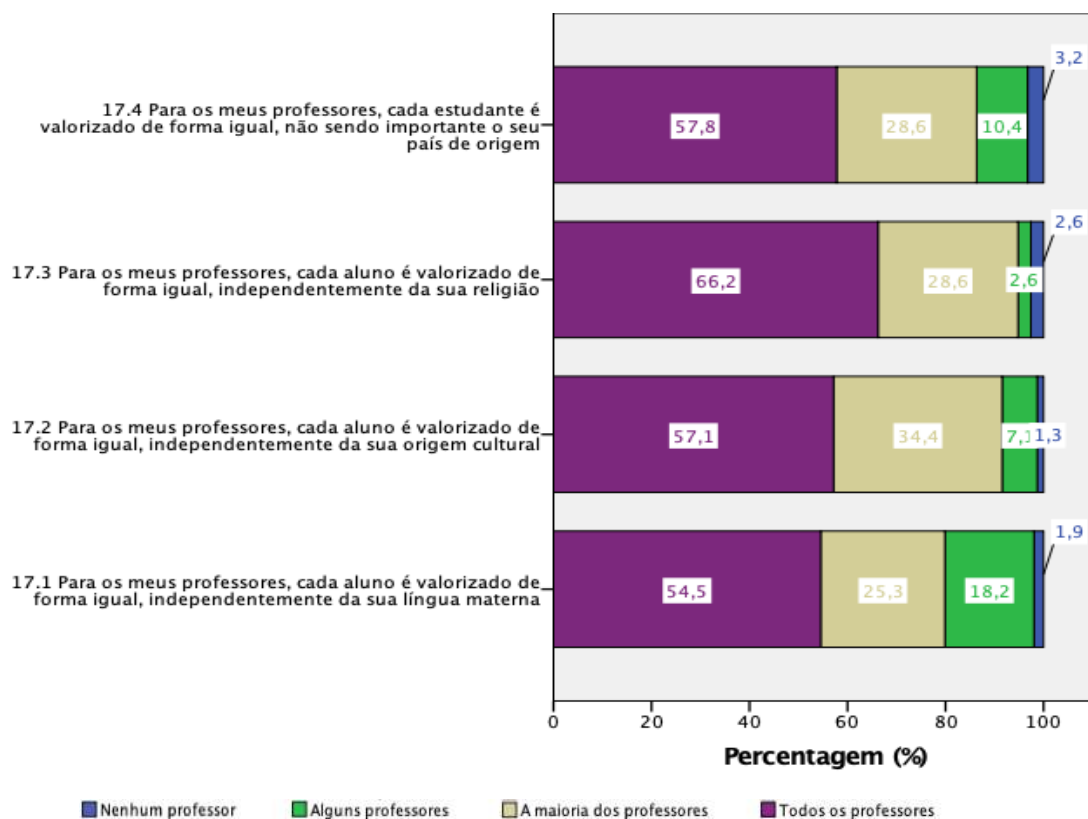
Em suma, releva-se que acerca da perceção sobre a diversidade na escola, a maioria dos alunos pensa que a maior parte dos professores fala de maneira respeitosa sobre pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos; mostra abertura ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos; compreensão da diversidade de mentalidades em diferentes grupos culturais ou étnicos; não tem expectativas académicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos; aplica os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes.

Práticas de educação multicultural na escola

Pensando nos professores, foi perguntado aos alunos em que medida concordavam com 4 afirmações, indicadas na Figura 6, acerca do comportamento dos mesmos relativamente às práticas de educação multicultural na escola. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: *“Discordo totalmente”*, *“Discordo”*, *“Concordo”* e

“Concordo totalmente”. Os gráficos de barras associados a esta questão são apresentados na Figura 6.

Figura 6: Gráficos de barras para a questão “Pensando nos seus professores, em que medida concorda com as seguintes declarações?”



Uma percentagem significativa de alunos (79,8%) considera que todos os seus professores, senão a maioria, valorizam os alunos de forma igual, independentemente da sua língua materna. No entanto, uma percentagem de alunos (20,1%) considera que alguns ou nenhum professor o faz. Neste caso, apenas 13 alunos discordam que os professores valorizem de forma igual os seus alunos, independentemente da sua origem cultural, enquanto os restantes 141 participantes consideram que isso não se verifica.

Relativamente aos professores valorizarem de forma igual cada aluno, independentemente da sua religião, apenas 8 alunos discordam ou discordam totalmente, enquanto 146 concordam ou concordam totalmente. Por seu turno, 13,6% dos participantes discordam totalmente ou discordam que os professores valorizem de igual forma cada aluno, independentemente do seu país de origem, enquanto 28,6% concordam com isso e, note-se que, 57,8% concordam totalmente.

Neste caso, foi usado o teste do Chi-Quadrado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 17 e posicionamento dos professores em relação às práticas de educação multicultural na escola apresentadas na Figura 2, e a variável género dos participantes.

Em sequência, é possível verificar que existe uma relação significativa entre o género dos participantes e a concordância perante o facto dos seus professores valorizarem cada aluno de forma igual, não sendo importante o seu país de origem ($p=0,043$) (cf. Anexo 10).

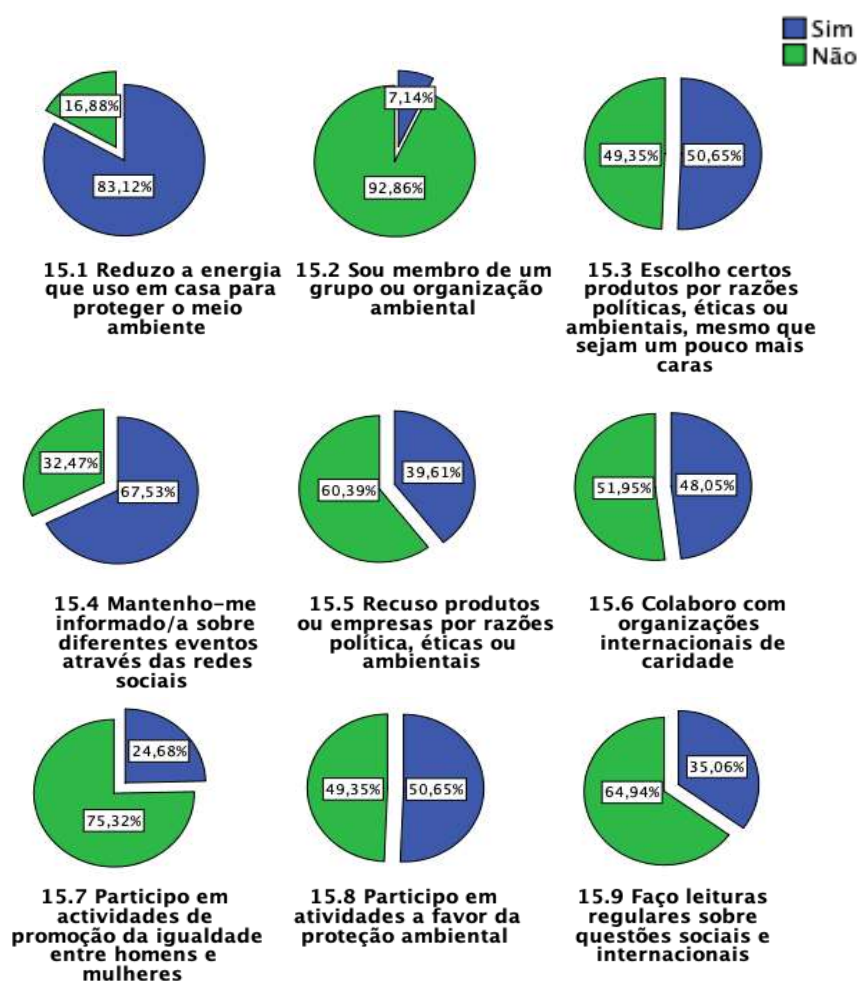
Magalhães e Aires (2017, p.78) destacam Giddens (2007), ao considerar que os processos de identificação cultural conjuntamente com a perceção produzem uma tabela de valores que vão ser confrontados com outras culturas, podendo desencadear processos de etnocentrismo ou comprometer a capacidade de ver o mundo sobre diferentes perspetivas, podendo, desta forma, comprometer o processo de comunicação.

Em suma, relativamente às práticas de educação multicultural na escola a maioria dos alunos considera que os seus professores valorizam os alunos de forma igual, independentemente da sua língua materna; os professores valorizam de forma igual os seus alunos, independentemente da sua origem cultural; os professores valorizam de forma igual cada aluno, independentemente da sua religião; os professores valorizam de igual forma cada aluno, independentemente do seu país de origem.

Compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta

De forma a identificar os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, foi perguntado aos alunos se estariam envolvidos na realização de determinadas atividades relacionadas com obrigações para com as pessoas e o planeta. As respostas foram classificadas a partir de uma escala dicotómica “Sim” ou “Não” e indicadas juntamente com os gráficos circulares com as percentagens das respostas na Figura 3.

Figura 7: Gráficos circulares para a questão “Está envolvido/a na realização das seguintes atividades?”



A maioria dos participantes (n=128) envolve-se na redução da energia em suas casas no sentido de proteger o meio ambiente, contudo, uma percentagem significativa de participantes (16,9%) que não o fazem. Quase todos os participantes (n=143) não pertencem a um grupo ou organização ambiental, sendo que apenas 11 pertencem. Neste caso, existe um equilíbrio relativamente ao número de participantes que escolhem certos produtos por razões políticas, éticas ou ambientais, mesmo que sejam um pouco mais caros (n=78) e os que não o fazem (n=76). Mais de metade dos participantes (67,5%) mantêm-se informados sobre diferentes eventos através do <Twitter>, <Facebook> ou <Instagram>. Verifica-se que apenas 39,6% dos participantes recusam produtos ou empresas por razões

políticas, éticas ou ambientais. Constatase que há um equilíbrio no número de participantes que colabora com organizações internacionais de caridade ($n=74$) e os que não o fazem ($n=80$). Note-se que a esmagadora maioria ($n=116$) não participa em atividades de promoção da igualdade entre homens e mulheres, sendo que apenas 38 participantes o fazem. É praticamente igual a percentagem de participantes que participam em atividades a favor da proteção ambiental (50,6%) e os que não o fazem (49,4%). Verifica-se que a maioria dos participantes ($n=100$) não faz leituras regulares sobre questões sociais e internacionais, apenas 54 deles se envolvem nesta atividade.

O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 15, relacionadas com os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta que constam na Figura 7, e as variáveis género e nível de escolaridade dos participantes.

Verificámos que não existe relação significativa entre as variáveis relacionadas com os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta e o género dos participantes ($p>0.05$), (cf. Anexo 11).

Os resultados do teste do Chi-Quadrado indicam que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e estes se manterem informados sobre os diferentes eventos através das redes sociais ($p<0,001$). São mais os alunos do ensino secundário que se mantêm informados sobre eventos através das redes sociais do que os alunos do ensino primário.

É de referir que existe uma diferença estatisticamente significativa entre a proporção de alunos no ensino primário e no ensino secundário com a sua participação em atividades de promoção da igualdade entre homens e mulheres ($p=0,031$). Desde logo, os alunos do ensino secundário participam mais em atividades de promoção da igualdade entre homens e mulheres do que os alunos do ensino primário. Por seu lado, verifica-se uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e a sua participação em atividades a favor da proteção ambiental ($p=0,018$). Ademais, são mais os alunos do ensino secundário que participam em atividades a favor da proteção ambiental do que alunos do ensino primário. Também existe uma associação entre o nível de

escolaridade dos alunos e a leitura regular sobre questões sociais internacionais ($p < 0,001$). Constatou-se ainda que quase nenhum aluno do ensino primário lê sobre questões sociais e internacionais (cf. Anexo 12).

Nussbaum (2011, pp.741-743) destaca o papel da cidadania global relativamente aos problemas prementes do mundo, ao mobilizar competências cruciais, designadamente a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender as lealdades locais e abordar os problemas do mundo como um “cidadão do mundo” e a capacidade de imaginar com simpatia a situação de outra pessoa.

Entende-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação são fundamentais para a reestruturação da maioria dos ambientes de educação formal contemporâneas, tendo como missão apoiar e incentivar a cidadania ativa e a autoexpressão em sociedades democráticas (Gutiérrez & Tyner, 2012).

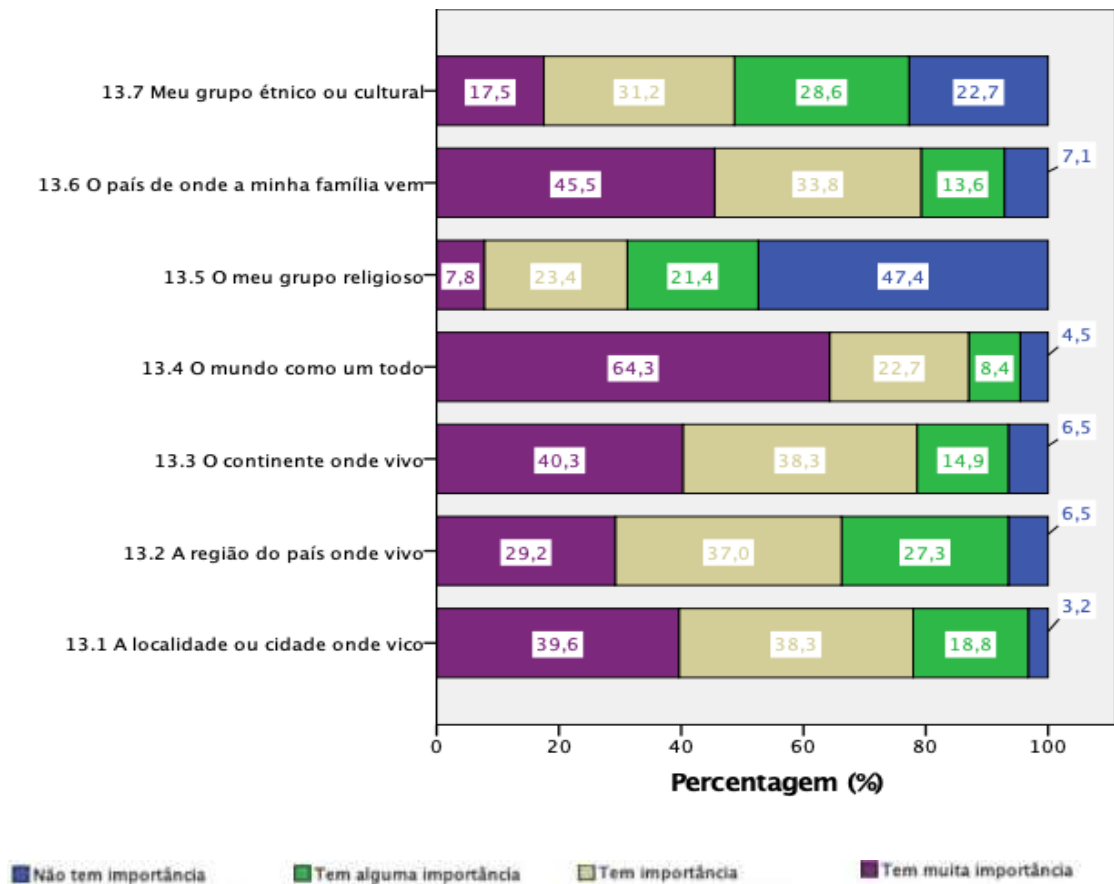
Em suma, no que concerne aos compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta podemos concluir que a maioria dos alunos envolve-se na redução da energia em suas casas no sentido de proteger o meio ambiente, contudo, uma percentagem significativa que não o faz; existe um equilíbrio relativamente ao número de alunos que escolhem certos produtos por razões políticas, éticas ou ambientais; mantem-se informada sobre diferentes eventos através do <Twitter>, <Facebook> ou <Instagram>, sendo os alunos do ensino secundário os que mais o fazem; é praticamente igual a percentagem de alunos que participa em atividades a favor da proteção ambiental e os que não o fazem, sendo os alunos do ensino secundário os que mais o fazem.

Abertura a experiências interculturais

A abertura que os participantes têm em relação a experiências interculturais foi avaliada com um conjunto de 7 perguntas, às quais responderam de acordo com a importância que cada uma delas teria para eles. Sendo que, as respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de quatro categorias “*Não tem importância*”, “*Tem alguma importância*”, “*Tem importância*” e “*Tem muita importância*”.

Apresentam-se os gráficos de barras contêm a distribuição das frequências para cada uma das afirmações indicadas (Figura 8).

Figura 8: Gráficos de barras para a questão “Que importância tem cada um dos itens para si?”



Efetivamente, a localidade ou cidade onde vivem tem muita importância para 61 participantes, tem importância para 50, alguma importância para 29 e não tem qualquer importância para 5 dos participantes inquiridos. Atente-se que a região do país onde vivem tem muita importância para 45 participantes, tem importância para 57, alguma importância para 42 e não tem qualquer importância para 10 dos participantes inquiridos. Por sua vez, o continente onde vivem tem muita importância para 62 participantes, tem importância para 59 alguma importância para 23 e não tem qualquer importância para 10 dos participantes inquiridos. Note-se que para a maioria dos participantes o mundo como um todo tem muita importância (64,3%), para alguns tem importância (22,7%), para outros tem alguma importância (8,4%) e não tem importância para 4,5%. Em relação ao seu grupo religioso, 47,4% considera-o sem importância, 21,4% com alguma importância, 23,4% com importância e 7,8% considera-o com muita importância. Saliente-se que a maioria dos participantes (92,9%) considera importante ou muito importante o país de onde a família vem, enquanto apenas 7,1% não pensa da mesma forma. Dos 154 participantes, 35

consideram não ter importância o seu grupo étnico ou cultural, 44 considera que tem alguma importância, 48 importante e 27 consideram muito importante.

Por sua vez, o teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 13, relacionadas com a abertura a experiências interculturais apresentadas na Figura 8 e as variáveis género e nível de escolaridade (primário ou secundário) dos participantes (cf. Anexos 13 e 14).

De referir que não existe relação significativa entre as variáveis relacionadas com a abertura a experiências interculturais e o género dos participantes ($p > 0,05$).

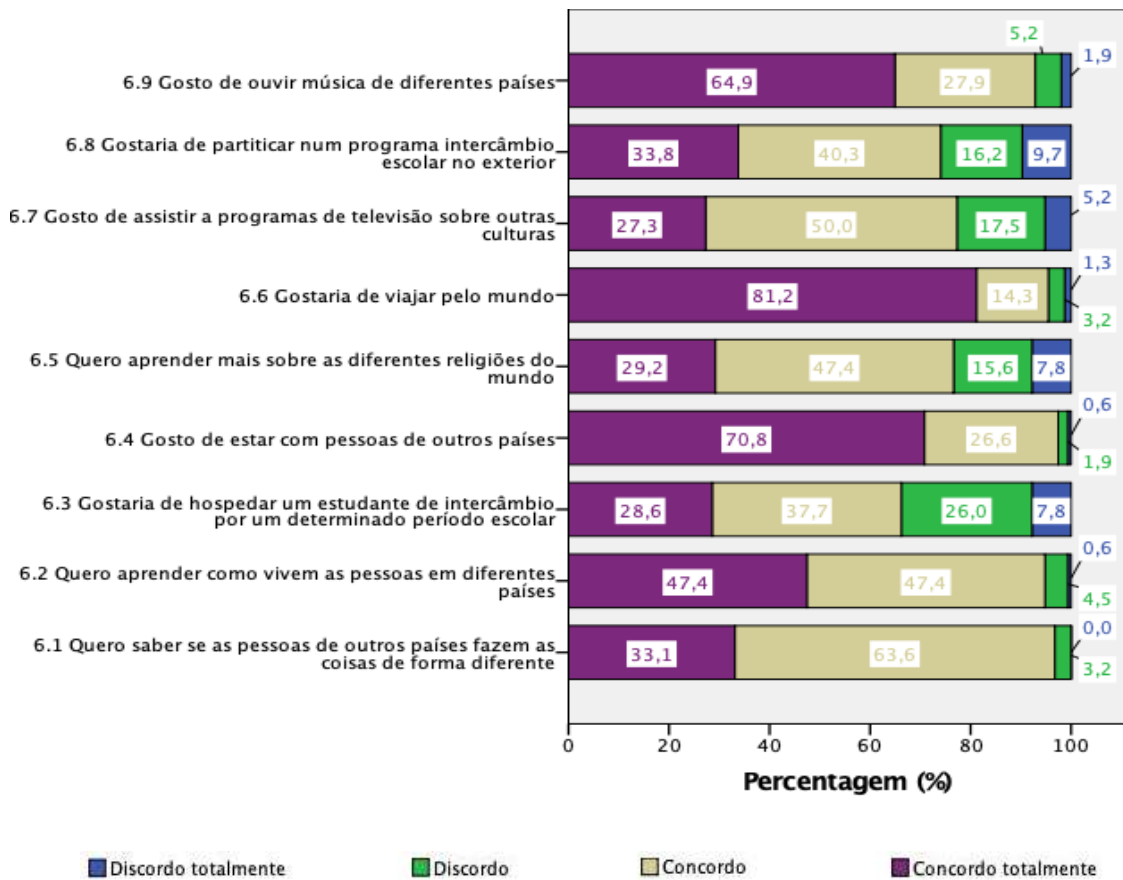
Verificamos que existe uma diferença estatisticamente significativa entre a proporção de alunos no ensino primário e no ensino secundário, relativamente à importância que atribuem ao seu grupo étnico ou cultural ($p = 0,035$).

Em suma, no que diz respeito à abertura a experiências interculturais podemos concluir que a maioria dos alunos atribui importância ao local onde vivem, ao mundo como um todo, ao seu grupo religioso e ao país de onde a família vem.

Abertura e flexibilidade intercultural

Foi perguntado aos alunos em que medida concordavam com determinadas declarações, relativamente às pessoas de outros países. As respostas foram enquadradas numa escala de *Likert* de quatro níveis: “*Discordo totalmente*”, “*Discordo*”, “*Concordo*” e “*Concordo totalmente*” (Figuras 9 e 10).

Figura 9: Gráfico de barras para a questão “Em que medida concorda com as seguintes declarações relativamente às pessoas de outros países?”



Nos gráficos da Figura 9 podemos observar que em relação à declaração “*Quero saber se as pessoas de outros países fazem as coisas de forma diferente*”, 3,2% dos participantes discordam, 63,6% concordam e 33,1% concordam totalmente. Relativamente à declaração “*Quero aprender como vivem as pessoas em diferentes países*”, 0,6% dos participantes discordam totalmente, 4,5% discordam, 47,4% concordam e a mesma percentagem de participantes concorda totalmente. Em relação à declaração “*Gostaria de hospedar um aluno de intercâmbio por um determinado período escolar*”, 7,8% dos participantes discordam totalmente, 26,0% discordam, 37,7% concordam e 28,6% concordam totalmente. Neste caso, a maioria dos participantes (n=150) gosta de estar com pessoas de outros países e apenas 4 não sentem o mesmo. Acresce que alguns dos participantes (n=36) discordam ou discordam totalmente em aprender mais sobre as diferentes religiões do mundo, enquanto 73 dos participantes, o que corresponde a 76,6%, concordam ou

concordam totalmente e, por sua vez, 45 dos participantes, o que corresponde a 23,4%, discordam ou discordam totalmente. A esmagadora maioria dos alunos (95,5%) gostaria de viajar pelo mundo.

Note-se que, apenas 8 dos inquiridos não mostram concordância total relativamente ao gosto de assistir a programas de televisão sobre outras culturas, 27 não mostram concordância, 77 mostram concordância e 42 mostram concordância total. Em relação à afirmação "*Gostaria de participar num programa de intercâmbio escolar no exterior*", 25,9% discorda totalmente ou discorda e 74,1% concorda ou concorda totalmente. Relativamente à afirmação "*Gosto de ouvir música de diferentes países*", a esmagadora maioria dos participantes (92,8%) concorda ou concorda totalmente e os restantes participantes (7,1%) discordam ou discordam totalmente.

O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 6, relacionadas com a abertura e flexibilidade intercultural que constam na Figura 9, e as variáveis género e nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexos 15 e 16).

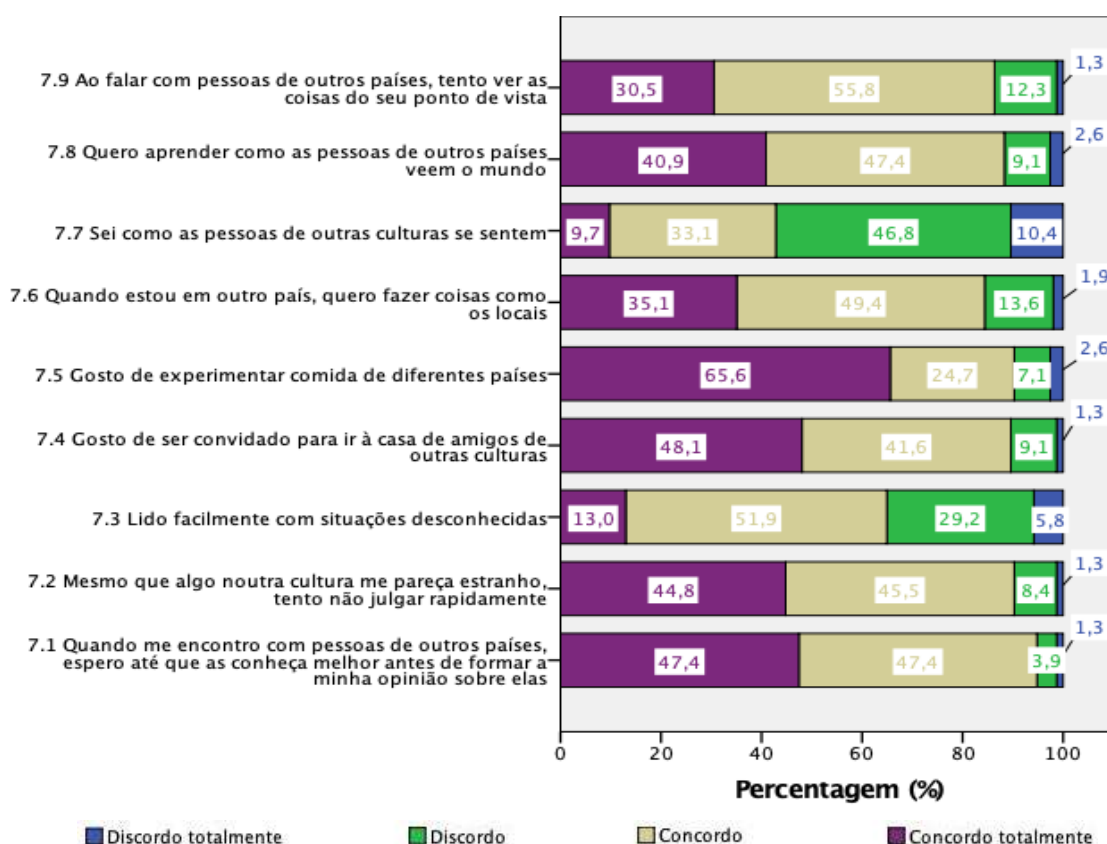
Verificamos que existe uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes e estes quererem saber de como as pessoas de outros países fazem as coisas de forma diferente ($p=0,001$). Destaca-se que há mais raparigas interessadas nesta temática. Existe também uma associação entre o género dos participantes e o facto de gostarem de hospedar um aluno de intercâmbio por um determinado período escolar ($p=0,035$). Os alunos do género masculino são os que menos concordam com esta medida. Existe ainda uma associação significativa entre o género dos participantes e estes gostarem de estar com pessoas de outros países ($p=0,028$).

Não se existe nenhuma relação significativa entre as variáveis relacionadas com a abertura intercultural e o nível de escolaridade dos participantes ($p>0,05$).

Nos gráficos da Figura 6 podemos observar que em relação à declaração "*Quando me encontro com pessoas de outros países, espero até que as conheça melhor antes de formar a minha opinião sobre elas*", a esmagadora maioria dos participantes ($n=146$) concorda ou concorda totalmente, enquanto alguns ($n=8$) discordam ou discordam totalmente.

Relativamente à declaração *“Mesmo que algo noutra cultura me pareça estranho, tento não julgar rapidamente”*, a esmagadora maioria dos participantes (n=139) concorda ou concorda totalmente, enquanto alguns (n=15) discordam ou discordam totalmente. Há a assinalar que 64,9% dos participantes lidam facilmente com situações desconhecidas, 29,2% mostra discordância e 5,8% mostra discordância total. Relativamente à declaração *“Gosto de ser convidado para ir à casa de amigos de outras culturas”*, a esmagadora maioria (n=138) concorda ou concorda totalmente, enquanto os outros (n=16) discordam ou discordam totalmente. Relativamente à declaração *“Gosto de experimentar comida de diferentes países”*, há uma percentagem grande de alunos (90,3%) que concordam ou concordam totalmente com a mesma, enquanto os outros discordam (7,1%) ou discordam totalmente (2,6%). Quando estão em outro país, a maioria dos estudantes (n=76) querem fazer coisas como os locais, outros (n=54) concordam totalmente fazer coisas como os locais, embora 21 estudantes discordem e 3 discordem totalmente. Considerando a declaração *“Sei como as pessoas de outras culturas se sentem”*, é de referir que a maior parte dos participantes (57,2%) discordam ou discordam totalmente, sendo que apenas 9,7% concordam totalmente. Relativamente à declaração *“Quero aprender como as pessoas de outros países veem o mundo”*, 4 discordam totalmente, 14 discordam, 73 concordam e 63 concordam totalmente. Em relação à declaração *“Ao falar com pessoas de outros países, tento ver as coisas do seu ponto de vista”*, apenas 2 discordam totalmente, 19 discordam, 86 concordam e 47 concordam totalmente.

Figura 10: Gráficos de barras para a questão “Em que medida concorda com as declarações relativamente às pessoas de outros países?”



O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 7, relativamente à abertura e flexibilidade intercultural e as variáveis género e nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexos 17 e 18).

Constatamos que existe uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes e o tentarem não julgar algo noutra cultura lhe pareça estranho ($p=0,011$). É de referir que quase todas as raparigas concordam totalmente com a declaração e, por outro lado, quase todos os rapazes discordam. Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a proporção de alunos do género masculino e feminino, relativamente à sua vontade de fazer coisas como os locais quando estão em outro país ($p=0,002$). Constata-se, ainda, que os participantes do género feminino são os que mostram maior abertura e flexibilidade. Por seu turno, existe uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes quanto a saberem como as pessoas de outras culturas se sentem ($p=0,009$). Efetivamente, a maioria dos rapazes discorda, enquanto a maioria das

raparigas concorda. Também existe uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes e a sua vontade de aprender como as pessoas dos outros países veem o mundo ($p=0,005$). Note-se que os participantes do género feminino mostram maior abertura que os do género masculino. Existe ainda uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes e *p* tentarem ver as coisas do seu ponto de vista, quando falam com pessoas de outros países ($p=0,017$).

Os alunos do ensino secundário lidam mais facilmente com situações desconhecidas do que os alunos do ensino primário ($p=0,013$). Saliente-se que os alunos do ensino secundário gostam mais de experimentar comidas de diferentes países do que os alunos do ensino primário ($p=0,014$). Por sua vez, os alunos do ensino primário não fazem tanto coisas com os locais quando estão em outro país ($p=0,009$). Ao falarem com pessoas de outros países, são mais os alunos do ensino secundário do que do ensino primário que tentam ver as coisas do seu ponto de vista ($p=0,036$).

Destaca-se o interculturalismo ao propor que o diálogo intercultural atue a nível interpessoal e comunitário, designadamente, ao nível organizacional, institucional e internacional. O diálogo intercultural reduz o preconceito e aprimora a compreensão e o respeito entre os indivíduos, podendo facilitar a compreensão entre diferentes comunidades, organizações, instituições e países (Barret, 2013, p.28).

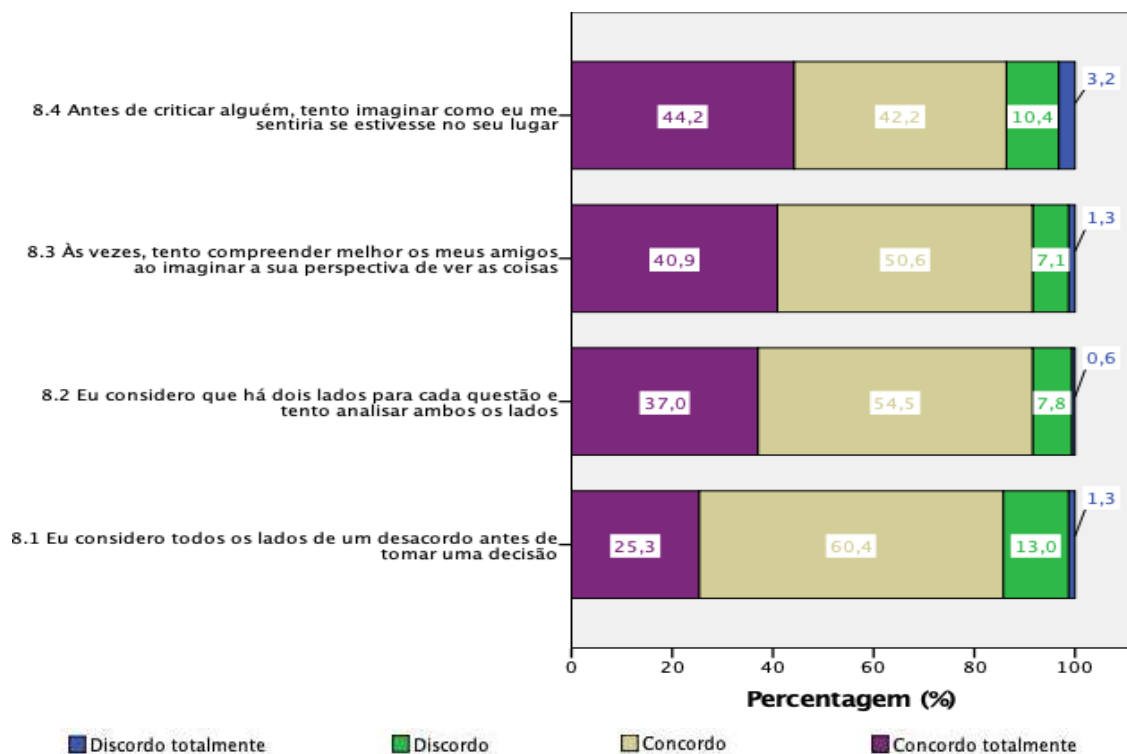
Em suma, relativamente à abertura a experiências interculturais, destaca-se que a maioria dos alunos quer saber se as pessoas de outros países fazem as coisas de forma diferente, sendo as raparigas que mais se destacam; quer aprender como vivem as pessoas em diferentes países; gostaria de hospedar um aluno de intercâmbio por um determinado período escolar; quer aprender mais sobre as diferentes religiões do mundo; gostaria de participar num programa de intercâmbio escolar no exterior; gosta de ouvir música de diferentes países; quando se encontra com pessoas de outros países, espera até que as conheça melhor antes de formar a minha opinião sobre elas; mesmo que algo noutra cultura lhe pareça estranho, tenta não julgar, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam; lida facilmente com situações desconhecidas, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam; gosto de ser convidado para ir à casa de amigos de outras culturas; gosta de experimentar comida de diferentes países, sendo os alunos do

ensino secundário os que mais o fazem; quer fazer coisas como os locais, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam; não sabe como as pessoas de outras culturas se sentem; quer aprender como as pessoas de outros países veem o mundo. Constatase que, os participantes do género feminino são os que mostram maior abertura e flexibilidade.

Respeito pela diversidade cultural

Em relação ao respeito pela diversidade cultural, foi perguntado aos participantes em que medida concordavam com as declarações e, para cada uma delas, são apresentados os gráficos de barras com as percentagens das respostas enquadradas numa escala de *Likert* de quatro níveis: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” (Figura 11).

Figura 11: Gráficos de barras para a questão “Em que medida concorda com as declarações relativamente ao seu comportamento mediante outras pessoas ou situações?”



A maioria dos inquiridos (n=93) concorda com a declaração “*Eu considero todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão*”, sendo que 39 concordam totalmente e apenas 20 discordam e 2 discordam totalmente. Em relação á declaração “*Eu considero que*

há dois lados para cada questão e tento analisar ambos os lados”, a esmagadora maioria (91,5%) concorda ou concorda totalmente com a mesma, enquanto alguns (8,4%) discorda ou discorda totalmente. A esmagadora maioria (91,5%) concorda ou concorda totalmente com a declaração “Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspectiva de ver as coisas”. É, ainda, de referir que há uma grande percentagem de alunos (86.4%) que concorda ou concorda totalmente com a declaração “Antes de criticar alguém, tento imaginar como eu me sentiria se estivesse no seu lugar”.

O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 8, relacionadas com o respeito pela diversidade cultural que constam na Figura 11, e as variáveis género e nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexos 19 e 20).

Salienta-se que existe uma associação entre o género dos participantes e estes considerarem que há dois lados para cada questão e tentarem analisar ambos os lados ($p=0,048$). Existe, também, uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes e como estes como se sentiriam se estivessem no lugar de alguém antes de criticarem essa pessoa ($p<0,001$). Há uma maior percentagem de participantes do género feminino do que do género masculino que concorda totalmente com a declaração.

Não existe relação significativa entre as variáveis relacionadas com o respeito pela diversidade cultural e o nível de escolaridade dos participantes ($p>0,05$).

Destaca-se o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, por considerar o diálogo intercultural como uma troca aberta e respeitosa de opiniões entre indivíduos e grupos de diferentes origens étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, com base na compreensão mútua e respeito pelo outro (Council of Europe, 2013, p. 1).

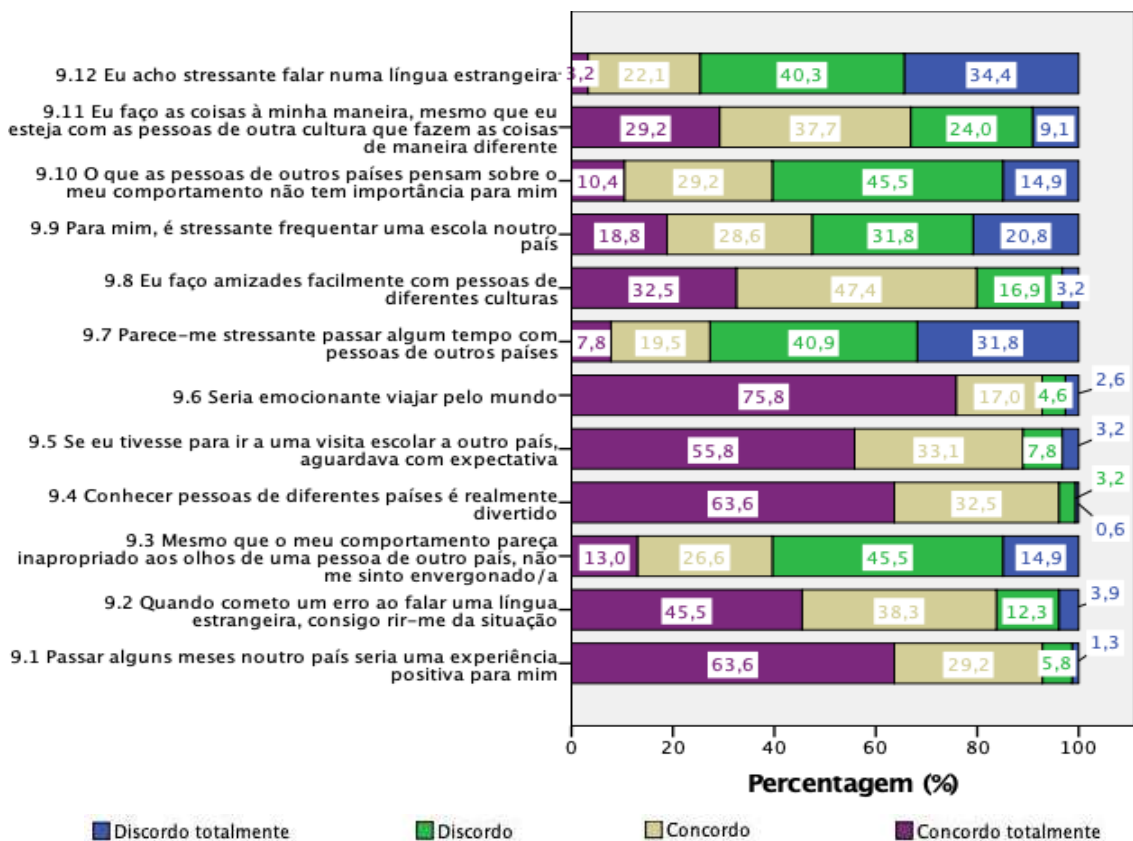
Em suma, no que concerne ao com o respeito pela diversidade cultural, verifica-se que a maioria dos alunos considera todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão; que há dois lados para cada questão e tento analisar ambos os lados; tenta compreender melhor os seus amigos ao imaginar a sua perspectiva de ver as coisas; antes de criticar

alguém, tenta imaginar como se sentiria se estivesse no seu lugar, sendo as raparigas que mais se destacam.

Resiliência intercultural

A resiliência intercultural foi avaliada através das respostas a um grupo de questões em que os alunos tinham de responder segundo uma escala de *Likert* em que medida concordavam com as mesmas (Figura 12).

Figura 12: Gráficos de barras para a questão “Em que medida concorda com as declarações relativamente a experiências interculturais?”



A maioria dos participantes (n=98) concorda totalmente com a declaração “*Passar alguns meses noutro país seria uma experiência positiva para mim*”, sendo que 45 concordam, apenas 9 discordam e 2 discordam totalmente. Em relação à declaração “*Quando cometo um erro ao falar uma língua estrangeira, consigo rir-me da situação*”, a maioria (83,8%) concorda ou concorda totalmente com a mesma, enquanto alguns (16,2%) discorda ou discorda totalmente. Relativamente à declaração “*Mesmo que o meu comportamento pareça inapropriado aos olhos de uma pessoa de outro país, não me sinto*

envergonhado/a”, 14,9% discordam totalmente, 45,5% discordam, 26,6% concordam e 13,0% concordam totalmente. Note-se que, a esmagadora maioria (96,1%) concorda ou concorda totalmente com a declaração *“Conhecer pessoas de diferentes países é realmente divertido”*. É de referir que, a esmagadora maioria (92,2%) concorda ou concorda totalmente com a declaração *“Seria emocionante viajar pelo mundo”*. Em relação à declaração *“Eu faço amizade facilmente com pessoas de diferentes culturas”*, 3,2% discordam totalmente, 16,9% discordam, 47,4% concordam e 32,5% concordam totalmente. Repare-se que, para 18,8% dos alunos é bastante stressante frequentar uma escola noutra país, é stressante para 28,6%, não é stressante para 31,8% e não é de todo stressante para 20,8%. Em relação à declaração *“O que as pessoas de outros países pensam sobre o meu comportamento não tem importância para mim”*, 14,9% discordam totalmente, 45,5% discordam, 29,2% concordam e 10,4% concordam totalmente. Neste caso, 14 alunos discordam totalmente da declaração *“Eu faço as coisas à minha maneira, mesmo que eu esteja com pessoas de outra cultura que fazem as coisas de maneira diferente”*, sendo que 37 discordam, 58 concordam e 45 concordam totalmente. A maioria dos alunos (n=115) não acha stressante falar numa língua estrangeira, contudo, os restantes 39 alunos acham que é stressante.

O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 9, que constam na figura 12, e as variáveis género e nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexos 21 e 22).

Há mais rapazes do que raparigas a concordarem com a declaração *“Quando cometo um erro ao falar uma língua estrangeira, consigo rir-me da situação”* (p=0,034). Também há mais rapazes do que raparigas a acharem que conhecer pessoas de diferentes países é realmente divertido (p=0,020). É, ainda, de referir que os rapazes também fazem amizades mais facilmente com pessoas de diferentes culturas do que as raparigas (p=0,021).

Importa mencionar que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e estes afirmarem que passar alguns meses noutra país seria uma experiência positiva (p=0,041). Há uma maior percentagem de alunos do ensino secundário do que no ensino primário que quando cometem um erro ao falar uma língua estrangeira, conseguem rir-se da situação (p=0,005). É possível verificar que são muitos

mais os alunos do ensino secundário do que os do ensino primário que se tivessem de ir a uma visita escolar a outro país, aguardavam com expectativa ($p < 0,001$). Constatou-se que, ao contrário dos alunos do ensino primário, a maioria dos alunos do ensino secundário não acha nada stressante passar algum tempo com pessoas de outros países ($p = 0,010$).

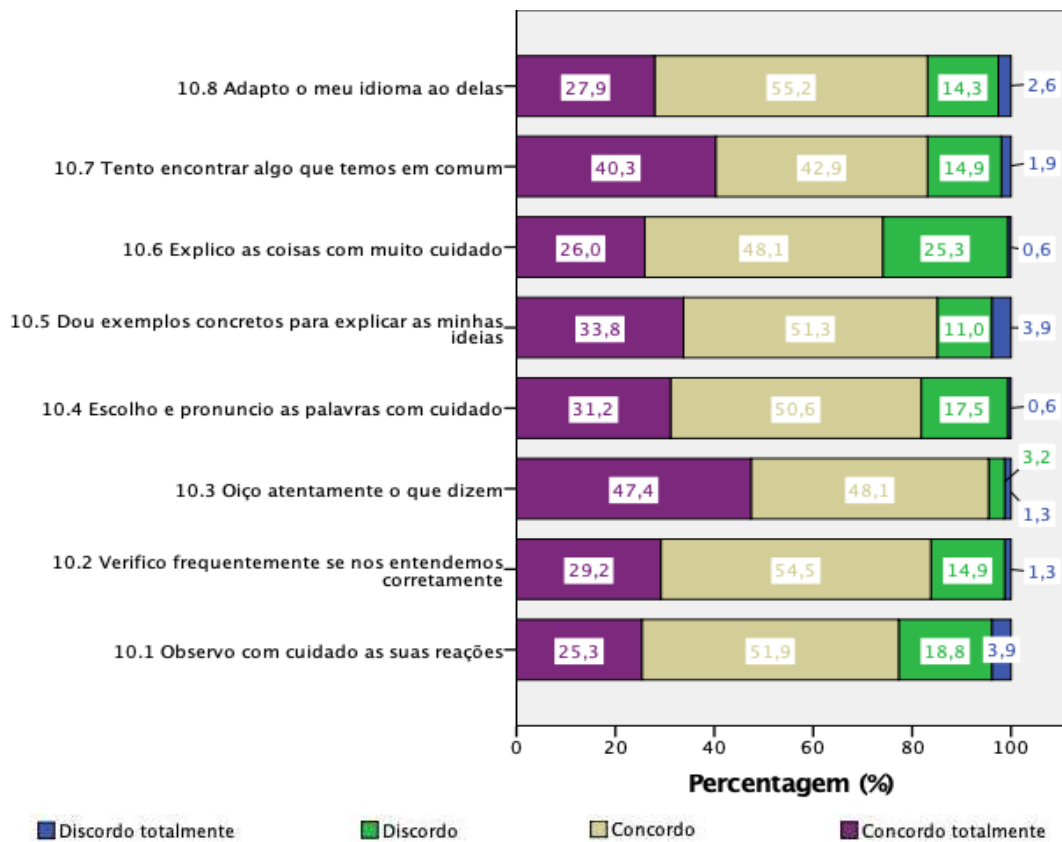
Nas sociedades culturalmente diversificadas, a compreensão, o respeito e a tolerância são essenciais para assegurar que os direitos humanos dos indivíduos sejam plenamente reconhecidos, respeitados e protegidos, de forma a garantir que todos os indivíduos participem no domínio da esfera pública (Council of Europe, 2013, pp.1-3).

Em suma, no que diz respeito à resiliência intercultural, assinala-se que a maioria dos alunos considera que passar alguns meses noutra país seria uma experiência positiva, sendo os alunos do ensino secundário que mais se destacam; quando comete um erro ao falar uma língua estrangeira, sendo os rapazes que mostram menos preocupação quando cometem um erro a falar uma língua estrangeira; os alunos do ensino secundário que sentem mais confiança ao falar uma língua estrangeira; mesmo que o meu comportamento pareça inapropriado aos olhos de uma pessoa de outro país, não me sinto envergonhado(a); conhecer pessoas de diferentes países é realmente divertido; seria emocionante viajar pelo mundo; faz amizade facilmente com pessoas de diferentes culturas; frequentar uma escola noutra país não é stressante para cerca de metade dos alunos; o que as pessoas de outros países pensam sobre o seu comportamento não tem importância; faz as coisas à sua maneira, mesmo que esteja com pessoas de outra cultura que fazem as coisas de maneira diferente; não acha stressante falar numa língua estrangeira.

Comunicação intercultural

Imaginando que estavam a falar com pessoas cuja língua materna era diferente das suas, foi perguntado aos participantes em que medida concordavam com as declarações indicadas na Figura 13, cujos gráficos de barras com a distribuição das respostas classificadas a partir da escala de *Likert* de quatro categorias “*Discordo totalmente*”, “*Discordo*”, “*Concordo*” e “*Concordo totalmente*”.

Figura 13: Gráficos de barras frequências para a questão “Imagine que está a falar com pessoas cuja língua materna é diferente da sua. Em que medida concorda com as seguintes declarações?”



Quanto a observar as reações das pessoas cuja língua materna é diferente das suas, 119 dos participantes fazem-no com algum ou muito cuidado, no entanto, 29 dos participantes não o fazem com tanto cuidado e 6 não o fazem de todo. Em relação a verificar frequentemente se se entendem corretamente, 2 não tentam de todo, 23 não o fazem, enquanto 84 preocupam-se com isso e 45 fazem-no totalmente. Note-se que, 1,3% dos participantes discorda totalmente com a declaração “*Oiço atentamente o que as pessoas que falam outra língua diferente dizem*”, 3,2% discordam, 48,1% concordam e 47,4% concordam totalmente. Relativamente a escolher e pronunciar as palavras quando falam com pessoas cuja língua materna é diferente da sua, 126 dos participantes fazem-no com algum ou muito cuidado, no entanto, 27 dos participantes não o fazem com tanto cuidado e 1 participante não o faz de todo. Relativamente à declaração “*Dou exemplos concretos para explicar as minhas ideias*”, 3,8% dos participantes discordam totalmente, 11,9% discordam, 51,3% concordam e 33,8% concordam totalmente. Em relação a explicar as

coisas às pessoas cuja língua materna é diferente das suas, 114 dos participantes fazem-no com algum ou muito cuidado, no entanto, 39 dos participantes não o fazem com tanto cuidado e 1 participante não o faz de todo. Observa-se que 83,2% dos participantes tentam encontrar algo em comum com a pessoa de outra cultura com quem estão a falar, enquanto os restantes não o fazem. É de referir que, 4 participantes não adaptam totalmente o seu idioma ao dessas pessoas, 22 não adaptam, enquanto 85 adaptam e 43 fazem-no totalmente.

O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 10, que constam na Figura 13, e as variáveis género e nível de escolaridade (primário ou secundário) dos participantes (cf. Anexo 23 e 24).

De acordo com os resultados do teste do Chi-Quadrado (cf. Anexo 23) existe uma associação estatisticamente significativa entre o género dos participantes e algumas variáveis relacionadas com a comunicação intercultural. Quando se imaginam a falar com outras pessoas que não as da sua cultura, são mais os rapazes do que as raparigas que verificariam frequentemente se se entenderiam corretamente ($p=0,016$). Os rapazes também dizem que ouviriam mais atentamente o que as outras pessoas de outras culturas diriam ($p=0,005$). As raparigas, por outro lado, dizem que explicariam as coisas com mais cuidado do que os rapazes ($p=0,021$). Há mais rapazes a dizerem que adaptariam o seu idioma ao das outras pessoas ($p=0,005$).

Observa-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e ouvirem atentamente o que as pessoas que não são da sua cultura dizem ($p=0,029$). São mais os alunos do ensino secundário que o fazem do que alunos do ensino primário. Existe, ainda, uma associação entre o nível de escolaridade dos participantes e escolherem e pronunciarem as palavras com cuidado quando falam com pessoas de outras culturas ($p=0,049$).

Em relação à comunicação intercultural, foi apurado em que meio os alunos têm contacto com pessoas de outras culturas. As respostas foram classificadas a partir de uma escala dicotómica “*Sim*” ou “*Não*” (Figura 14).

Figura 14: Gráficos circulares para a questão “Tem contacto com pessoas de outras culturas?”



Saliente-se que a esmagadora maioria dos participantes tem contacto com pessoas de outras culturas na escola (98,05%). O meio onde têm maior contacto com pessoas de outras culturas é no círculo de amigos (88,96%), seguido do bairro (68,83%) e, por fim, na família (59,74%).

Bourn (2014, pp.10-11) considera que comunicação tem vindo a desenvolver vínculos e parcerias com escolas em diferentes partes do mundo, equipando os alunos com as habilidades necessárias para viverem e trabalharem em qualquer lugar do mundo.

Em suma, relativamente à comunicação intercultural, salienta-se que a maioria dos alunos observa as reações das pessoas cuja língua materna é diferente da sua; verifica frequentemente se se entendem corretamente com as pessoas que estão a falar, sendo os rapazes que mais o fazem; escolhe e pronuncia as palavras com cuidado quando falam com pessoas cuja língua materna é diferente da sua, sendo as raparigas que mais o fazem; tenta encontrar algo em comum com a pessoa de outra cultura com quem estão a falar; adaptam o seu idioma ao das pessoas com que falam, sendo os rapazes que mais o fazem; os alunos de ensino secundário ouvem atentamente o que as pessoas que não são da sua cultura.

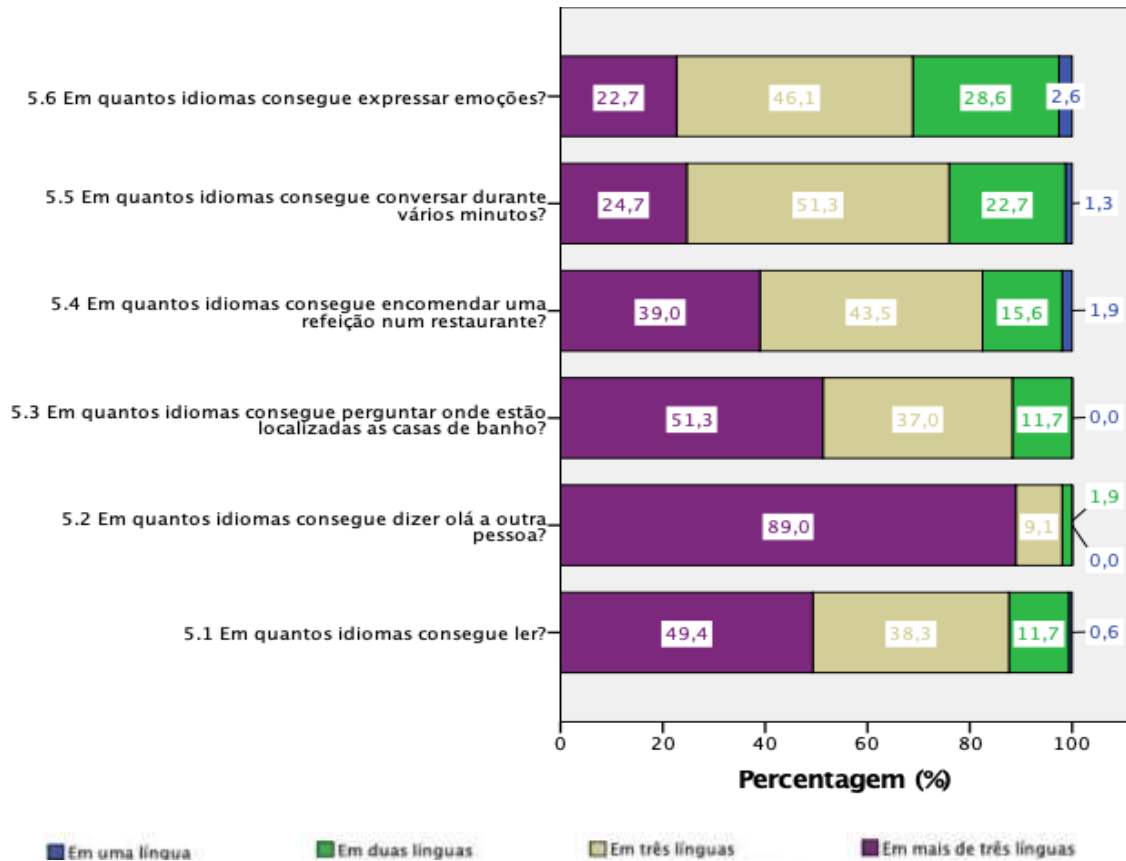
Aptidão em línguas estrangeiras

A aptidão dos participantes em línguas estrangeiras foi considerada de acordo com uma questão que visa avaliar em quantos idiomas conseguem os participantes realizar determinadas tarefas. As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de

quatro categorias “Em uma língua”, “Em duas línguas”, “Em três línguas” e “Em mais de três línguas”.

Na Figura 15 estão apresentadas as 6 afirmações e a respectiva distribuição das frequências das respostas.

Figura 15: Gráficos de barras para a questão “Em quantos idiomas conseguem fazer as seguintes tarefas?”



A maioria dos participantes (n=135) consegue ler em três línguas ou mais, sendo que, apenas 1 consegue ler em apenas 1 língua. Todos os participantes dizem olá a uma pessoa em duas ou mais línguas, acresce que, a maioria dos participantes (n=137) consegue fazê-lo em mais de três línguas. Todos os participantes conseguem perguntar onde estão localizadas as casas de banho em duas ou mais línguas, note-se que a maioria dos participantes (n=76) consegue fazê-lo em mais de três línguas. Quanto a encomendarem uma refeição num restaurante, a maioria dos participantes (n=67) consegue fazê-lo em três línguas, 15,6% conseguem fazê-lo em duas línguas, 39% consegue em mais de três línguas e 1,9% conseguem fazê-lo em apenas uma língua. Quando perguntado em quantos idiomas

os participantes conseguem conversar durante vários minutos, apenas 2 responderam em uma língua, 35 em duas línguas, 79 em três línguas e 38 em mais de três línguas. A maioria dos participantes (n=71) consegue expressar emoções em três línguas, enquanto 4 conseguem fazê-lo em uma língua, 44 em duas línguas e 35 em mais de três línguas.

Constata-se que, no geral, a maioria dos participantes tem a capacidade de comunicar em outras línguas, em três ou em mais de três línguas, para além da sua língua materna.

O valor de alfa de *Cronbach* para as 6 questões foi de 0.860, indicando um valor bom de consistência interna para a escala.

No sentido de avaliar quais as variáveis da questão 5 que estarão correlacionadas com as restantes variáveis e questões do inquérito, fez-se a análise bivariada e teste do chi-quadrado, apresentando os valores de *p* resultantes da tabela de contingência (cf. Anexo 25).

Fomos verificar os valores de *p* para análise da associação entre as variáveis da questão 5 com todas as outras dimensões do questionário (cf. Anexo 25).

Podemos verificar que a variável “*Em quantos idiomas consegue ler?*” tem uma associação com as variáveis que constam na tabela 23 (cf. Anexo 26).

Dos resultados da tabela 23, referente aos valores de *p* de todas as variáveis com associação à variável “*Em quantos idiomas consegue ler?*”, destacam-se as que apresentam o valor *p* igual a 0,000, 6.2 *Quero aprender como vivem as pessoas em diferentes países*, 9.2 *Quando cometo um erro ao falar uma língua estrangeira, consigo rir-me da situação*, 16.8 *Aplicam os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes*, 17.3 *Para os meus professores, cada aluno é valorizado de forma igual, independentemente da sua religião* (cf. Anexo 26).

Dos resultados da tabela 22 (cf. Anexo 25), podemos verificar que a variável “*Em quantos idiomas consegue dizer olá a outra pessoa?*” tem uma associação com as variáveis que constam na tabela 24 (cf. Anexo 27).

Dos resultados da tabela 24, referente aos valores de *p* de todas as variáveis com associação à variável “*Em quantos idiomas consegue dizer olá a outra pessoa?*”, destacam-

se as que apresentam o valor p igual a 0,000, 7.2 *Mesmo que algo noutra cultura me pareça estranho, tento não julgar rapidamente*, 7.9 *Ao falar com pessoas de outros países, tento ver as coisas do seu ponto de vista*, 9.2 *Quando cometo um erro ao falar uma língua estrangeira, consigo rir-me da situação*, 12.7 *Conflitos internacionais*, 15.2 *Sou membro de um grupo ou organização ambiental* (cf. Anexo 27).

Dos resultados da tabela 22 (cf. Anexo 28) podemos verificar que a variável *“Em quantos idiomas consegue perguntar onde estão localizadas as casas de banho?”* tem uma associação com as variáveis que constam na tabela 25 (cf. Anexo 28).

Dos resultados da tabela 25 referente aos valores de p de todas as variáveis com associação à variável *“Em quantos idiomas consegue perguntar onde estão localizadas as casas de banho?”*, destacam-se as que apresentam o valor p igual a 0,000, 11.2 *Explicar como as emissões de dióxido de carbono afetam as alterações climáticas globais*

12.3 *Crescimento populacional*, 12.4 *Migração* e 12.13 *Consequências da limpeza das florestas para uso das terras para outros fins*.

Dos resultados da tabela 22 (cf. Anexo 25) podemos verificar que a variável *“Em quantos idiomas consegue encomendar uma refeição num restaurante?”* tem uma associação com as variáveis que constam na tabela 26 (cf. Anexo 29).

Dos resultados da tabela 26, referente aos valores de p de todas as variáveis com associação à variável *“Em quantos idiomas consegue encomendar uma refeição num restaurante?”*, destacam-se as que apresentam o valor p igual a 0,000, 7.5 *Gosto de experimentar comida de diferentes países*, 9.5 *Se eu tivesse para ir a uma visita escolar a outro país, aguardava com expectativa*, 12.1 *Alterações climáticas e aquecimento global*, 12.13 *Consequências da limpeza das florestas para uso das terras para outros fins* (cf. Anexo 29).

Dos resultados da tabela 22 (cf. Anexo 25) podemos verificar que a variável *“Em quantos idiomas consegue conversar durante vários minutos?”* tem uma associação com as variáveis que constam na tabela 27 (cf. Anexo 30).

Dos resultados da tabela 27, referente aos valores de p de todas as variáveis com associação à variável *“Em quantos idiomas consegue conversar durante vários minutos?”*, destaca-se a que apresenta o valor p igual a 0,000, 6.9 Gosto de ouvir música de diferentes países.

Dos resultados da tabela 22 (cf. Anexo 25) podemos verificar que a variável *“Em quantos idiomas consegue exprimir emoções?”* tem uma associação com as variáveis que constam na tabela 28 (cf. Anexo 31).

Dos resultados da Tabela 28, referente aos valores de p de todas as variáveis com associação à variável *“Em quantos idiomas consegue exprimir emoções?”*, destacam-se as que apresentam o valor p igual a 0,000, 9.2 Quando cometo um erro ao falar uma língua estrangeira, consigo rir-me da situação, 9.8 Eu faço amizades facilmente com pessoas de diferentes culturas e 9.12 Eu acho stressante falar numa língua estrangeira.

Quantas variáveis de cada questão estão associadas à questão 5. (cf. Anexo 21).

Na tabela 29 apresentam-se a percentagem associada às variáveis de cada questão, e que estão correlacionadas com a questão 5 (cf. Anexo 22).

A questão que mais se correlaciona com a variável *“Em quantos idiomas consegue ler?”* é a questão 12, estando relacionada com o envolvimento dos participantes em questões globais. Tendo em conta a variável *“Em quantos idiomas consegue dizer olá a outra pessoa?”* as variáveis da questão 12 também são as que mais se correlacionam. As questões que mais se correlacionam com a variável *“Em quantos idiomas consegue perguntar onde estão localizadas as casas de banho?”* são a questão 11 e 12, relacionadas com a consciência e envolvimento dos participantes em questões globais. Com a variável *“Em quantos idiomas consegue encomendar uma refeição num restaurante?”* as variáveis da questão 11 são as que mais se correlacionam. Considerando a variável *“Em quantos idiomas consegue conversar durante vários minutos?”* surgem as variáveis da questão 8, que por sua vez, estão relacionadas com o respeito pela diversidade cultural, e são as que mais se correlacionam. Assinala-se que a questão 12 é a que mais se correlaciona com a variável *“Em quantos idiomas consegue exprimir emoções?”* (cf. Anexo 22).

De uma forma geral, podemos concluir que a aptidão dos participantes em línguas estrangeiras está fortemente correlacionada com o envolvimento dos mesmos em questões globais.

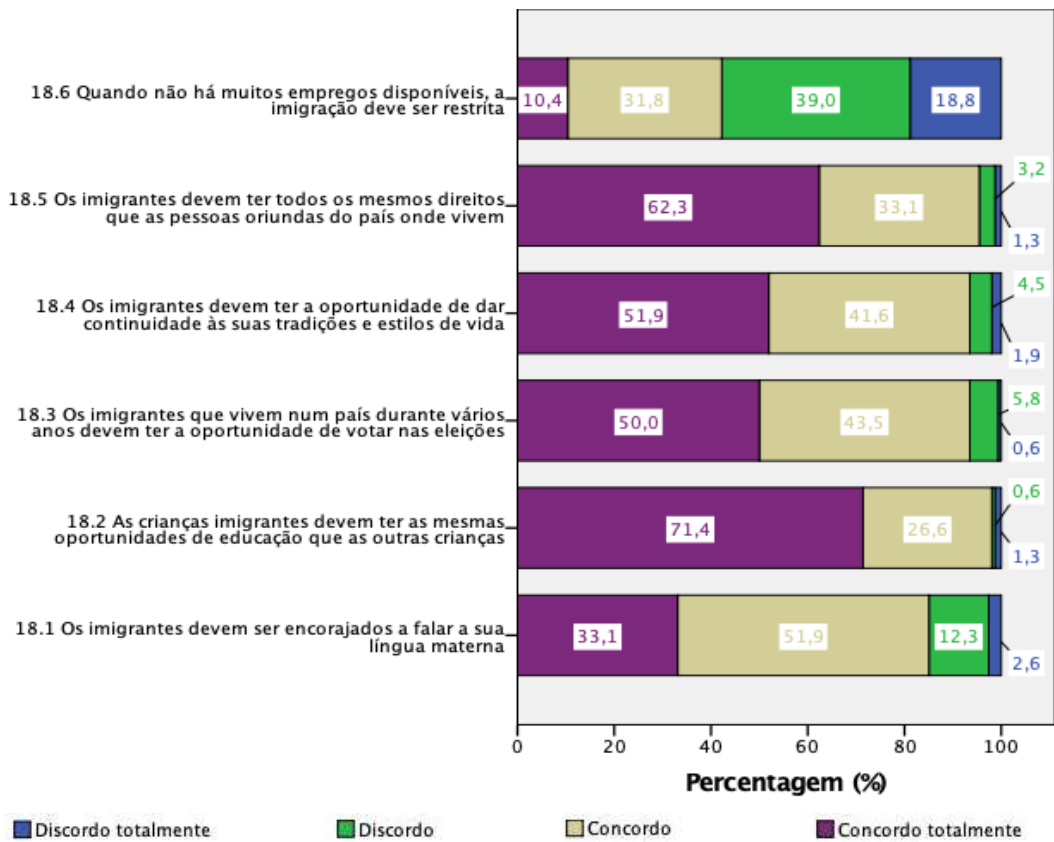
De acordo com Barret (2012, pp.3-4) algumas investigações têm vindo a mostrar evidências sobre o desenvolvimento da competência intercultural, designadamente, através do treino e de experiências interculturais; frequentando escolas internacionais, instituições que têm um ambiente não discriminatório ou tendo o contacto com pessoas de outros países; e com proficiência avançada em uma ou mais línguas estrangeiras.

Em suma, no que concerne à aptidão em línguas estrangeiras, a maioria dos alunos consegue ler em três línguas ou mais; dizer olá a uma pessoa em duas ou mais línguas; pergunta onde estão localizadas as casas de banho em duas ou mais línguas; encomendar uma refeição num restaurante; conversar durante vários minutos em três línguas ou mais línguas; expressar emoções em três línguas ou mais línguas. Constata-se que a maioria dos participantes tem a capacidade de comunicar em outras línguas, para além da sua língua materna. De uma forma geral, podemos concluir que a aptidão dos participantes em línguas estrangeiras está fortemente correlacionada com o envolvimento dos mesmos em questões globais.

Valorização da dignidade humana

Pensando nas pessoas que se deslocam cada vez mais de um país para outro, foi perguntado aos participantes em que medida concordavam com 6 afirmações acerca da valorização da dignidade humana. Os gráficos de barras com as distribuições das frequências das respostas são apresentados na figura 16.

Figura 16: Gráficos de barras para a questão “As pessoas deslocam-se cada vez mais de um país para outro. Em que medida concorda com as seguintes declarações.”



Em relação à declaração “*Os imigrantes devem ser encorajados a falar a sua língua materna*”, 12,6% dos participantes discordam totalmente, 12,3% dos participantes discordam, 51,9% concordam e 33,1% concordam totalmente. Em relação à declaração “*As crianças imigrantes devem ter as mesmas oportunidades de educação que as outras crianças*”, apenas 1,3% dos participantes discordam totalmente, 0,6% discordam, 26,6% concordam e a maioria (71,4%) concorda totalmente. Em relação à declaração “*Os imigrantes que vivem num país durante vários anos devem ter a oportunidade de votar nas eleições*”, 1 participante discorda totalmente, 9 discordam, 67 concordam e 77 concordam totalmente. A maioria dos participantes (n=144) concorda ou concorda totalmente com a declaração “*Os imigrantes devem ter a oportunidade de dar continuidade às suas tradições e estilos de vida*”, apenas 10 não consideram o mesmo. Alguns participantes (n=7) discorda ou discorda totalmente da declaração “*Os imigrantes devem ter todos os mesmos direitos que as pessoas oriundas do país onde vivem*”, enquanto os restantes 147 concorda ou

concorda totalmente. A maioria dos participantes (57,8%) discorda ou discorda totalmente que quando não há muitos empregos disponíveis, a imigração deve ser restrita, ao passo que 10,4% concordam totalmente e os restantes 31,8% concordam.

Como se constata, nesta pergunta e nas anteriores, tiveram um valor de alfa de *Cronbach* para todas as questões envolvidas de 0,831, indicando um valor bom de consistência interna para a escala.

A inclusão na educação deve ser entendida numa forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e desvantagem em relação a grupos vulneráveis à exclusão, tais como, migrantes e minorias étnicas (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, pp.15-23; Messiou, 2017, p.147).

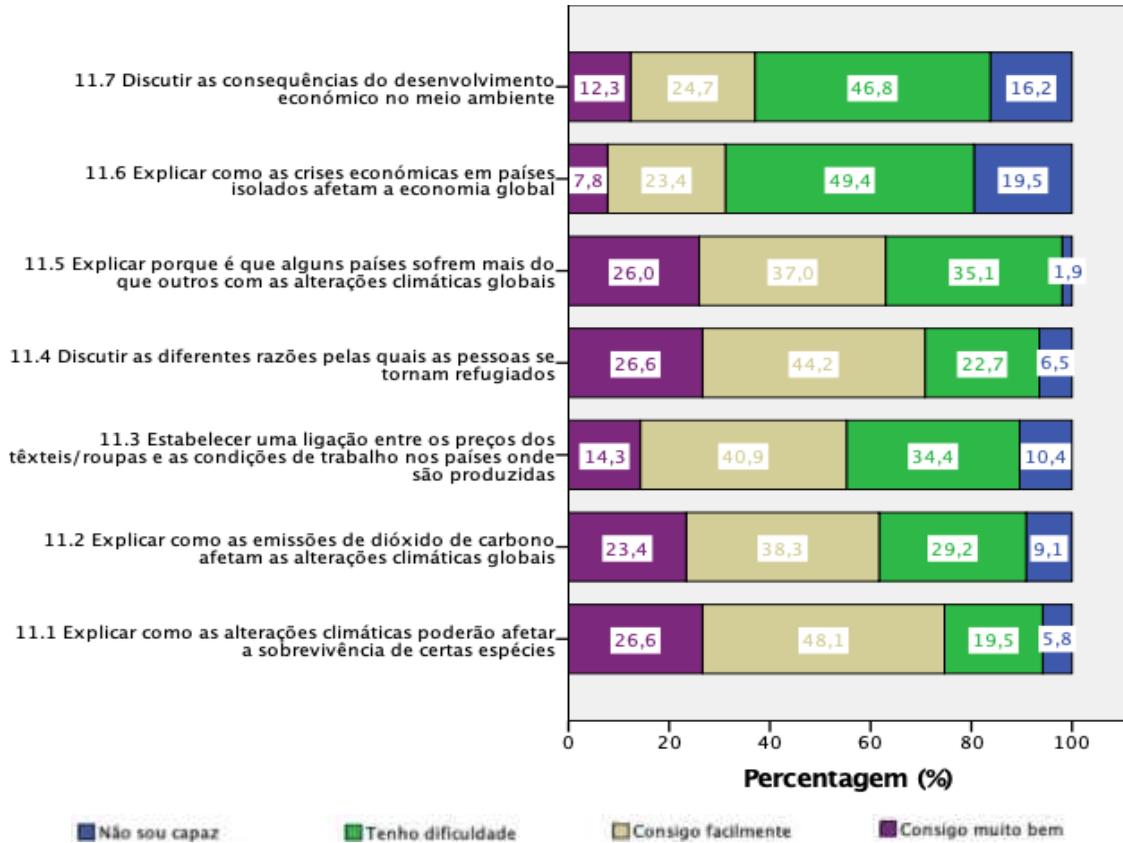
O diálogo intercultural contribui para a coesão das sociedades culturalmente diversificadas, promovendo a igualdade, a dignidade humana e a compreensão das diferentes visões do mundo (Council of Europe, 2013, pp.17-18).

Em suma, no que diz respeito à valorização da dignidade humana, a maioria dos alunos considera que os imigrantes que vivem num país durante vários anos devem ter a oportunidade de votar nas eleições; os imigrantes devem ter todos os mesmos direitos que as pessoas oriundas do país onde vivem; os imigrantes devem ter a oportunidade de dar continuidade às suas tradições e estilos de vida; os imigrantes devem ter todos os mesmos direitos que as pessoas oriundas do país onde vivem; quando não há muitos empregos disponíveis, a imigração deve ser restrita.

Consciência e envolvimento em questões globais

Tendo em conta a avaliação da consciência e envolvimento em questões globais, foi elaborada uma questão que visa avaliar em que medida os participantes são capazes de realizar algumas tarefas que surgem apresentadas na Figura 17, juntamente com os gráficos de barras com a distribuição das frequências das respostas. As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de quatro categorias “*Não sou capaz*”, “*Tenho dificuldade*”, “*Consigo facilmente*” e “*Consigo muito bem*”.

Figura 17: Gráficos de barras para a questão “Indique a sua facilidade em realizar as tarefas indicadas.”



Salienta-se que apenas 5,8% dos participantes não são capazes de explicar como é que as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies, ao passo que, 19,5% têm dificuldade, 48,1% conseguem fazê-lo facilmente e 26,6% conseguem fazê-lo muito bem. Em relação a explicar como as emissões de dióxido de carbono afetam as alterações climáticas globais, 14 alunos não são capazes de o fazer, 45 têm dificuldade, 59 conseguem facilmente e 36 conseguem muito bem. Quanto a estabelecer uma ligação entre os preços dos têxteis/roupas e as condições de trabalho nos países onde são produzidos, 10,4% dos alunos não são capazes de o fazer, 34,4% têm dificuldades, 40,9% conseguem facilmente e 14,3% conseguem muito bem. Relativamente a discutir as diferentes razões pelas quais as pessoas se tornam refugiados, 10 acham que não são capazes de o fazer, enquanto 35 têm dificuldades e 109 conseguem fazê-lo facilmente ou muito bem. Quanto a explicar porque é que alguns países sofrem mais do que outros com as alterações climáticas globais, 1,9% dos participantes não são capazes de o fazer, 35,1%

têm dificuldade, 37,0% conseguem facilmente e 26,0% conseguem muito bem. É de referir que, a maioria dos participantes (68,9%) não são capazes ou têm dificuldades em explicar como as crises económicas em países isolados afetam a economia global, mas 23,4% conseguem fazê-lo facilmente e 7,8% conseguem fazê-lo muito bem. Quanto a discutir as consequências do desenvolvimento económico no meio ambiente, apenas 12,3% dos participantes conseguem fazê-lo muito bem, 24,7% conseguem fazê-lo facilmente, 16,2% não são capazes e 46,8% têm dificuldades.

Assinala-se que o valor de alfa de *Cronbach* para as 7 questões foi de 0,843, indicando um valor bom de consistência interna para a escala.

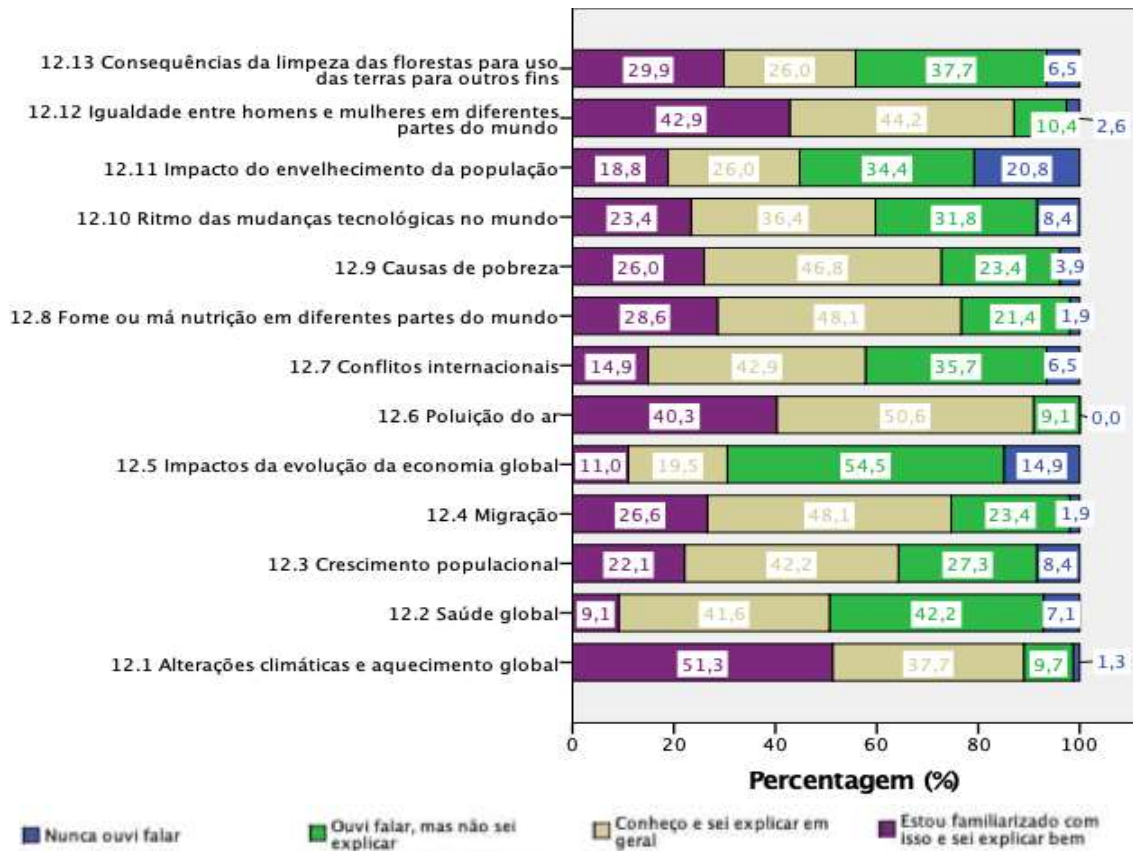
O teste do Chi-Quadrado foi usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 11, relacionadas com a consciência e envolvimento em questões globais, que constam na Figura 17, e a variável nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexo 34).

Verifica-se que existe uma relação significativa entre todas as variáveis relacionadas com a consciência e envolvimento em questões globais e o nível de escolaridade dos participantes ($p < 0,05$ ou $p < 0,001$). Em comparação com os alunos do ensino primário, os alunos do ensino secundário são mais capazes de explicar aos outros como as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies ($p = 0,001$), como as emissões de dióxido de carbono afetam as alterações climáticas globais ($p < 0,001$), são mais capazes de estabelecer uma ligação entre os preços dos têxteis/roupas e as condições de trabalho nos países onde são produzidos ($p = 0,002$), de discutir as diferentes razões pelas quais as pessoas se tornam refugiados ($p < 0,001$), de explicar é que alguns países sofrem mais do que outros com as alterações climáticas globais ($p < 0,001$), de explicar como as crises económicas em países isolados afetam a economia global ($p = 0,020$) e de discutir as consequências do desenvolvimento económico no meio ambiente ($p = 0,001$) (cf. Anexo 34).

Ainda dentro desta temática, foi perguntado aos participantes o quão interessados estariam em temas relacionados com as questões globais. Na Figura 18, estão apresentados os temas juntamente com os gráficos de barras com a distribuição das frequências das respostas. As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal

de quatro categorias “Nunca ouvi falar”, “Ouvi falar, mas não sei explicar”, “Conheço e sei explicar em geral” e “Estou familiarizado e sei explicar bem”.

Figura 18: Gráficos de barras para a questão “Está informado sobre os assuntos indicados?”



Em relação ao tema “Alterações climáticas e aquecimento global”, a esmagadora maioria dos participantes (n=127) conhece e sabe explicar ou está familiarizado e sabe explicar bem, enquanto 2 dos participantes nunca ouviram falar e 15 ouviram falar, mas não sabem explicar. Saúde global é um tema que apenas 9,1% dos participantes estão familiarizados e sabem explicar bem, 41,6% conhecem bem o tema e sabem explicar em geral, 42,2% já ouviram falar, mas não sabem explicar e 7,1% nunca ouviram falar. Em relação ao tema “Crescimento populacional”, a maioria dos participantes (n=99) conhece e sabe explicar ou está familiarizado e sabe explicar bem, enquanto 13 nunca ouviram falar e 42 ouviram falar, mas não sabem explicar. Migração é um tema que 26,6% dos participantes está familiarizado e sabem explicar bem, 48,1% conhecem bem o tema e sabem explicar em geral, 23,4% já ouviram falar, mas não sabem explicar e 1,9% nunca ouviram falar. Impactos da evolução da economia global é um tema que 11,0% dos participantes estão familiarizado

e sabem explicar bem, 19,5% conhecem bem o tema e sabem explicar em geral, 54,5% já ouviram falar mas não sabem explicar e 14,9% nunca ouviram falar. Sobre a poluição do ar, nenhum participante está familiarizado ou sabe explicar bem, enquanto 62 estudantes conhecem o tema e sabem explicar em geral, 78 já ouviram falar, mas não sabem explicar e 14 nunca ouviram falar sobre o assunto. Em relação ao tema "*Conflitos internacionais*", 10 estudantes nunca ouviram falar, 55 ouviram, mas não sabem explicar, 66 conhecem o tema e 23 sabem explicar bem. Em relação à fome ou má nutrição em diferentes partes do mundo, pouquíssimos (n=3) alunos nunca ouviram falar no tema, 33 já ouviram falar, mas não sabem explicar, 74 conhecem e sabem explicar em geral e 44 estão familiarizados e sabem explicar bem o tema. Relativamente às causas da pobreza, 3,9% dos participantes nunca ouviram falar no assunto, 23,4% ouviram falar, mas não sabem explicar, 46,8% conhecem e sabem explicar em geral e 26,0% estão familiarizados e sabem explicar bem. Relativamente ao ritmo das mudanças tecnológicas no mundo, 13 participantes responderam que nunca tinham ouvido falar no tema, 49 responderam que já tinham ouvido falar no tema, mas que não o sabiam explicar, 56 responderam que conheciam bem o tema e sabiam explicar em geral e 36 responderam que estavam familiarizados com o tema e sabiam explicar bem. É de referir que, uma percentagem razoável de participantes (20,8%) nunca ouviu falar no impacto do envelhecimento da população, 34,4% já ouviram falar embora não saibam explicar bem este tema, 26,0% conhecem bem o tema e sabem explicar em geral e 18,8% estão familiarizados e sabem explicar bem. Em relação ao tema "*Igualdade entre homens e mulheres em diferentes partes do mundo*", poucos são os que nunca ouviram falar no assunto (n=4), 16 ouviram falar, mas não sabem explicar, 68 conhecem e sabem explicar e 66 estão familiarizados com o tema e sabem explicar. Relativamente às consequências da limpeza das florestas para uso das terras para outros fins, 6,5% dos participantes nunca ouviram falar sobre o assunto e 37,7% já ouviram falar, mas não sabem explicar, os restantes 55,9% conhecem ou estão familiarizados com o tema. Note-se que, o valor de alfa de *Cronbach* para as 13 questões foi de 0,880, indicando um valor bom de consistência interna para a escala.

Foi usado o teste do Chi-Quadrado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 12 e a variável nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexo 35).

Efetivamente, existe uma relação significativa entre todas as variáveis relacionadas com o envolvimento em questões globais e o nível de escolaridade dos participantes ($p < 0,05$ ou $p < 0,001$). Verifica-se que, em comparação com os alunos do ensino primário, os alunos do ensino secundário conhecem e sabem explicar as temáticas ou estão mais familiarizados com os temas e sabem explicar bem (cf. Anexo 35).

As competências globais evocam a capacidade de analisar questões globais e interculturais de forma crítica e de múltiplas perspetivas, envolvendo atitudes, conhecimento, compreensão e competências que permitem entender as diferenças em interações abertas, apropriadas e eficazes, que têm por base o respeito compartilhado e a dignidade humana (Huber & Reynolds, 2014, pp. 21-22).

Podemos concluir que relativamente à consciência e envolvimento em questões globais, a maioria dos alunos considera que consegue explicar como as emissões de dióxido de carbono afetam as alterações climáticas globais; estabelecer uma ligação entre os preços dos têxteis/roupas e as condições de trabalho nos países onde são produzidos, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam; discutir as diferentes razões pelas quais as pessoas se tornam refugiados, sendo os alunos do ensino secundário os que mais o fazem; explicar porque é que alguns países sofrem mais do que outros com as alterações climáticas globais. Importa ainda mencionar que, a maioria dos alunos tem dificuldade em explicar como as emissões de dióxido de carbono afetam as alterações climáticas globais, sendo os alunos do ensino secundário os que mais o fazem; como as crises económicas em países isolados afetam a economia global; discutir as consequências do desenvolvimento económico no meio ambiente, sendo os alunos do ensino secundário os que mais o fazem. Importa ainda mencionar que a maioria dos alunos está familiarizado com as questões relacionadas com as alterações climáticas e o aquecimento global, saúde global, crescimento populacional, migrações, com a poluição do ar, fome, causas da pobreza, mudanças tecnológicas no mundo.

É de destacar que existe uma relação significativa entre todas as variáveis relacionadas com o envolvimento em questões globais e o nível de escolaridade dos participantes, sendo os alunos do ensino secundário os que estão mais familiarizados com os temas relacionados com as questões globais.

Educação Global

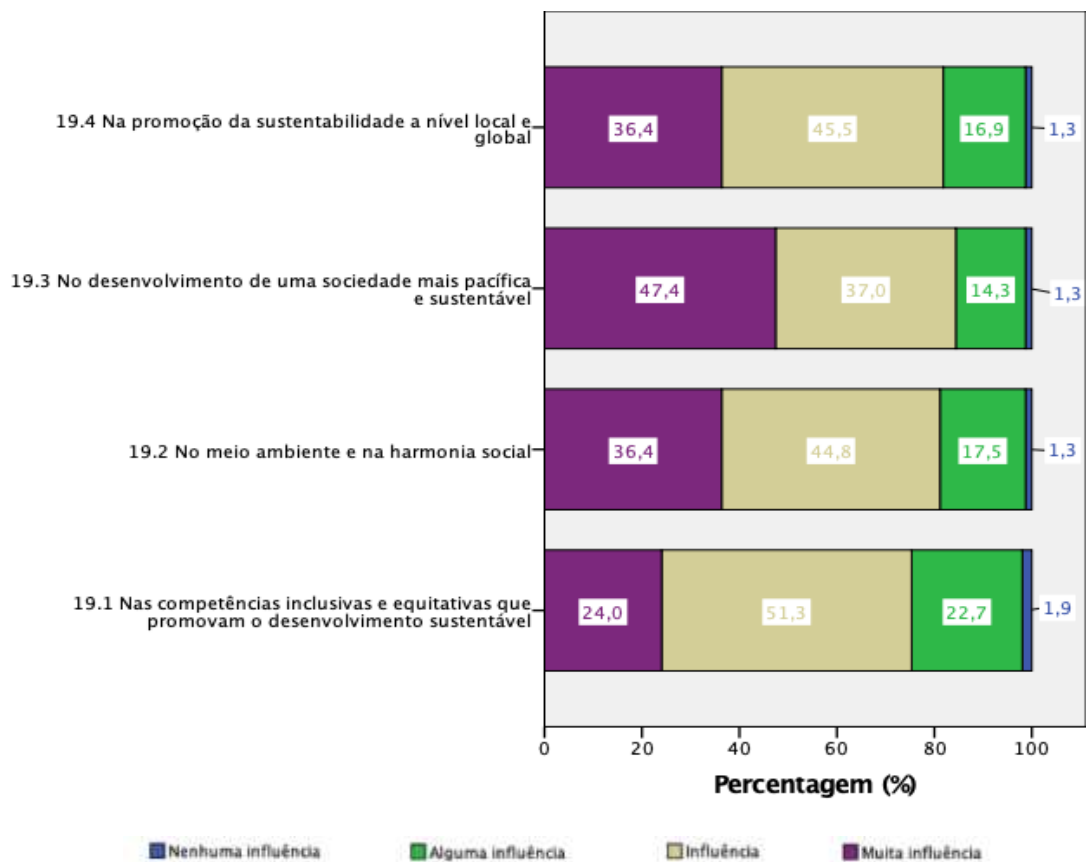
Foram elaborados dois grupos de questões: (1) analisar a influência da educação global; (2) desenvolver uma visão crítica do mundo.

No primeiro grupo foi analisado o papel da educação global e no segundo grupo foi analisado o reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos e cidadania. As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de quatro categorias “*Nenhuma influência*”, “*Alguma influência*”, “*Influência*” e “*Muita influência*”.

O papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo

Na Figura 19 estão indicadas as 4 afirmações e respetiva distribuição das frequências das respostas relativamente à pergunta “*Que influência tem a educação global nas afirmações apresentadas*”.

Figura 19: Gráficos de barras para a questão “Que influência tem a educação global nas seguintes questões?”



Quanto à influência da educação global nas “*Competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável*”, 24,0% dos participantes pensam que tem muita influência, 51,3% pensam que tem influência, 22,7% acham que tem alguma influência e apenas 1,9% dos participantes consideram que o tema não tem qualquer influência. Quanto à influência da educação global “*No meio ambiente e na harmonia social*”, a maioria dos participantes (n=152) pensam que tem muita influência, influência ou alguma influência, enquanto apenas 2 dos participantes responderam que e não tem qualquer influência. Relativamente à influência da educação global no “*Desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável*”, a maioria dos participantes (47,4%) pensa que tem muita influência, alguns pensam que tem influência (37,0%) e outros pensam que tem alguma influência (14,3%), apenas 1,3% pensam que não tem influência. No que respeita à influência da educação global “*Na promoção da sustentabilidade a nível local e global*”, 2 dos participantes consideram que não tem qualquer influência no papel da

educação global, enquanto 26 consideram que tem alguma influência, 70 consideram que tem influência e 56 consideram que tem muita influência.

Na tabela 32 são apresentados os resultados do teste do Chi-Quadrado, usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 19 e a variável nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexo 35).

Verificamos que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e a influência que a educação global tem no desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável, sendo que a maior percentagem de alunos que atribuem influência a este tema são os alunos do ensino secundário, ao invés dos alunos do ensino primário que acham que este tema apenas tem alguma importância ($p=0,004$) (cf. Anexo 32).

A educação para a cidadania global pretende ser transformadora, no sentido de construir o conhecimento, as competências, as atitudes e os valores que os alunos precisam para poder contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico (Conselho da Europa, 2018).

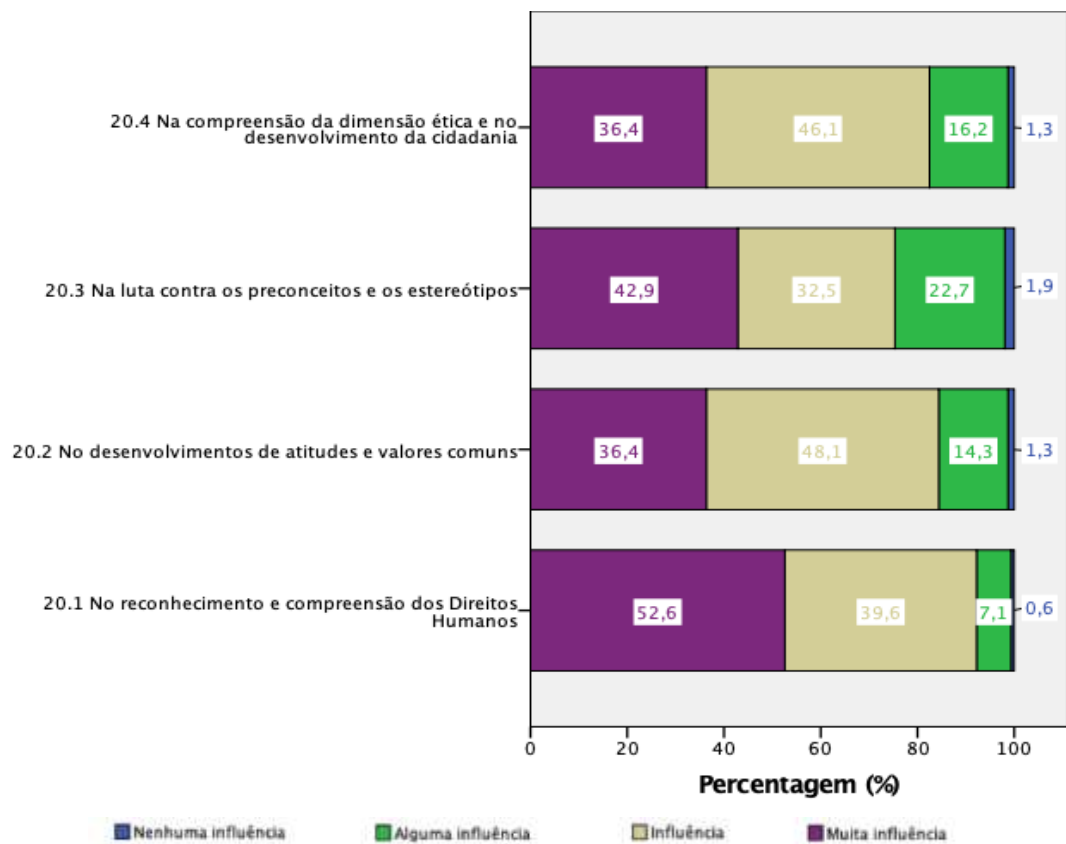
Para a implementação e prática de uma educação para a cidadania, torna-se necessário um esforço educativo, que vise preparar os alunos para a participação na vida da sociedade (Araújo, 2008, p. 86; Coster & Sigalas 2018, p.4).

Em suma, no que concerne ao papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo a maioria dos alunos considera que tem influência nas competências inclusivas e equitativas promovam o desenvolvimento sustentável, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam; no meio ambiente e na harmonia social; no desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável; na promoção da sustentabilidade a nível local e global.

O papel da educação global no reconhecimento e a compreensão dos Direitos Humanos e cidadania

Na Figura 20 estão indicadas as 4 afirmações e respectiva distribuição das frequências das respostas relativamente à pergunta “*Que influência tem a educação global nas afirmações apresentadas?*”.

Figura 20: Gráficos de barras para a questão “*Que influência tem a educação global nas afirmações apresentadas?*”



A maioria dos participantes (52,6%) pensa que a educação global tem muita influência “*No reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos*”, 39,6% pensam que tem influência, apenas 7,1% pensam que tem alguma influência, sendo que, apenas 0,6% pensam que não tem qualquer influência. Quanto ao papel da educação global “*No desenvolvimento de atitudes e valores comuns*”, 36,4% pensam que tem muita influência, 48,1% acham que tem influência, 14,3% pensam que tem alguma influência e apenas 1,3% pensam que não tem qualquer influência. No que respeita ao papel da educação global “*Na luta contra os*

preconceitos e os estereótipos”, a maioria dos participantes (n=66) considera que tem muita influência, 50 consideram que tem influência, enquanto 35 consideram que tem alguma influência e apenas 3 dos participantes consideram que não tem qualquer influência. Considerando o papel da educação global “*Na Compreensão da dimensão ética e desenvolvimento da cidadania*”, a maioria dos participantes (n=71) considera que tem influência, 56 consideram que tem muita influência, 25 consideram que tem alguma influência e apenas 2 participantes consideram que não tem qualquer influência.

Na tabela 33 são apresentados os resultados do teste do Chi-Quadrado, usado para verificar se existe alguma relação entre as respostas dadas na questão 20 e a variável nível de escolaridade dos participantes (cf. Anexo 36). Verificamos que existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e a influência que a educação global tem na luta contra os preconceitos e os estereótipos ($p < 0,001$), sendo que a maior percentagem de alunos que atribuem influência a este tema são os alunos do ensino secundário, ao invés dos alunos do ensino primário que acham que este tema apenas tem alguma importância.

Ainda sobre a Educação Global, o valor de alfa de *Cronbach* para os grupos de questões 19 e 20 foi de 0,853, indicando um valor bom de consistência interna para a escala.

A educação global preocupa-se em capacitar os alunos, valorizando a diversidade, capacitando-os para agirem ativamente num mundo global. Nesta linha, destaca-se a vertente da Educação para os Direitos Humanos, que tem em conta os requisitos para a construção de defesa de uma cultura universal dos direitos humanos, e neste campo, o desenvolvimento das competências globais e interculturais dos alunos constitui-se como um dos seus objetivos principais (Silva, 2010, p.14).

Destaca-se que vários países têm vindo a incluir nos seus currículos uma crescente conscientização sobre desafios locais e globais, assumindo compromissos para melhorar o bem-estar e a inclusão em todo o mundo (Reimers, 2020, p.37).

Em suma, no que respeita ao papel da educação global no reconhecimento e a compreensão dos Direitos Humanos e cidadania, a maioria dos alunos considera que tem influência no reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos; na luta contra os

preconceitos e os estereótipos, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam; no desenvolvimento de atitudes e valores comuns; na compreensão da dimensão ética e desenvolvimento da cidadania.

Estudo das Correlações

As tabelas 34 e 35 identificam as variáveis dependentes e independentes explicativas que serão usadas neste estudo (cf. Anexos 38 e 39).

Prosseguiu-se o estudo analisando a correlação entre os potenciais preditores (variáveis independentes) e cada uma das variáveis dependentes. Recorreu-se à associação estimada pelo coeficiente do qui-quadrado que estuda a associação de variáveis ordinais com variáveis ordinais ou nominais (cf. Anexos 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46).

Efetivamente, podemos concluir que as variáveis que apresentam uma correlação significativa com a variável 8.1 *Eu considero todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão* são: 19.3 *No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável* e 20.2 *No desenvolvimento de atitudes e valores comuns*.

As variáveis que apresentam uma correlação significativa com a afirmação 8.2 *Eu considero que há dois lados para cada questão e tento analisar ambos os lados* são: 19.1 *Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável*, 19.2 *No meio ambiente e na harmonia social*, 19.3 *No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável*, 19.4 *Na promoção da sustentabilidade a nível local e global*, 20.2 *No desenvolvimento de atitudes e valores comuns* e 20.4 *Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania*.

As variáveis que apresentam uma correlação significativa com a variável 8.3 *Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspetiva de ver as coisas* são: 19.1 *Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável*, 19.2 *No meio ambiente e na harmonia social*, 19.3 *No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável*, 19.4 *Na promoção da sustentabilidade a nível local e global*, 20.1 *No reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos* e 20.2 *No desenvolvimento de atitudes e valores comuns*.

As variáveis que apresentam uma correlação significativa com a variável 8.4 *Antes de criticar alguém, tento imaginar como eu me sentiria se estivesse no seu lugar* são: 19.1 *Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável*, 19.2 *No meio ambiente e na harmonia social*, 19.3 *No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável*, 19.4 *Na promoção da sustentabilidade a nível local e global*, 20.2 *No desenvolvimento de atitudes e valores comuns* e 20.4 *Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania*.

Verificamos, ainda, que não existe qualquer associação entre as variáveis da Questão 14 e as variáveis das Questões 19 e 20 (cf. Anexos 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46).

Podemos concluir que as variáveis associadas ao respeito pela diversidade cultural apresentam uma correlação significativa com as variáveis associadas ao papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo, e ao papel da educação global no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e da cidadania. Verificamos que não existe qualquer correlação entre as variáveis associadas à comunicação intercultural e as variáveis associadas à educação global.

Modelo de Regressão Multinomial

Através da Regressão Multinomial pode identificar-se variáveis explicativas que são significativas e procurar o modelo final que seja mais parcimonioso, não perdendo valor explicativo. O Modelo de Regressão Multinomial foi utilizado para analisar o modelo entre as variáveis dependentes da questão 8 e as restantes variáveis independentes (Questões 19 e 20) pois as variáveis dependentes são ordinais. Começou-se por inserir no modelo apenas as variáveis que apresentaram correlações/associações significativas na análise anterior. Obteve-se os seguintes outputs para a análise referente a cada uma das seguintes variáveis dependentes:

8.1 *Eu considero todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão*; 8.2 *Eu considero que há dois lados para cada questão e tento analisar ambos os lados*; 8.3 *Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspetiva de ver as coisas*; 8.4 *Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspetiva de ver as coisas*.

Nas Tabelas 44 e 45 referem-se à Avaliação do Modelo de Regressão Multinomial relativamente à variável “8.1 Eu considero todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão.”

Tabela 4: Avaliação do Modelo de Regressão Multinomial

| Model | Model Fitting Criteria | Likelihood Ratio Tests | | |
|-------|---------------------------|------------------------|----|------|
| | -2 Log Likelihood | Chi-Square | df | Sig. |
| Null | 216,389 | | | |
| Final | 82,185 | 134,204 | 6 | ,000 |

Tabela 5: Avaliação do Modelo de Regressão Multinomial

| Effect | Model Fitting Criteria | Likelihood Ratio Tests | | |
|--|--|------------------------|----|------|
| | -2 Log Likelihood of Reduced Model | Chi-Square | df | Sig. |
| 19.3 No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável | 83,436 | 1,251 | 3 | ,741 |
| 20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns | 85,578 | 3,393 | 3 | ,335 |

Trata-se de um modelo significativo uma vez que apresenta um valor de $p < 0,001$, como mostra na Tabela 44. Através do teste de Verosimilhança conclui-se que nenhuma das variáveis explicam a variável dependente 8.1. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verosimilhança.

Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R- quadrado* de *Cox e Snell* (0,582), *Nagelkerke* (0,620) e *McFadden* (0,314). Observou-se que a estimativa da quantidade explicada pelo modelo não é elevada. De seguida procedeu-se ao método *Backward Stepwise* para verificar se se chegava ao mesmo modelo final.

Apresenta-se a avaliação do Modelo de Regressão Multinomial pelo método *Stepwise* (Tabela 46).

Tabela 6: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

| Model | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|-------|------------------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| Null | -2 Log Likelihood 216,389 | | | |
| Final | 83,436 | 132,952 | 3 | ,000 |

Apresentam-se as variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método *Stepwise* (Tabela 47).

Tabela 7: Variáveis incluídas no modelo Multinomial, pelo método Stepwise

| Effect | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|--|--|------------------------|----|------|
| | Criteria -2 Log Likelihood of Reduced Model | Chi-Square | df | Sig. |
| 20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns | 216,389 | 132,952 | 3 | ,000 |

Trata-se de um modelo significativo ($p < 0,001$) como mostra a Tabela 46. Verifica-se que as variáveis excluídas pelo método *Backward Stepwise* não são as mesmas que o modelo anterior (modelo Multinomial). Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R-quadrado* de *Cox e Snell* (0,578), *Nagelkerke* (0,617) e *McFadden* (0,311).

Portanto, através da Regressão Multinomial Logística, pelo método *Stepwise* conclui-se que a variável a incluir no modelo é a *20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns*, que corresponde ao item “*Que influência tem a educação global nas afirmações apresentadas?*”. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verossimilhança.

Apresenta-se a avaliação do Modelo de regressão Multinomial relativamente à variável 8.2 *Eu considero que há dois lados para cada questão e tento analisar ambos os lados* (Tabela 48).

Tabela 8: Avaliação do Modelo de regressão Multinomial

| Model | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|----------------|-------------------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria -2 Log Likelihood | Chi-Square | df | Sig. |
| Intercept Only | 381,114 | | | |
| Final | 208,772 | 172,342 | 18 | ,000 |

Apresenta o Teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial (Tabela 49).

Tabela 9: Teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial

| Effect | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|---|--|------------------------|----|------|
| | Criteria -2 Log Likelihood of Reduced Model | Chi-Square | df | Sig. |
| 19.1 Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável | 215,088 | 6,316 | 3 | ,097 |
| 19.2 No meio ambiente e na harmonia social | 215,119 | 6,347 | 3 | ,096 |
| 19.3 No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável | 212,345 | 3,573 | 3 | ,311 |
| 19.4 Na promoção da sustentabilidade a nível local e global | 213,990 | 5,218 | 3 | ,157 |
| 20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns | 211,081 | 2,309 | 3 | ,511 |
| 20.4 Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania | 218,147 | 9,375 | 3 | ,025 |

Trata-se de um modelo significativo uma vez que apresenta um valor de $p < 0,001$, como mostra na tabela 48. Através do teste de Verossimilhança conclui-se que a variável 20.4 Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania é a que melhor explica

a variável dependente. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verossimilhança.

Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R-quadrado* de *Cox e Snell* (0,673), *Nagerkerke* (0,718) e *McFadden* (0,404) e observou-se que a estimativa da quantidade explicada pelo modelo não é muito elevada. De seguida, procedeu-se ao método *Backward Stepwise* para verificar se se chegava ao mesmo modelo final.

Apresenta-se a avaliação do modelo Multinomial pelo método *Stepwise* (Tabela 50).

Tabela 10: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

| Model | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|-------|-------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| Null | -2 Log Likelihood | | | |
| Final | 381,114 | 165,425 | 12 | ,000 |

Apresentam-se as variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método *Stepwise* (Tabela 51).

Tabela 11: Variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método Stepwise

| Effect | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|---|------------------------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| 19.1 Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável | -2 Log Likelihood of Reduced Model | | | |
| 19.2 No meio ambiente e na harmonia social | 223,701 | 8,013 | 3 | ,046 |
| 19.4 Na promoção da sustentabilidade a nível local e global | 221,943 | 6,254 | 3 | ,100 |
| | 226,694 | 11,005 | 3 | ,012 |

| | | | | |
|---|---------|--------|---|------|
| 20.4 Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania | 227,915 | 12,226 | 3 | ,007 |
|---|---------|--------|---|------|

Trata-se de um modelo significativo ($p < 0,001$) como mostra a tabela 50. Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R-quadrado de Cox e Snell* (0,658), *Nagelkerke* (0,702) e *McFadden* (0,387).

Portanto, através da Regressão Multinomial Logística, pelo método *Stepwise* conclui-se que as variáveis a incluir no modelo são: 19.1 *Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável*, 19.4 *Na promoção da sustentabilidade a nível local e global* e 20.4 *Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania*. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verosimilhança.

A tabela 52 refere-se à avaliação do Modelo de regressão Multinomial relativamente à variável 8.3 *Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspectiva de ver as coisas*.

Tabela 12: Avaliação do Modelo de regressão Multinomial

| Model | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|----------------|-------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| Intercept Only | -2 Log Likelihood | | | |
| Final | 361,725 | 167,451 | 18 | ,000 |

Apresenta-se o teste de Verosimilhança do modelo de Regressão Multinomial (Tabela 53).

Tabela 13: Teste de Verosimilhança do modelo de Regressão Multinomial

| Effect | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|--------|------------------------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| | -2 Log Likelihood of Reduced Model | | | |

| | | | | |
|---|---------|-------|---|------|
| 19.1 Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável | 195,151 | ,878 | 3 | ,831 |
| 19.2 No meio ambiente e na harmonia social | 203,043 | 8,769 | 3 | ,033 |
| 19.3 No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável | 200,299 | 6,026 | 3 | ,110 |
| 19.4 Na promoção da sustentabilidade a nível local e global | 199,077 | 4,803 | 3 | ,187 |
| 20.1 No reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos | 202,975 | 8,701 | 3 | ,034 |
| 20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns | 201,379 | 7,105 | 3 | ,069 |

Trata-se de um modelo significativo uma vez que apresenta um valor de $p < 0,001$, como mostra na Tabela 52. Através do teste de Verosimilhança conclui-se que as variáveis 19.2 *No meio ambiente e na harmonia social* e 20.1 *No reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos* são as que melhor explicam a variável dependente. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verosimilhança.

Calcularam-se, também, as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente o *Pseudo R-quadrado de Cox e Snell* (0,663), *Nagerkerke* (0,707) e *McFadden* (0,392), observando-se que a estimativa da quantidade explicada pelo modelo não é muito elevada. De seguida, procedeu-se ao método *Backward Stepwise* para verificar se se chegava ao mesmo modelo final.

Apresenta-se a avaliação do modelo Multinomial, pelo método *Stepwise* (Tabela 54).

Tabela 14: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

| Model | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|-------|------------------------------|------------------------|----|------|
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| Null | -2 Log Likelihood 361,725 | | | |
| Final | 195,151 | 166,573 | 15 | ,000 |

Apresentam-se as variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método *Stepwise* (Tabela 55).

Tabela 15: Variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método Stepwise

| Effect | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|--|--|------------------------|----|------|
| | Criteria -2 Log Likelihood of Reduced Model | Chi-Square | df | Sig. |
| 19.2 No meio ambiente e na harmonia social | 204,150 | 8,998 | 3 | ,029 |
| 19.3 No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável | 203,819 | 8,667 | 3 | ,034 |
| 19.4 Na promoção da sustentabilidade a nível local e global | 203,892 | 8,740 | 3 | ,033 |
| 20.1 No reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos | 204,176 | 9,024 | 3 | ,029 |
| 20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns | 202,166 | 7,015 | 3 | ,071 |

Trata-se de um modelo significativo ($p < 0,001$) como mostra a tabela 54. Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R-quadrado de Cox e Snell* (0,661), *Nagelkerke* (0,701) e *McFadden* (0,390).

Portanto, através da Regressão Multinomial Logística, pelo método *Stepwise* conclui-se que as variáveis a incluir no modelo são: 19.2 *No meio ambiente e na harmonia social*, 19.3 *No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável*, 19.4 *Na promoção da sustentabilidade a nível local e global* e 20.1 *No reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos*. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verossimilhança.

Apresenta-se a avaliação do Modelo de regressão Multinomial relativamente à variável 8.4 Às vezes, tento compreender melhor os meus amigos ao imaginar a sua perspetiva de ver as coisas (Tabela 56).

Tabela 16: Avaliação do Modelo de regressão Multinomial

| Model Fitting Information | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------|----|------|
| Model | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| Null | -2 Log Likelihood | | | |
| | 355,474 | | | |
| Final | 237,990 | 117,484 | 18 | ,000 |

Apresenta-se o teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial (Tabela 57).

Tabela 17: Teste de Verossimilhança do modelo de Regressão Multinomial

| Effect | Likelihood Ratio Tests | | | |
|---|------------------------------------|------------------------|----|------|
| | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
| | Criteria | Chi-Square | df | Sig. |
| | -2 Log Likelihood of Reduced Model | | | |
| 19.1 Nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável | 238,208 | ,219 | 3 | ,975 |
| 19.2 No meio ambiente e na harmonia social | 246,897 | 8,907 | 3 | ,031 |
| 19.3 No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável | 244,569 | 6,579 | 3 | ,087 |

| | | | | |
|---|---------|-------|---|------|
| 19.4 Na promoção da sustentabilidade a nível local e global | 239,861 | 1,871 | 3 | ,600 |
| 20.2 No desenvolvimento de atitudes e valores comuns | 239,224 | 1,234 | 3 | ,745 |
| 20.4 Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania | 241,944 | 3,954 | 3 | ,266 |

Trata-se de um modelo significativo uma vez que apresenta um valor de $p < 0,001$, como mostra na tabela 56. Através do teste de Verosimilhança conclui-se que a variável 19.2 é a que melhor explica a variável dependente. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verosimilhança.

Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R-quadrado de Cox e Snell* (0,534), *Nagerkerke* (0,569) e *McFadden* (0,275) e observou-se que a estimativa da quantidade explicada pelo modelo não é muito elevada. De seguida procedeu-se ao método *Backward Stepwise* para verificar se se chegava ao mesmo modelo final.

Apresenta-se a avaliação do modelo Multinomial, pelo método *Stepwise* (Tabela 58).

Tabela 18: Avaliação do modelo Multinomial, pelo método Stepwise

| Model | Model Fitting Criteria | | Likelihood Ratio Tests | | |
|-------|------------------------|------------|------------------------|------|--|
| | -2 Log Likelihood | Chi-Square | df | Sig. | |
| Null | 355,474 | | | | |
| Final | 241,140 | 114,334 | 9 | ,000 | |

Apresentam-se as variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método *Stepwise* (Tabela 59).

Tabela 19: Variáveis incluídas no modelo Multinomial pelo método Stepwise

| Effect | Model Fitting | Likelihood Ratio Tests | | |
|---|--|------------------------|----|------|
| | Criteria -2 Log Likelihood of Reduced Model | Chi-Square | df | Sig. |
| 19.2 No meio ambiente e na harmonia social | 250,340 | 9,200 | 3 | ,027 |
| 19.3 No desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável | 248,728 | 7,589 | 3 | ,055 |
| 20.4 Na compreensão da dimensão ética e no desenvolvimento da cidadania | 247,708 | 6,568 | 3 | ,087 |

Trata-se de um modelo significativo ($p < 0,001$) como mostra a Tabela 58. Calcularam-se também as medidas que dão uma ideia do poder explicativo do modelo, nomeadamente os *Pseudo R-quadrado* de *Cox e Snell* (0,524), *Nagelkerke* (0,559) e *McFadden* (0,268).

Portanto, através da Regressão Multinomial Logística, pelo método *Stepwise* conclui-se que a variável a incluir no modelo é a 19.2 *No meio ambiente e na harmonia social*. Chegou-se a essa conclusão com base nos resultados dos valores de $p < 0,05$ referentes ao teste de razão de verosimilhança, como se verifica na tabela 59.

Sumariaram-se os aspetos mais relevantes dos questionários:

Os alunos mostram abertura a experiências interculturais, contactam com pessoas de outras culturas na escola e fora da escola.

A maioria dos alunos tem um elevado nível de competência linguística, salientando-se que a aptidão dos participantes em línguas estrangeiras está fortemente correlacionada com a abertura e flexibilidade intercultural, com o respeito pela diversidade cultural e com a consciência e o envolvimento dos participantes em questões globais.

No que concerne à percepção sobre a diversidade na escola, os alunos consideram que os professores mostram abertura, são respeitosos e aplicam os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes.

Relativamente às práticas de educação multicultural na escola, os participantes consideram que os seus professores valorizam os alunos de forma igual, independentemente da sua língua materna, da sua religião e do seu país de origem.

Os alunos assumem compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, destacando-se a participação num grupo ou organização ambiental, sendo os alunos do ensino secundário os que mais participam em atividades a favor da proteção ambiental. Releva-se que os alunos se mantêm informados sobre diferentes eventos através do <Twitter>, <Facebook> ou <Instagram>, e são os alunos do ensino secundário os que mantêm mais informados sobre eventos através das redes sociais.

Os alunos mostram abertura e flexibilidade intercultural, interessam-se em saber mais sobre as pessoas de outros países.

No que concerne à resiliência intercultural, há a destacar que a maioria dos alunos considera que viajar e passar alguns meses noutra país seria uma experiência positiva e sentem-se confiantes ao falar uma língua estrangeira. Destaca-se que os rapazes são quem faz amizade mais facilmente com pessoas de diferentes culturas.

No que diz respeito à valorização da dignidade humana, a maioria dos alunos está de acordo relativamente a encorajar dos imigrantes a falarem a sua língua materna, ao direito de votar nas eleições no país onde vivem durante vários anos e em dar continuidade às suas tradições e estilos de vida. Realça-se, ainda, que a maioria dos alunos pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

Quanto à consciência e envolvimento em questões globais, os participantes estão familiarizados com as temáticas apresentadas. Assinala-se que são os alunos do ensino secundário que conhecem e sabem explicar as temáticas, sabendo explicá-las bem.

Os alunos consideram que a educação global tem influência ou muita nas competências inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, sendo os alunos do ensino secundário que consideram que este tema mais influente. Releva-se, ainda, que a influência da educação global no meio ambiente e na harmonia social e a influência da educação global na promoção da sustentabilidade a nível local e global são bastante valorizadas pelos participantes.

A maioria dos participantes considera que a educação global tem influência ou muita influência no reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos, no desenvolvimento de atitudes e valores comuns e na luta contra os preconceitos e os estereótipos.

4.2 Entrevista

Apresentação, discussão e síntese dos dados

A apresentação dos dados corresponde às quatro entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores, nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2019, tal como mencionado no capítulo anterior.

A análise do conteúdo (Bardin, 2018) resulta, em primeiro lugar, de uma leitura de natureza exploratória para a identificação das principais categorias de análise, tendo como referentes os objetivos da investigação e o modelo teórico adotado. Seguidamente, procedeu-se a uma análise mais fina considerando as especificidades do conteúdo das entrevistas e orientada pelo pré-guião construído para a realização das entrevistas. A primeira fase deste processo completou-se com a identificação de categorias e sub-categorias emergentes, não definidas à priori, identificadas nos discursos produzidos pela diáde entrevistadora-entrevistado(s). Este processo foi gradualmente triangulado com uma investigadora sénior (Miles & Huberman, 1994, Auerbach & Silverstein, 2003).

O conteúdo dos discursos dos entrevistados foi codificado de acordo com as categorias e sub-categorias identificadas, com recursos ao programa *NVivo, 11 (QSR International)*. Este *software* agiliza o processo de análise de dados, ampliando as possibilidades de organização, análise e visualização de dados.

Participantes

Tendo em consideração as características da amostra intencional, foi considerada a informação pessoal e profissional dos participantes relativamente aos seguintes indicadores sociodemográficos: nacionalidade, idade, género, formação académica, experiência (profissional e domínio de línguas não-maternas. Note-se que, a cada participante foi atribuído um código composto por uma letra e um número respetivo: Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2), Entrevista 3 (E3) e Entrevista 4 (E4).

Quadro 13: Informação pessoal e profissional dos participantes

| Informação pessoal e profissional | Entrevista 1 (E1) | Entrevista 2 (E2) | Entrevista 3 (E3) | Entrevista 4 (E4) |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nacionalidade | Portuguesa | Portuguesa | Portuguesa | Portuguesa |
| Idade | 40 | 52 | 47 | 43 |
| Género | Masculino | Feminino | Feminino | Masculino |
| Formação Académica | Licenciatura | Mestrado | Mestrado | Licenciatura |
| Experiência Profissional (anos) | 17 | 30 | 23 | 20 |
| Domínio de línguas não-maternas | 4 | 3 | 2 | 3 |

Foram entrevistados dois homens e duas mulheres, assegurando-se por esta via um equilíbrio relativamente ao género. Quanto às idades dos participantes, variam entre os 40 e os 52 anos, observando-se, quanto possível proximidade etária. Importa, ainda, salientar que todos os entrevistados têm nacionalidade portuguesa.

Em relação à formação académica, dois docentes do Ensino Primário concluíram a licenciatura em Educação Básica (E1; E4), um docente do Ensino Secundário tem uma licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses e um mestrado em Ciências da Educação (E2); um outro docente do Ensino Secundário tem licenciatura Física e Química e um mestrado em tecnologias de Informação e Comunicação (E3).

No que respeita à experiência profissional dos participantes, varia entre os dezassete e os trinta anos, sendo que, a experiência de trabalho na Escola Europeia Alfa XX que estudámos, varia entre um e nove anos.

Para além da experiência na Escola Europeia Alfa XX, um dos participantes trabalhou durante três anos em Timor-Leste (E4), em contexto internacional. Note-se que um dos docentes do ensino secundário lecionou no ensino superior(E3).

Para além das línguas maternas, todos os participantes falam outras línguas. O participante E1 fala quatro línguas estrangeiras; o participante E2 fala três línguas estrangeiras; o participante E3 fala duas línguas estrangeiras; e o participante E4 fala três línguas estrangeiras. É pertinente referir que, além da língua materna (português), o inglês e o francês são as línguas mais faladas pelos participantes para comunicar no contexto de trabalho.

Dimensões e Categorias de Análise

Recorrendo à análise bibliográfica da investigação acerca da educação global, foram identificadas cinco categorias, que se definem da seguinte forma: Competências globais no currículo, Interculturalidade na Escola, Conceções sobre Educação Global, Influências da Educação Global e Educação Global na Escola.

Posicionamento individual sobre Competências globais

As competências globais podem ser entendidas como a capacidade do professor para analisar as questões globais e interculturais, com vista a promover interações abertas e eficazes com pessoas de diferentes origens, tendo por base um respeito compartilhado pela dignidade humana. As competências globais envolvem as competências linguísticas, interculturais, digitais, a colaboração no sentido de encontrar soluções para problemas locais e globais, entre outras.

Competências globais no currículo

Quanto às competências globais no currículo destacam-se os seguintes tópicos: a abertura e a flexibilidade intercultural, o respeito e valorização da diversidade, a comunicação intercultural, a diversidade linguística, a sensibilização para as questões globais,

designadamente, ao nível da responsabilização para com as pessoas e com o planeta, com vista à promoção da sustentabilidade tanto a nível local como global.

Interculturalidade na Escola

A Interculturalidade na escola pressupõe alguns princípios orientadores da educação intercultural, designadamente, o respeito pela identidade cultural através da educação de qualidade para todos, com vista a proporcionar a todos os alunos os conhecimentos culturais, as atitudes e as habilidades necessárias para alcançarem uma ativa e plena participação na sociedade, fornecendo conhecimentos culturais, atitudes e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade, no sentido de despertar para a descoberta do “outro”, em grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos. Deve, ainda, proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência intercultural, promovendo o diálogo intercultural, a interação e o intercâmbio a nível organizacional, institucional e internacional.

Conceções sobre Educação Global

A educação global destaca-se pela sua abrangência e natureza interdisciplinar, fornecendo uma ampla estrutura curricular para as atividades de educação sustentadas pela influência da globalização sobre a educação, em particular, a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos, a Educação Intercultural, e as dimensões globais da Educação para a Cidadania.

Influências da Educação Global

A educação global tem influência ao nível das atitudes e dos valores que estão associados à disposição pessoal e à atuação, envolvendo as componentes relativas à cognição emocional e comportamental, que de acordo com a experiência e a adaptação de cada sujeito podem ser modificadas. Estas influências estão associadas a conteúdos conceptuais e a procedimentos subjacentes ao processo educativo.

A escola pode fornecer oportunidades para que os jovens aprendam sobre a importância do mundo, aprendendo a viver juntos, analisando uma ampla gama de práticas culturais e

significados, facilitando as relações interculturais e internacionais através de experiências diversas. De facto, a educação global contribui para tornar a pessoa globalmente competente ao adquirir conhecimento, habilidades, atitudes e valores que permitem trabalhar com os outros no sentido de resolver problemas e melhorar o bem-estar das gerações atuais e futuras.

A Educação Global incorpora temas como o meio ambiente e a ecologia, a paz, a tolerância, a prevenção de conflitos, a saúde, as habilidades de cooperação, multiculturalismo, incluindo diferentes visões sobre valores comuns e Direitos Humanos.

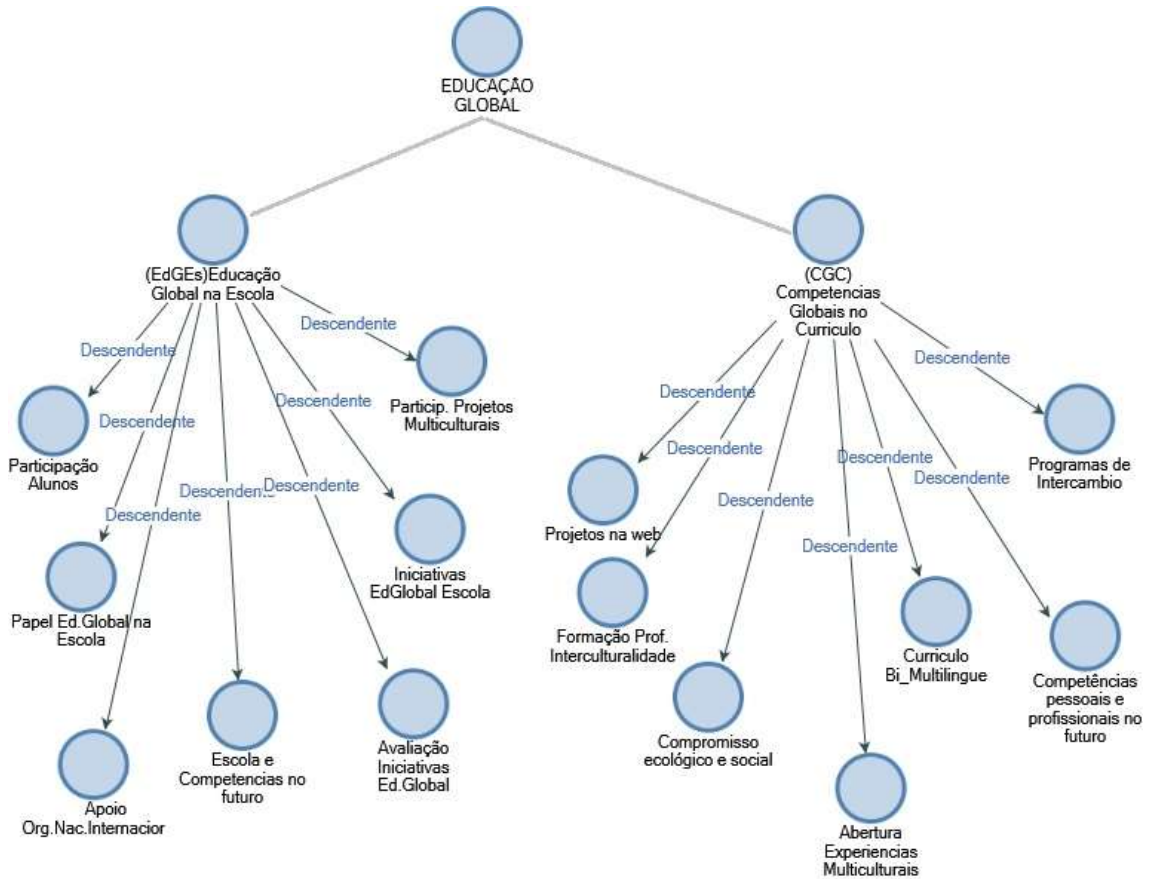
Educação Global na Escola

A escola promove a formação de cidadãos responsáveis e ativos, desenvolvendo nos jovens o respeito e a compreensão dos valores fundamentais da vida democrática, apresentando o respeito pelos direitos humanos como fundamento da abertura à diversidade cultural e gestão da diversidade, capacidades de comunicação, compreensão intercultural, consciência global, preocupações ecológicas e questões relacionadas com a cidadania global.

A análise das entrevistas surge como complemento à análise dos questionários. Em nosso entender, este procedimento permite-nos colher informação mais densa, individualizada e contextual. Por outro lado, facilita o processo de triangulação dos dados, com vista a assegurar a credibilidade da investigação.

A partir da análise e do processo de triangulação, as dimensões e as categorias foram revistas, sendo foi estabilizada a árvore de categorias que consta na Figura 21:

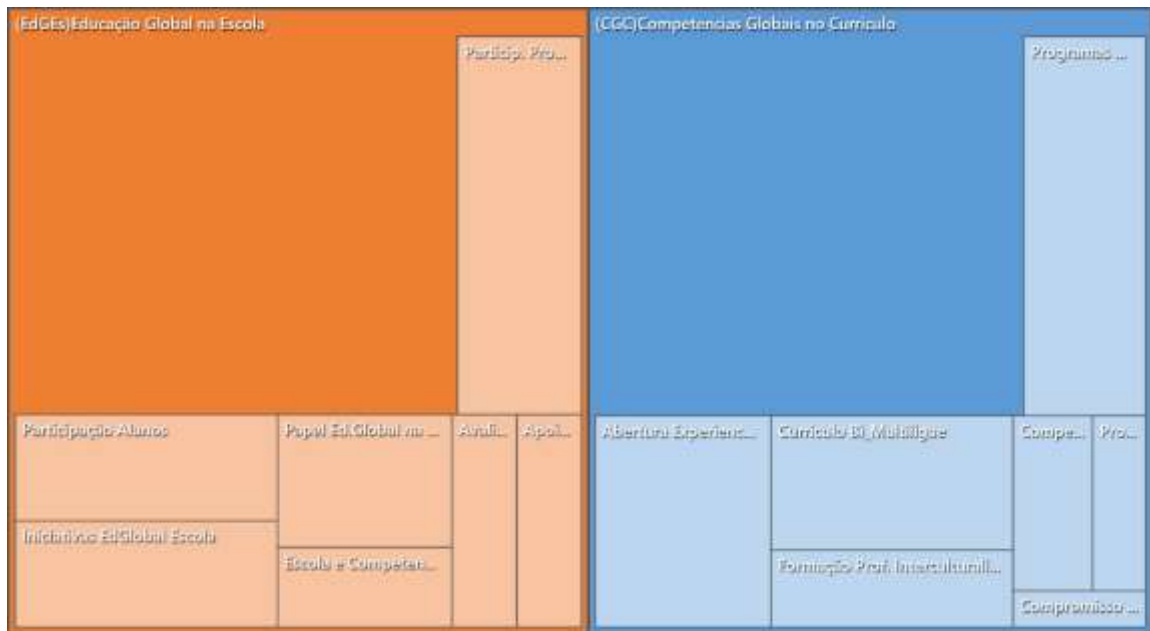
Figura 21: Árvore representativa do tema principal, dimensões e categorias



Na análise, destacamos as categorias com maior peso interpretativo. Como podemos verificar, no tema central surge a Educação Global, com as suas dimensões centrais analisadas: a Educação Global na Escola e as Competências Globais no currículo. Relativamente à Educação Global na Escola, foram consideradas as categorias: Participação em Projetos Multiculturais e Participação Alunos. Para as Competências Globais no Currículo, foram consideradas as subcategorias: Programas de Intercâmbio, Currículo Bi-Multilingue e Abertura Experiências Multiculturais.

A partir da análise emergente dos relatos transcritos dos entrevistados, foi elaborado o Diagrama das dimensões e categorias mais relevantes.

Figura 22: Diagrama das categorias e subcategorias



Para a análise dos dados, partimos das duas dimensões centrais antes referidas - Educação Global na Escola e Competências Globais no Currículo- e, posteriormente, daremos destaque às categorias que as caracterizam. Nesta conformidade, apresentamos de seguida a análise das entrevistas para cada uma destas dimensões e as respetivas categorias.

Note-se que, para a análise dos dados são considerados as referências e a taxa de cobertura de cada uma das categorias em análise. Importa referir que, as referências correspondem ao número de ocorrências de codificação associadas a uma categoria, sendo que, a cobertura corresponde à percentagem de texto que se encontra codificada e associada a uma categoria.

Educação Global na Escola

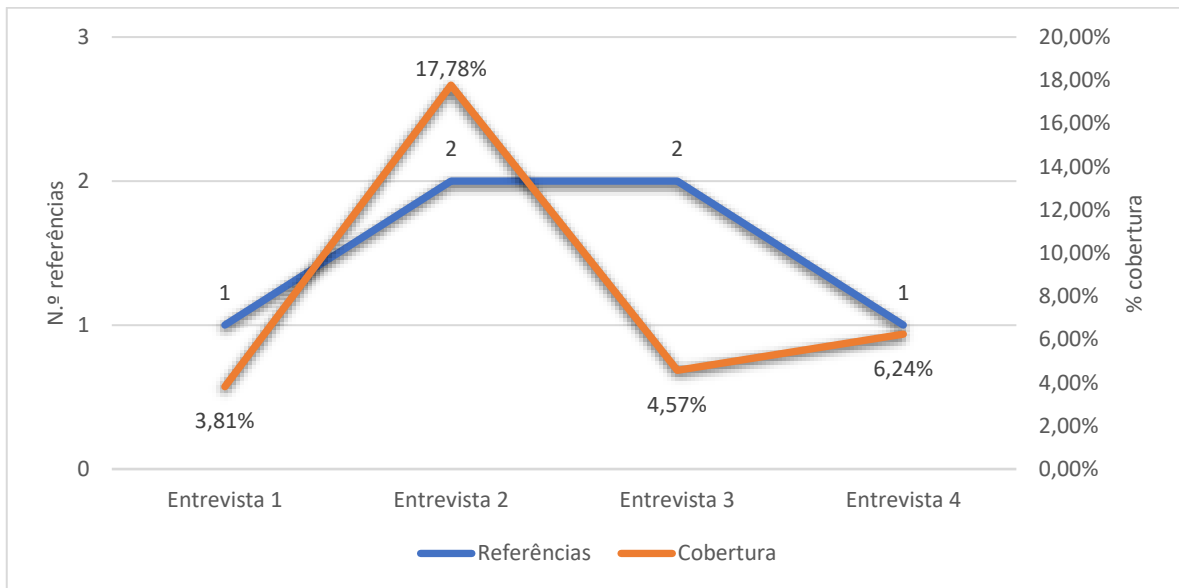
Relativamente à Educação global na Escola foram consideradas as seguintes categorias:

Participação dos Alunos em Iniciativas de Educação Global; Participação em Projetos Multiculturais; Papel Educação Global na Escola; Iniciativas de Educação Global na Escola; Apoio Organizações Nacionais e Internacionais.

1: Participação dos Alunos em Iniciativas de Educação Global

A Tabela 60 refere-se aos discursos dos entrevistados relativamente à participação dos alunos em iniciativas de educação global.

Tabela 20: Participação dos Alunos em Iniciativas de Educação Global



Todos os participantes referem a participação dos alunos em iniciativas de educação global, revelando-se uma categoria com muita expressão, tal como confirmam os relatos que se seguem:

“Na primária, desenvolvemos alguns projetos com os alunos (...) do terceiro, quarto e quinto ano.” (E1)

“(...) estamos a trabalhar uma temática que é a igualdade de género, os direitos dos rapazes e das raparigas, (...) há um outro projeto que resultou na “Semana da paz”. (E4)

Os participantes do secundário fazem referência a alguns projetos que refletem a participação dos alunos nas iniciativas de educação global na escola:

“Também temos (...) o Simpósio das Ciências. Há um encontro anual numa das Escolas Europeias, e eles levam projetos que desenvolvem com os alunos.” (E2)

“Este encontro, decorre durante quatro dias e há vários debates, são abordadas várias temáticas, mas tudo relacionado com a Europa, com a Educação e com a partilha de aprendizagem.”(...)

“Neste encontro estão muitos países a participar, (...) por exemplo: o Luxemburgo, a Irlanda, a França, etc...” (...)

“Mas temos ainda outra situação (...), são as viagens escolares. Estas viagens potenciam não só as questões pedagógicas, mas também as questões culturais, as questões de interação e de colaboração com os outros.” (...) Estas viagens escolares fazem-se a partir do S2 (secundário dois).”

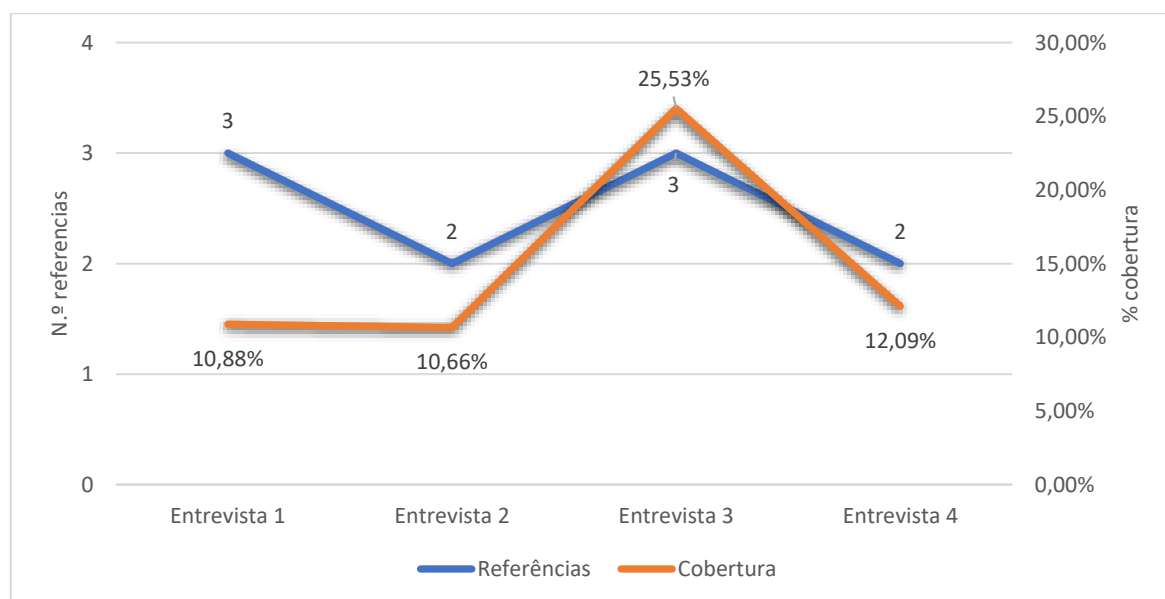
Os participantes do secundário destacam o envolvimento dos alunos em alguns projetos relacionados com a cidadania e as questões globais:

“O BRUMUM é a maior atividade que a escola está a oferecer” (...). (E3) “Este é um projeto que visa desenvolver a Cidadania Europeia, que procura levar os alunos a refletir em como intervir ao nível das instituições europeias, em como fazer passar a mensagem com as preocupações deles. (...) há uma altura em que eles têm de se encontrar todos e vão apresentar as suas ideias, precisamente, junto dos parlamentares europeus. (...) “Há (...) um outro projeto que é o “Debate Club” (...) todas as semanas e os alunos têm de vir preparados para debater.” (...) “nós temos um colega, que também é professor de Filosofia, que no S6 (secundária seis) e S7 (secundária sete) dá uma disciplina diferente, que se chama Eco-Ethics. (...) “Neste âmbito, ele convidou vários oradores a virem cá falar (...)” (...) “Mas o seu propósito é chamar à atenção para aquilo que nós temos de fazer para proteger o nosso planeta. (...)” (E2)

2: Participação em Projetos Multiculturais

A Tabela 61, diz respeito aos relatos dos entrevistados relativamente à participação dos alunos em projetos multiculturais.

Tabela 61: Participação em Projetos Multiculturais



A participação dos alunos em projetos multiculturais é uma referência que se destaca nos relatos dos participantes. Três dos participantes (E2; E3; E4) fazem referência à participação dos alunos nestes projetos, como se percebe nos excertos que se seguem:

“(...) nas Horas Europeias, uma vez por semana, desenvolvemos alguns projetos (...). Temos a área de expressão corporal e teatro, pintura europeia, história europeia e xadrez.” (E1)

Os participantes mencionam alguns projetos que envolvem alunos de diferentes secções linguísticas, sendo que estes projetos podem levar os alunos uma maior abertura a novas experiências culturais:

“Há uma panóplia de projetos (...) estamos a falar, nomeadamente do Mercado de Natal, da Festa de Natal e do Concerto de Natal, são diferentes projetos que envolvem os alunos das diferentes secções.” “(...) temos um projeto de intercâmbio em que cada turma vai às turmas das outras secções linguísticas falar sobre o seu país ou de outra temática selecionada previamente. Os alunos falam sobre a cultura, os hábitos alimentares, a gastronomia, a música, no caso de Portugal.” (E4)

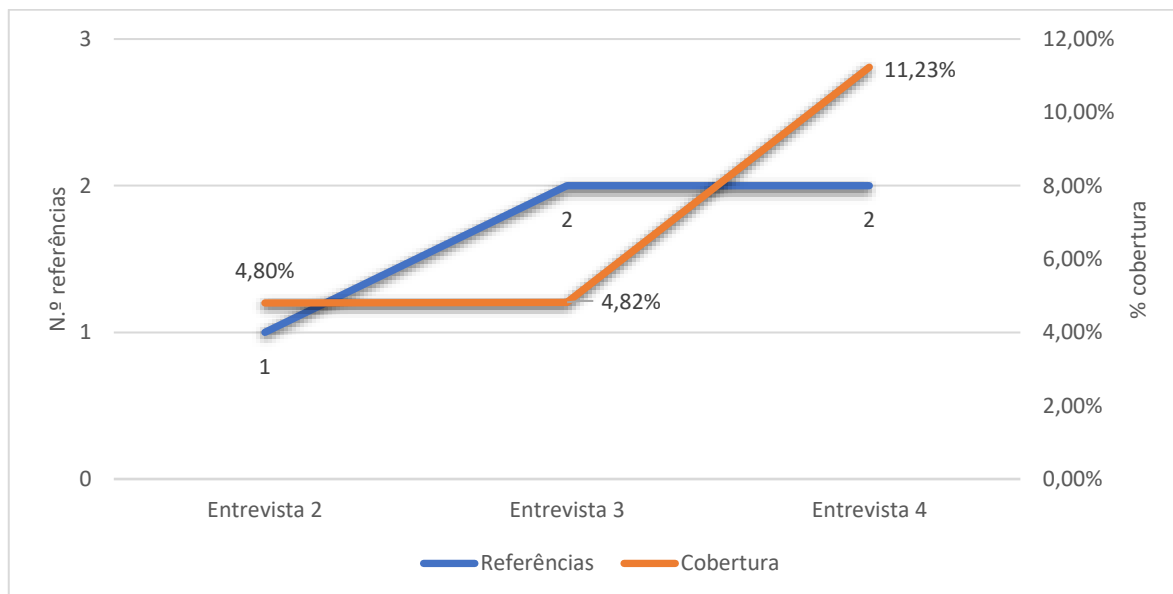
Destacam-se alguns projetos que envolvem os alunos em atividades culturais e desportivas:

“A Footfest é também um projeto que promove algumas atividades culturais e desportivas.” (...) “Mas também temos um outro programa que é o Eurosport, que permite que todas as Escolas Europeias, organizem entre elas, num determinado ano, várias atividades desportivas.” (E3)

3: Papel da Educação Global na Escola

A Tabela 62 refere-se aos relatos dos entrevistados relativamente ao Papel da Educação Global na Escola.

Tabela 62: Papel da Educação Global na Escola



Os participantes (E2; E3; E4) fazem referências ao Papel Educação Global na Escola, como se confirma nas seguintes afirmações:

“Eu acho que há uma sensibilização para esses temas da atualidade, as questões de género, o ambiente, a paz, etc. (...) E nós temos a preocupação de divulgar isso tudo. Há também

uma coisa especial aqui nesta escola, que é a disciplina de Ethics, que é a Moral, (...). É uma ética ecológica, e é muito interessante.” (E2)

Parte dos participantes identifica algumas atividades particularmente reveladoras do papel a educação global na escola, designadamente em atividades desenvolvidas nas áreas curriculares de Descoberta do Mundo, Ética/Moral e Religião e, ainda, em organização de debates entre alunos de várias escolas:

“(...) o projeto BRUMUM (...) é através da Escola Europeia de Bruxelas II (...). Este, é seguramente, o grande projeto de educação global. Este projeto permite fazer um intercâmbio entre várias escolas da Europa, neste caso são quinze escolas, com cerca de trezentos participantes. Este encontro, decorre durante quatro dias e há vários debates, são abordadas várias temáticas (...) mas tudo relacionado com a Europa, com a Educação e com a partilha de aprendizagem.” (...) (E3)

“Há aqui uma preocupação com as pessoas e com o planeta. Podemos falar de uma preocupação ambiental, que está presente quer nas aulas de Descoberta do Mundo, quer nas aulas de Ética/Moral e Religião. A própria Direção da escola, também tem essa preocupação, quando incentiva para as questões como a mobilidade urbana, incentivando os pais e os alunos a virem para a escola de transportes públicos ou a pé. Os alunos têm alguns incentivos, uma ou duas vezes por ano recebem um prémio quando se deslocam a pé ou de bicicleta para a escola. Portanto, há aqui uma preocupação ambiental, quer com os alunos, quer com a comunidade escolar.”

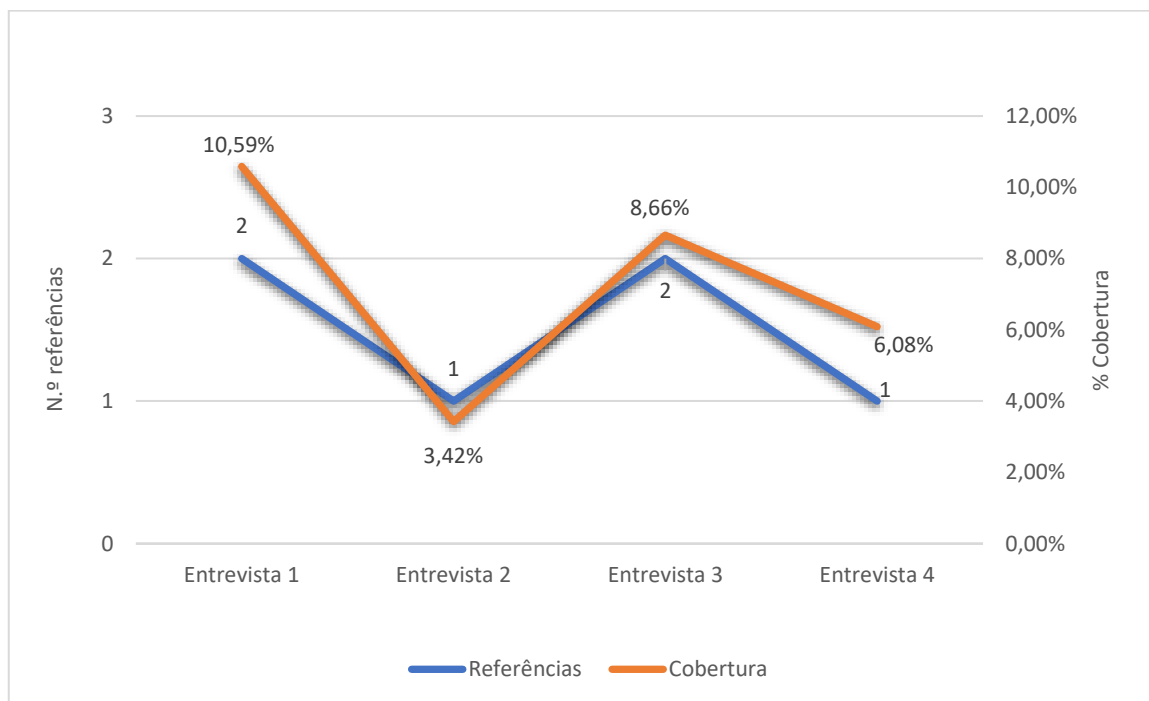
O excerto seguinte sintetiza a forma como o participante perceciona o papel da educação global:

“Quando falamos em educação global, estamos a falar de uma educação que veio romper um pouco com a educação tradicional a que as nossas escolas estavam habituadas até então. Estamos a falar de um modelo de educação que remete para um trabalho colaborativo, quer entre professores, quer entre alunos, e isso é muito importante, este é o grande caminho para a mudança. Eu acredito, sobretudo, no trabalho colaborativo na sala de aula e entre professores. É um processo de aprendizagem que envolve uma certa abertura e flexibilidade de todos. Esta educação global facilita, obviamente, o desenvolvimento de competências de comunicação e, por outro lado, também fortalece a autoestima dos alunos. Ou seja, os alunos tornam-se aprendentes muito mais conscientes, mais ativos e mais felizes.” (E4)

4: Iniciativas de Educação Global na Escola

A Tabela 63 diz respeito à análise dos relatos dos entrevistados relativamente às Iniciativas de Educação Global na Escola.

Tabela 63: Iniciativas Educação Global Escola



Quanto às iniciativas de educação global, são mencionadas por todos os participantes.

Neste âmbito, o participante E3 faz referência a várias atividades:

“Por exemplo, há uma professora que organiza o coro, (...) São organizados encontros semanais com alunos e professores, e que depois dão origem a grandes eventos, que são: A Gala Concerto de Natal, em dezembro, e o Concerto de Primavera, que vai de decorrer em março. (...) Para além disso, a secção portuguesa organiza um outro evento, que é o Simpósio de Poesia. (...) Esta atividade potencia o conhecimento da poesia dos vários países. Nós temos nove países a participar, e temos professores e alunos de todos estes países a dizerem poesia nas várias línguas e a fazerem uma noite de poesia.” (E3)

Das iniciativas de educação global, os participantes destacam algumas atividades desenvolvidas em diferentes momentos, associadas a temas diversos, tais como: natureza e ambiente, desporto, cultura e arte.

“Temos a classe de mar, a classe verde e a classe de neve, em que os alunos, durante um determinado período de tempo, saem da escola, e têm oportunidade de interagir, uns com os outros, nas diferentes línguas. De acordo com estas áreas, há projetos específicos.” (...)

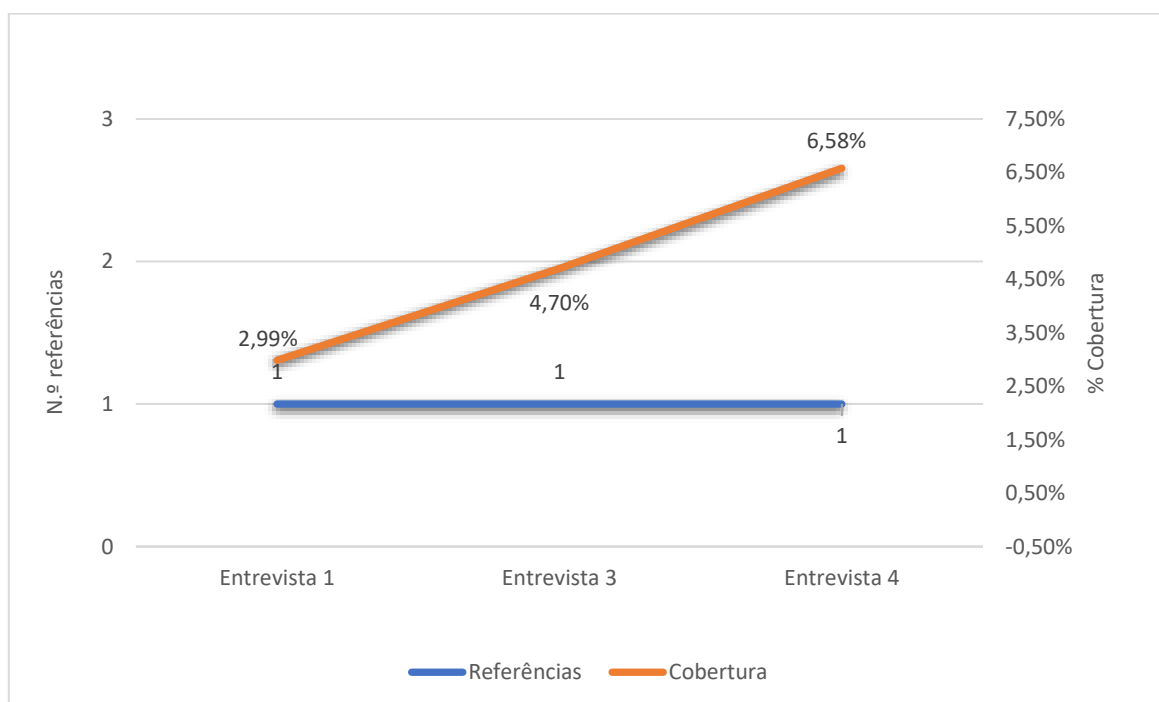
“Estamos a falar de questões relacionadas com a natureza e o ambiente. “(...) em anos anteriores, a quantidade de plástico era muita, havia um grande desperdício. Por isso, este ano, tentamos reduzir o consumo do plástico na Footfest.” (E4) “Agora, a grande iniciativa que nós temos aqui, em que todos os esforços congregam num dia, é, precisamente, a Footfest. Que à partida é um evento caritativo.” (E2) “Neste dia, os alunos realizam atividades desportivas, culturais, artísticas, tais como, desfiles, música e dança.” (...) “Também temos um outro projeto que é o Expo Art, (...). “Todos participam e colaboram neste projeto.” (E4)

“Também podemos falar da “Semana Europeia da Mobilidade” e do “Dia Europeu Sem Carros”. Os alunos trabalham sobre esta questão de forma a darem a conhecer esta iniciativa, que pretende chamar à atenção para não se usar o carro neste dia. Este ano, em fevereiro, também vamos fazer a Semana da Paz.” (E1)

5: Apoio a Organizações Nacionais e Internacionais

A Tabela 64 refere-se aos relatos dos entrevistados no que concerne ao Apoio a Organizações Nacionais e Internacionais.

Tabela 64: Apoio a Organizações Nacionais e Internacionais



É possível aferir que três participantes (E1; E3; E4) mencionam o apoio da escola a Organizações Nacionais e Internacionais, que atuam em Timor-Leste e Guiné-Bissau. É deste modo que os participantes descrevem as situações significativas:

“Eu sei que com os lucros obtidos na Footfest, a escola apoia algumas instituições e organizações. A secção portuguesa tem estado a apoiar um projeto da Guiné-Bissau, mas

também já apoiou outro projeto em Timor-Leste.” (...) estes apoios são para apoio à educação, designadamente construção de salas de aula ou de escolas, entre outras situações.” (E4)

“Mas no ano passado, surgiu uma proposta nova que foi aceite. Para este projeto, todos os anos há um júri que analisa todas as candidaturas das diferentes organizações e, no final, tomam uma decisão. E, de facto, no ano passado, houve uma candidatura por parte da “Organização Afetos com Letras”, eles precisavam de equipar duas salas de aula na Guiné-Bissau, para os alunos terem um ambiente escolar mais agradável. (...), e conseguimos atingir o nosso objetivo. (...) Foram equipadas duas salas e já foi feita uma mostra do que se conseguiu. E já está tudo a funcionar desde o início do ano escolar.” (E3)

Os participantes destacam o apoio da escola a instituições e organizações nacionais e internacionais, designadamente em situações de catástrofes em África e Itália:

“(...) apoia instituições e organizações nacionais e internacionais, mas é tudo mais ligado à educação, como por exemplo, montar escolas, e também na área da reabilitação e da saúde. Como é que eu hei de dizer, ajudam na construção de novas escolas, em locais onde não há escolas, como em África, por exemplo, e também em locais que foram devastados por catástrofes naturais, como aconteceu com o sismo em Itália, há dois anos atrás (...).” (E1)

“Ainda recentemente, recebemos um pedido de uma instituição que apoia Moçambique, solicitando a nossa colaboração enviando uma mensagem de apoio ao povo moçambicano que foi vítima desta última catástrofe (...) elaborámos um pequeno vídeo com uma mensagem de apoio que foi enviada para as crianças moçambicanas, através de uma organização com sede em Portugal.” (E4)

Competências Globais no Currículo

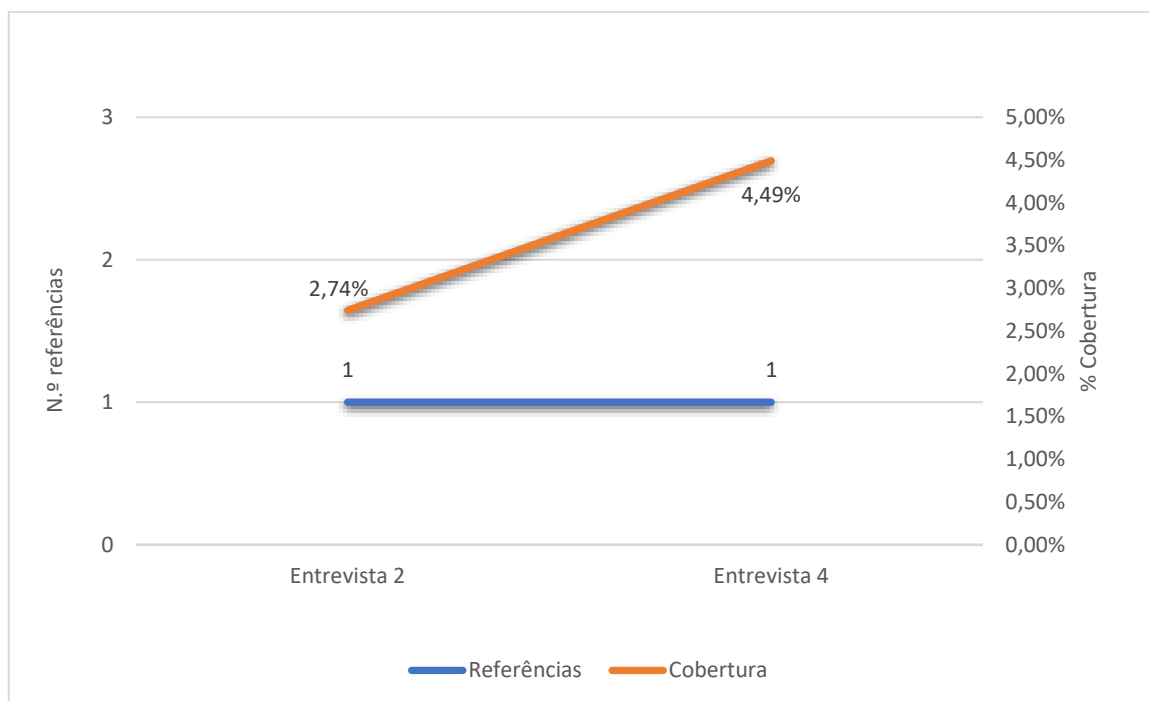
No que respeita às Competências Globais no Currículo, foram consideradas as seguintes subcategorias:

Projetos na web; Programas de Intercâmbio; Formação de Professores para a Interculturalidade; Currículo Bi-Multilingue; Abertura Experiências Multiculturais.

6: Projetos na web

A Tabela 65 ilustra o discurso dos entrevistados relativamente à participação dos alunos em projetos web / internet / media.

Tabela 65: Projetos na web



Quanto à participação dos alunos em projetos web / internet / media, apenas dois dos entrevistados (E2; E4) fazem referência ao envolvimento dos alunos nestes projetos. Dos discursos dos entrevistados, destacam-se as seguintes referências:

“Temos o “Teams”, que é uma espécie de comunidade educativa, que é feita a nível da turma. Mas podemos criar outros grupos. Mas eu este ano só tenho alunos de Língua 4 português, e como o nível de português deles é ainda muito insipiente, ainda não os lancei nisso. Mas tenho os meus alunos de latim que já usam. Este começou agora, está ligado à Plataforma Office 365, e é muito fácil de aceder.” (E2)

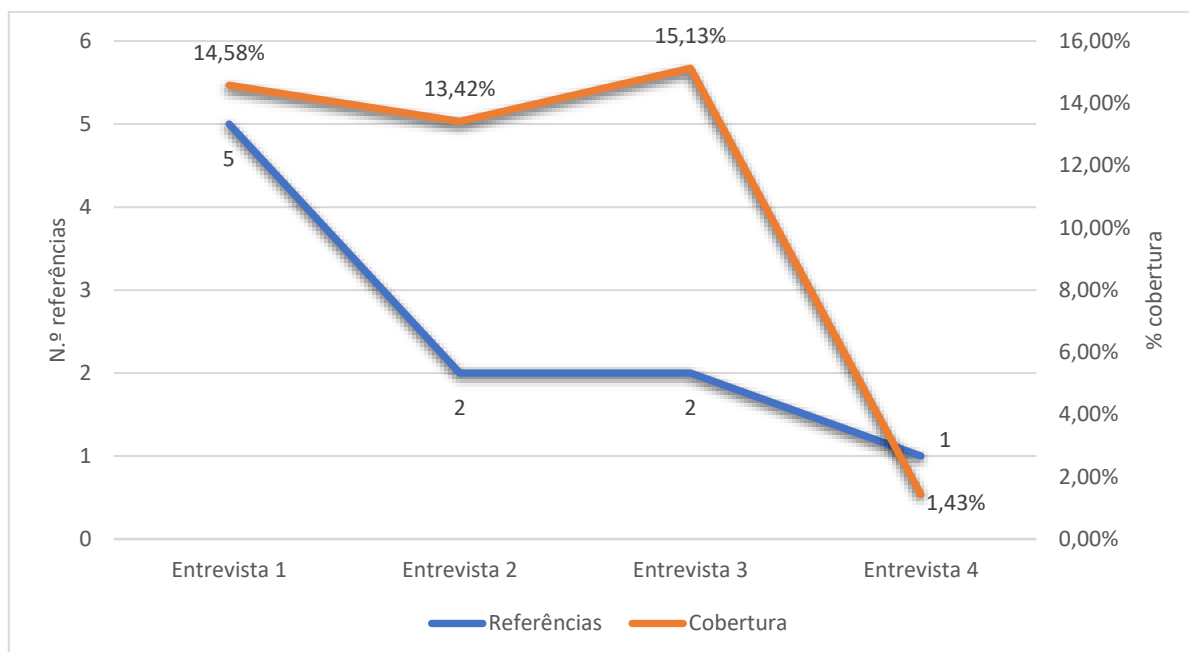
O participante refere a utilização de tecnologias de informação como recurso na prática pedagógica com os alunos:

“(…) no âmbito do nível, temos um projeto de intercâmbio em que cada turma vai às turmas das outras secções linguísticas falar sobre o seu país ou de outra temática selecionada previamente. (...) Desta forma ficamos a conhecer um pouco mais e viajamos sem visitar “in loco”, mas viajamos pelos diferentes países com as apresentações e com as tecnologias de informação que os alunos apresentam e disponibilizam.” (E4)

7: Programas de Intercâmbio

A Tabela 66 está associada aos relatos dos entrevistados no que concerne a Programas de Intercâmbio.

Tabela 66: Programas de Intercâmbio



Neste caso, todos os participantes referem que a escola está envolvida em programas de intercâmbio, como se pode inferir nas afirmações dos entrevistados:

“Na primária, os intercâmbios que acontecem são entre secções e entre os níveis, mas não saem do espaço escolar.” (E4)

Os programas de intercâmbio estão presentes nos discursos de alguns participantes. O projeto *China Exchange*, o programa *Eurosport* e o Simpósio das Ciências surgem como evidência:

“A escola tem um projeto com a China, Xangai, em que alguns dos alunos, e alguns professores, de acordo com os seus interesses e competências, participam durante uma semana, num intercâmbio.” (E3)

“Ora bem, e o que é o “China Exchange”? É um intercâmbio que começou a ser promovido há uns anos atrás, com o Diretor da altura, ele era irlandês.” (E2)

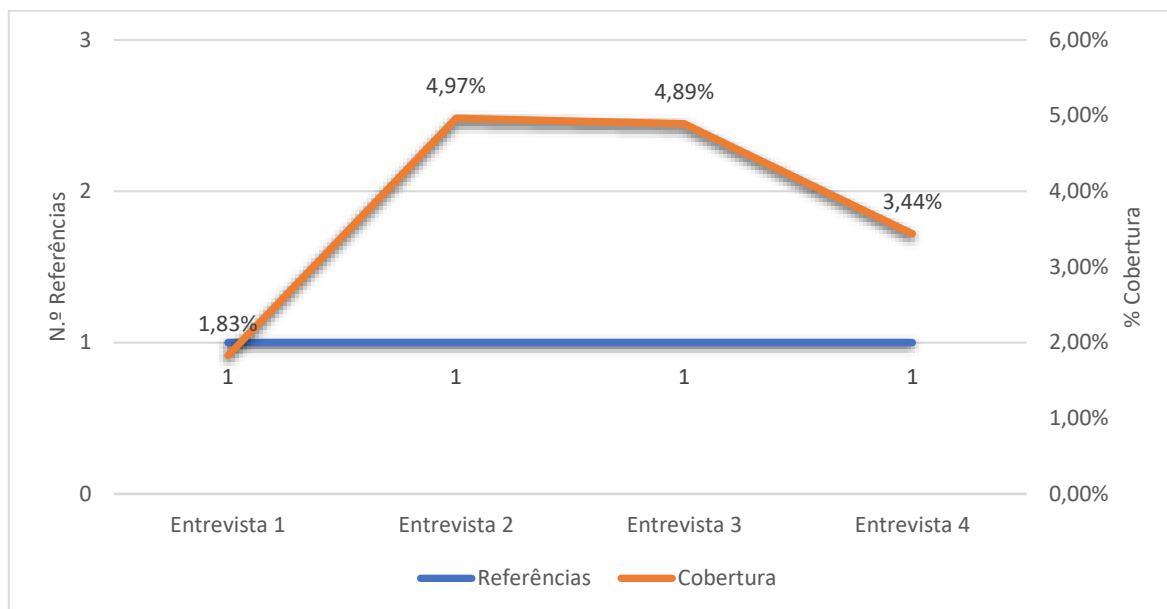
“Podemos falar de uma “mentalidade europeia”. (...) agora, fazer um intercâmbio com uma cultura asiática, que é muito diferente, acho que vai alargar mais a competência global, não é?” (E1)

“Mas também temos um outro programa que é o Eurosport, que permite que todas as Escolas Europeias, organizem entre elas, num determinado ano, várias atividades desportivas. (...) Em relação às ciências, também temos um Simpósio das Ciências que se destina a todas as Escolas Europeias.” (E3)

8: Formação de Professores para a Interculturalidade

A Tabela 67 refere-se aos relatos dos entrevistados relativamente à Formação de Professores para a Interculturalidade.

Tabela 67: Formação de Professores para a Interculturalidade



Podemos confirmar que todos os participantes destacam a importância da Formação de Professores para a Interculturalidade. Os participantes afirmam:

“É muito importante que os professores tenham formação intercultural (...) Cada vez mais eu penso que é preciso ter uma boa dose de inteligência emocional, mas também inteligência relacional, ou seja, saber relacionar-se com os outros, ser flexível, ser capaz de se distanciar da sua própria cultura, para perceber a cultura do outro. E, eu, realmente, vejo isso todos os dias, quando faço uma reunião com os colegas ou com os pais, quando convido alguém, a abordagem que temos é completamente diferente, não é? É consoante a cultura de cada um. (...) Eu acho que a escola também devia, quer dizer, não é proporcionar formação, porque eu não sei muito bem que formação é que se poderia proporcionar a este nível, mas em todo o caso, temos que estar sensibilizados para esta dimensão intercultural.”
(E2)

Face ao contexto desta escola, os participantes consideram que a formação de professores para a interculturalidade é importante, na medida em que lhes possibilita participar em diversas dinâmicas escolares, dando resposta à dimensão intercultural presente na escola:

“Nesta escola, eu acho que foi uma das coisas que me fez agarrar este desafio, foi o poder partilhar com os outros colegas o conhecimento. Também o poder conhecer outras pedagogias, o perceber quais são as estratégias que os professores de outros países usam para trabalhar determinados conteúdos, para organização, inclusive, de visitas de estudo

ou atividades em que possam participar convidados exteriores à escola, e ainda o poder trabalhar com parceiros, os chamados “Stakeholders”, isto permite-me organizar este tipo de projetos que vou fazendo.” (E3)

“É importante que, numa fase inicial, o professor tenha uma predisposição e motivação para as questões interculturais (...). A formação intercultural é essencial e cada vez mais urgente na atual sociedade, em pleno século XXI.” (E4)

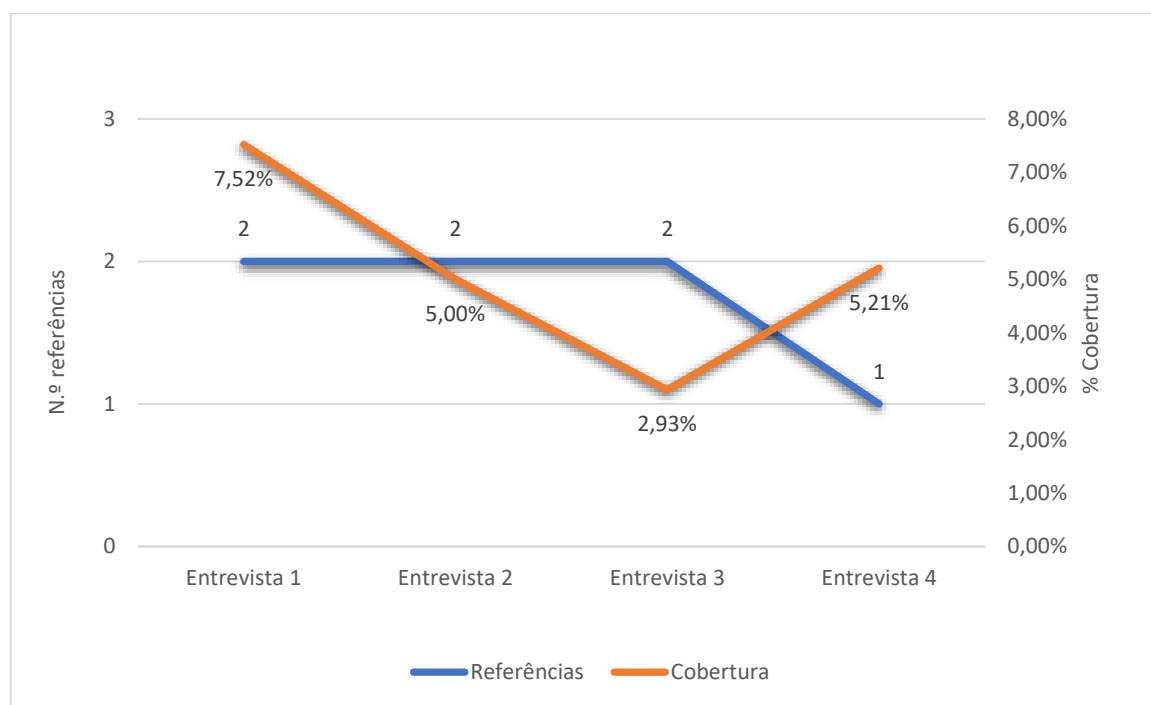
O participante faz referência não só à necessidade de formação intercultural como à sua relevância para os desafios da sociedade atual:

“(...) se não estamos preparados para trabalhar com este tipo de alunos, não estamos preparados para este tipo de sociedade (...) e nós temos de saber responder a este desafio.” (E1)

9: Currículo Bi-Multilingue

A Tabela 68 refere-se aos relatos dos entrevistados relativamente ao Currículo Bi-Multilingue.

Tabela 68: Currículo Bi-Multilingue



Para além da sua língua materna, o currículo envolve outras línguas, designadamente, o inglês, o francês e o alemão. A este respeito, os participantes afirmam:

“Uma das competências chave para todos no século XXI é a comunicação, que pode envolver, obviamente, a língua materna e outras línguas estrangeiras. (E3)

Os participantes destacam o papel das várias línguas no currículo da escola, designadamente as línguas veiculares:

“(...) eu acho que é muito importante o conhecimento em línguas, nós temos aqui três línguas veiculares, não é? O francês, o inglês e o alemão.” (...) “Eles também têm a Língua 2 que tem um peso muito importante nesta escola, porque eles começam logo na primária, e ficam quase bilingues rapidamente, porque quando chegam ao S3 (secundário três) já têm a disciplina das Ciências Humanas na Língua 2, e a partir daí, depois, à medida que vão avançando, têm uma série de disciplinas que vão sendo feitas na Língua 2. Pode ser a Filosofia, a Economia, ou seja, as disciplinas opcionais já são dadas na Língua 2. Efetivamente, eu acho que é uma mais-valia extraordinária.” (E2)

“(...) eu acho que eles terem aulas na segunda língua, vai desenvolver a competência global a nível afetivo, porque eles vão começar a ficar mais tolerantes em relação a outras culturas, a outras nacionalidades e a outras maneiras de pensar.” (...) “Nos projetos das Horas Europeias, temos vários grupos de alunos, que são constituídos pelos alunos das várias secções linguísticas.” (...) “E isto põe os alunos em contacto uns com os outros, porque vão fazer as mesmas atividades em grupo. Isto é uma experiência muito, muito boa para eles.” (E1)

O discurso do participante (E4) releva o facto de os alunos terem aulas na sua língua materna e numa segunda língua, e as vantagens de um ambiente plurilinguístico que facilita a comunicação entre os alunos:

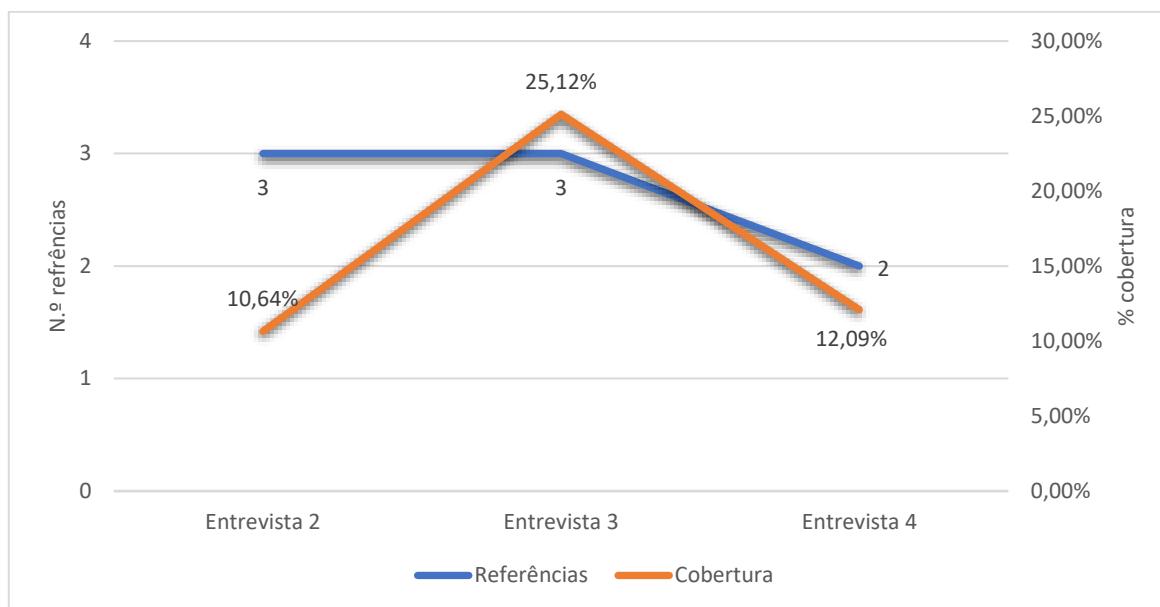
“É de todo vantajosos terem aulas na sua língua materna, porque estamos a falar do país de origem, é preciso manter a sua cultura e a identidade. Depois, estamos a falar de uma segunda língua, que também lhes permite aceder a conhecimentos que os alunos não teriam se assim não fosse.

Por isso, considero de extrema importância terem aulas na sua língua materna e numa segunda língua, seja o francês, o inglês ou o alemão. Além disso, toda esta situação possibilita, como é óbvio, um ambiente plurilinguístico que permite a comunicação entre os alunos, como acontece, por exemplo, nos recreios, quando eles interagem uns com os outros, partilham jogos, fazem atividades em comum.” (E4)

10: Abertura Experiências Multiculturais

A Tabela 69 refere-se às afirmações dos entrevistados no que concerne à Abertura a Experiências Multiculturais.

Tabela 69: Abertura a Experiências Multiculturais



Os entrevistados (E2; E3; E4) fazem referência a vários projetos que envolvem os alunos das diferentes secções linguísticas em experiências multiculturais. Dos discursos dos entrevistados, destacam-se as seguintes afirmações:

“Há uma panóplia de projetos que a escola desenvolve ao longo do ano, estamos a falar, nomeadamente do Mercado de Natal, da Festa de Natal e do Concerto de Natal, são diferentes projetos que envolvem os alunos das diferentes secções. Temos, ainda, o projeto Footfest, (...) tem um intuito pedagógico e um objetivo caritativo, os bens que se angariam ao longo deste evento reverterem para apoiar instituições carenciadas.” (E4)

De acordo com as afirmações dos participantes, são vários os projetos desenvolvidos que envolvem abertura a experiências interculturais. Os participantes fazem, ainda, referência à futura participação dos alunos na plataforma “Europeana”:

“Por exemplo: no próximo sábado, às 10.30, temos uma celebração do novo ano chinês. Mais uma vez dentro deste projeto. E temos um “code dress”, trazemos qualquer coisa vermelho, que é a cor do “Year of the pig”, ou seja, “O ano do porco”. Também trazemos qualquer coisa para partilhar, normalmente, é comida do nosso país. Neste dia, vem cá um representante da China, ou seja, pessoal da embaixada. Os nossos alunos estão envolvidos neste projeto, vão fazer um pequeno espetáculo, onde vão cantar algumas coisas em chinês, o pouco que eles já sabem, e vão já mostrar.” (E2)

“Por acaso, eu vou dar início a um projeto, no S4 (secundário quatro), que tem como foco principal exatamente comunicar com pessoas de outras culturas. Vamos trabalhar com uma plataforma que se chama “Europeana”, para a qual as Escolas Europeias foram convidadas a participar.” “(...) há vários professores que vão organizando visitas de estudo de acordo com os conteúdos a tratar.” “(...) a estas viagens vão os alunos das diferentes

secções, são os alunos dos vários países e vão todos juntos. Aliás, o grande objetivo é exatamente esse, (...) não juntar muitos alunos da mesma secção, (...) e que esteja presente uma certa diversidade cultural.” (...) “Estas viagens potenciam (...) as questões culturais, as questões de interação e de colaboração com os outros.” “O BRUMUM (...) e o Simpósio das Ciências é outra situação.” (...) Este encontro, decorre durante quatro dias e há vários debates, são abordadas várias temáticas, mas tudo relacionado com a Europa, com a Educação e com a partilha de aprendizagem. (...) neste caso são quinze escolas, com cerca de trezentos participantes.” (E3)

Com base nos discursos dos docentes, sumariaram-se os aspetos mais relevantes:

O papel das várias línguas no currículo da escola é relevante, considerando-se que um ambiente plurilinguístico assume um papel facilitador na comunicação. Para além da língua materna dos alunos, o currículo envolve outras línguas opcionais, designadamente, o inglês, o francês e o alemão.

Faz-se, ainda, referência à organização de alguns programas de intercâmbio. Na primária, organizam-se os intercâmbios entre as diferentes secções e entre os níveis, no espaço escolar. Na secundária, são implementados projetos e programas que promovem a diversidade, designadamente o programa Eurosport, o Simpósio das Ciências e intercâmbios escolares.

Releva-se a Formação de Professores para a Interculturalidade tendo em conta a dimensão intercultural presente na escola e a relevância face aos desafios da sociedade atual.

Faz-se referência à participação dos alunos em projetos *web / internet / media*. A Plataforma *Teams* ligada ao *Office 365* começou a ser utilizada por um grupo de alunos que frequentam as aulas de Latim. As tecnologias de informação são usadas como recurso na prática pedagógica com os alunos.

Destacam-se alguns compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, designadamente ao apoio a Organizações Nacionais e Internacionais. A escola promove a abertura e flexibilidade intercultural, ao desenvolver vários os projetos que envolvem os alunos das diferentes secções linguísticas em experiências multiculturais.

Tendo em vista a abertura a experiências culturais, destacam-se alguns projetos e eventos desenvolvidos com os alunos ao longo do ano escolar, nomeadamente a *Footfest*, o Mercado de Natal, a Festa de Natal e o Concerto de Natal.

Identificam-se atividades particularmente reveladoras do papel a educação global na escola, designadamente em atividades desenvolvidas nas áreas curriculares de Descoberta do Mundo, Ética/Moral e Religião, com a participação de alunos no Simpósio das Ciências em debates entre alunos de várias escolas.

4.3. Síntese e discussão

Síntese e discussão dos resultados

Esta investigação procura conhecer e analisar a educação global junto de alunos e professores de uma Escola Europeia em contexto internacional, partindo das questões de investigação que relembramos:

Quais as perceções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais?

1. De que modo a educação multicultural e intercultural contribui para o desenvolvimento das competências globais?
2. De que forma as práticas educativas potenciam a educação global?
3. De que maneira a educação global estimula a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes?
4. Em que medida as competências globais contribuem para enriquecer os conceitos e as práticas de educação global?

Neste último tópico, discutiremos os resultados antes apresentados, por forma a responder aos objetivos delineados para esta investigação.

Para a reflexão sobre o modo a educação global contribui para o desenvolvimento das competências globais, analisaremos de seguida os dados obtidos na investigação. Começamos por sintetizar os principais resultados do questionário e os dados da entrevista e o modo como se relacionam entre si, de forma a responder a cada uma das questões da investigação.

1. De que modo a educação multicultural e intercultural contribui para o desenvolvimento das competências globais?

Para a reflexão sobre o modo como a educação multicultural e intercultural contribui para o desenvolvimento das competências globais, analisamos de seguida os dados obtidos relativamente à abertura a experiências interculturais, à comunicação intercultural e à aptidão em línguas estrangeiras.

Abertura a experiências interculturais

Relativamente à abertura a experiências interculturais, assinalamos:

- No geral, a maioria dos participantes considera que a abertura a experiências interculturais contribui para o desenvolvimento das competências globais.
- A maioria dos participantes (102) atribui importância ou muita importância à região do país onde vivem.
- O mundo como um todo tem muita importância para a maioria dos participantes (64.3%) e os restantes itens também são valorizados pelos participantes.
- O país de origem da família, é considerado importante ou muito importante pela maioria dos participantes (92.9%);
- Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a proporção de alunos no ensino primário e no ensino secundário, relativamente à importância que atribuem ao seu grupo étnico ou cultural ($p=0,035$).

Comunicação intercultural

Quanto à Comunicação intercultural, salienta-se:

- Quando os participantes falam com pessoas cuja língua materna é diferente das suas, a maioria dos participantes mostra concordância relativamente aos itens apresentados.
- A maioria dos participantes (119) observa as reações das pessoas cuja língua materna é diferente da sua.
- A maioria dos participantes também verifica frequentemente se se entendem corretamente, sendo os rapazes os que mais se destacam. Os rapazes também ouviriam mais atentamente o que as pessoas de outras culturas diriam.

- Os participantes (126) escolhem e pronunciam as palavras quando falam com pessoas cuja língua materna é diferente da sua. São mais os alunos do ensino secundário do que alunos do ensino primário que ouvem atentamente o que as pessoas que não são da sua cultura dizem e escolhem e pronunciam as palavras com cuidado quando falam com pessoas de outras culturas.
- A maioria dos participantes (114) fala com as pessoas cuja língua materna é diferente com algum ou muito cuidado, sendo que, neste item, são as raparigas que se destacam.
- A maioria dos participantes (98,05%) tem contacto com pessoas de outras culturas na escola, no círculo de amigos (88,96%), no bairro (68,83%) e, por fim, na família (59,74%).
- Apuramos que, também há mais rapazes a dizerem que adaptariam o seu idioma ao das outras pessoas.

Aptidão em línguas estrangeiras

Constata-se que, no geral, a maioria dos participantes tem a capacidade de comunicar em três ou mais línguas, para além da sua língua materna.

Os itens onde participantes apresentam valores ligeiramente mais baixos são: “Em quantos idiomas consegues conversar durante vários minutos” e “em quantos idiomas consegues expressar emoções”.

- De uma forma geral, podemos concluir que a aptidão dos participantes em línguas estrangeiras está fortemente correlacionada com a abertura e flexibilidade intercultural, com o respeito pela diversidade cultural e com a consciência e o envolvimento dos participantes em questões globais.
- Globalmente, os docentes entrevistados destacam o papel das várias línguas no currículo da escola. Para além da língua materna dos alunos, o currículo envolve outras línguas opcionais, designadamente, o inglês, o francês e o alemão. Na primária, nas Horas Europeias, os grupos de alunos são constituídos por alunos das várias secções linguísticas (E1). Efetivamente, os alunos iniciam o estudo da Língua 2 na primária, o que lhes possibilita tornarem-se bilingues rapidamente, sendo que, quando chegam ao S3 já têm a disciplina das Ciências Humanas na Língua 2, e à medida que vão avançando, vão tendo várias

disciplinas opcionais na Língua 2, pode ser Filosofia, Economia ou outras (E2). É de destacar as vantagens de um ambiente plurilinguístico e o seu papel facilitador na comunicação entre os alunos (E4). Considera-se, ainda, que uma das competências chave para o século XXI é a comunicação. Neste enquadramento, a língua materna e outras línguas estrangeiras assumem um papel de relevo (E3).

2. De que forma as práticas educativas potenciam a educação global?

No que se refere à reflexão sobre a forma como as práticas educativas potenciam a educação global, analisaremos de seguida, detalhadamente, os dados obtidos relativamente à perceção sobre a diversidade na escola e às práticas de educação multicultural na escola.

Perceção sobre a diversidade na escola

No que respeita à perceção sobre a diversidade na escola, assinala-se que:

- A maioria dos estudantes (128) considera que os professores falam de maneira respeitosa sobre as pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos.
- Existe uma relação significativa entre: o nível de escolaridade dos participantes relativamente a afirmarem que os professores falam de maneira respeitosa sobre pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos.
- Os alunos pensam que os professores mostram abertura ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos.
- Os alunos consideram que os professores não dizem coisas negativas sobre pessoas de alguns grupos culturais ou étnicos.
- Verificámos que existe uma relação significativa relativamente ao nível de escolaridade dos participantes, ao considerarem que os seus professores dizem coisas negativas sobre pessoas de alguns grupos culturais ou étnicos.
- Os alunos pensam que a maioria dos professores mostram compreensão das diferentes mentalidades, em diferentes grupos culturais ou étnicos.

- Uma grande parte dos alunos pensa que os professores não têm expectativas acadêmicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos, no entanto, 34,4% dos participantes pensam que isso se verifica, e 7,1% pensam que isso se verifica com a maioria dos professores da escola.
- Verifica-se uma relação significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e estes acharem que os professores têm expectativas acadêmicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos.
- A maioria dos alunos (89) considera que os professores aplicam os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes.
- Existe uma relação significativa e o nível de escolaridade dos participantes, quando estes afirmam que os professores aplicam os mesmos critérios, independentemente do grupo cultural ou étnico dos estudantes.
- Os docentes fazem referência à organização de alguns programas de intercâmbio.
- Na primária, organizam-se os intercâmbios entre as diferentes secções e entre os diferentes níveis, no espaço escolar.
- Na secundária, são implementados projetos e programas que promovem a diversidade, nomeadamente, o projeto *China Exchange*, o programa *Eurosport* e o Simpósio das Ciências, sendo uma evidência dos intercâmbios realizados pelos alunos da escola. Cada um destes projetos está associado a contextos internacionais diferenciados e a dinâmicas que abrangem a cultura, a ciência e o desporto (E1; E2; E3; E4).

Práticas de educação multicultural na escola

No que concerne às práticas de educação multicultural na escola, destaca-se:

- Uma percentagem significativa de alunos (79,8%) considera que os seus professores valorizam os alunos de forma igual, independentemente da sua língua materna; por outro lado, uma percentagem de alunos (20,1%) considera que alguns ou nenhum professor o faz.
- A maioria dos alunos (146) considera que os professores valorizam de forma igual cada aluno, independentemente da sua religião.

- Quando questionados sobre se os professores valorizam de igual forma cada aluno, independentemente do seu país de origem, 57,8% dos alunos concordam totalmente, 28,6% concordam, enquanto os restantes não pensam o mesmo.
- Existe uma relação significativa entre o género dos participantes e a concordância perante o facto dos seus professores valorizarem cada aluno de forma igual, não sendo importante o seu país de origem.
- Os dados da entrevista indicam que os docentes destacam a importância da Formação de Professores para a Interculturalidade.
- A sensibilização dos professores para a dimensão intercultural é relevada (E2). Entende-se que a Formação de Professores para a Interculturalidade é importante, na medida em que possibilita a participação dos professores nas diversas dinâmicas escolares, dando, assim, resposta à dimensão intercultural presente na escola (E3). É, também, mencionada a relevância da formação intercultural face aos desafios da sociedade atual (E4).

3. De que maneira a educação global estimula a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes?

No que concerne à reflexão sobre a forma como a educação global estimula a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes, analisaremos de seguida os dados obtidos relativamente aos compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, a abertura e flexibilidade intercultural dos alunos, o respeito pela diversidade cultural e a resiliência intercultural.

Compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta

No que respeita aos compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, destaca-se:

- A maioria dos participantes envolve-se na redução da energia em suas casas para proteger o meio ambiente, porém, alguns dos participantes (16,9%) não o fazem.
- Quase todos os participantes (143) não pertencem a um grupo ou organização ambiental, sendo que apenas 11 pertencem.

- Existe um equilíbrio relativamente ao número de participantes que escolhem certos produtos por razões políticas, éticas ou ambientais, mesmo que sejam um pouco mais caros (78) e os que não o fazem (76).
- Os participantes (67.5%) mantêm-se informados sobre diferentes eventos através do <Twitter>, <Facebook> ou <Instagram>. Importa mencionar que, são mais os alunos do ensino secundário que se mantêm informados sobre eventos através das redes sociais do que os alunos do ensino primário.
- Os docentes fazem referência à participação dos alunos em projetos *web / internet / media*.
- A Plataforma *Teams* ligada ao *Office 365* começou a ser utilizada por um grupo de alunos que frequentam as aulas de Latim (E2).
- Utilizam-se as tecnologias de informação como recurso na prática pedagógica com os alunos (E4).
- Apenas um dos docentes (E2) refere o recurso a projetos web, evidenciando as habilidades dos alunos para se adaptarem de forma progressiva ao uso da Plataforma *Teams*.
- Apenas 39,6% dos participantes recusa produtos ou empresas por razões políticas, éticas ou ambientais; constata-se que há um equilíbrio no número de participantes que colabora com organizações internacionais de caridade (74) e os que não o fazem (80).
- A maioria (116) participa em atividades de promoção da igualdade entre homens e mulheres.
- Existe uma diferença estatisticamente significativa entre o número de alunos no ensino primário e no ensino secundário relativamente à participação em atividades de promoção da igualdade entre homens e mulheres.
- Os alunos que participam em atividades a favor da proteção ambiental (50,6%) e os que não o fazem (49,4%), tem valores percentuais muito próximos.
- Existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e a sua participação em atividades a favor da proteção ambiental. São mais

os alunos do ensino secundário que participam em atividades a favor da proteção ambiental do que alunos do ensino primário.

- A maioria dos participantes não faz leituras regulares sobre questões sociais e internacionais, sendo que, apenas 54 dos alunos o fazem.

- Existe uma associação entre o nível de escolaridade dos alunos e a leitura regular sobre questões sociais internacionais ($p < 0,001$). Constata-se que um número reduzido de alunos do ensino primário lê sobre questões sociais e internacionais.

- Os docentes fazem referência a alguns compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, designadamente ao apoio a Organizações Nacionais e Internacionais, suportado pelos lucros obtidos no evento da *Footfest*. Normalmente, este apoio é atribuído através de organizações que apresentam uma candidatura à escola e está associado a temas emergentes.

- A escola apoia algumas organizações que atuam em vários países, designadamente, em Itália, Moçambique, Guiné-Bissau e Timor-Leste. No último evento, uma das organizações apoiadas foi a “Organização Afetos com Letras”. Precisavam de equipar duas salas de aula na Guiné-Bissau para os alunos e esse objetivo foi concretizado (E1; E3; E4).

Abertura e flexibilidade intercultural dos alunos

Quanto à abertura e flexibilidade intercultural, assinala-se:

- A maioria dos participantes mostra concordância relativamente às questões apresentadas.

- A maioria dos alunos (96.7%) quer saber se as pessoas de outros países fazem as coisas de forma diferente, sendo as raparigas que mais se destacam.

- Um elevado número de alunos (150) que gostaria de hospedar um aluno de intercâmbio por um determinado período escolar, sendo os alunos do género masculino os que menos concordam com esta medida.

- A maioria dos participantes (139) tenta não julgar rapidamente, mesmo que algo lhes pareça estranho noutra cultura. Destaca-se que quase todas as raparigas concordam com a declaração e, por outro lado, quase todos os rapazes discordam.

- A maioria dos participantes (64.9%) lida facilmente com situações desconhecidas, sendo os alunos do ensino secundário os que lidam mais facilmente com situações desconhecidas.
- Uma elevada percentagem de alunos (90.3%) gosta de experimentar comida de diferentes países, sendo os alunos do ensino secundário os que mais gostam de o fazer.
- Os alunos do ensino primário não se interessam por fazer as coisas como os locais quando estão noutra país. Neste caso, também existe uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos do género masculino e feminino, relativamente à sua vontade de fazer coisas como os locais quando estão em outro país.
- A maioria dos participantes (136) quer aprender sobre como as pessoas de outros países veem o mundo, sendo os participantes do género feminino os que mostram maior abertura.
- A maioria dos participantes (133) quando fala com pessoas de outros países tenta ver as coisas do seu ponto de vista. Verificamos que são os alunos do ensino secundário os que mostram mais concordância.
- Os dados obtidos mediante a entrevista indicam que a escola promove a abertura e flexibilidade intercultural.
- São vários os projetos desenvolvidos que envolvem os alunos das diferentes secções linguísticas em experiências multiculturais. O Mercado de Natal, a Festa de Natal, o Concerto de Natal e a *Footfest*, são algumas das atividades que mobilizam os alunos e a comunidade escolar. Destacam-se, também, atividades no âmbito dos projetos *China Exchange*, *BRUMUM* e Simpósio das Ciências. Faz-se, ainda, referência à futura participação dos alunos na plataforma *Europeana* (E2; E3; E4).

Respeito pela diversidade cultural

Relativamente ao respeito pela diversidade cultural, considera-se:

- A maioria dos alunos (n=93) considera todos os lados de um desacordo antes de tomar uma decisão.
- A maioria dos alunos considera que há dois lados para cada questão e tenta analisar ambos os lados antes de tomar uma decisão.

- Uma percentagem significativa de alunos (86.4%) antes de criticar alguém, tenta imaginar como se sentiria se estivesse no seu lugar. Note-se que existe uma associação entre o género dos participantes. Efetivamente, são os participantes do género feminino os que se destacam.

A resiliência intercultural

No que respeita à resiliência intercultural, assinala-se:

- A maioria dos participantes (n=98) considera que passar alguns meses noutra país seria uma experiência positiva.

- Uma elevada percentagem de alunos (83.8%) consegue rir-se quando comete um erro ao falar uma língua estrangeira. São os rapazes que mais se destacam, uma vez que mostram menos preocupação quando cometem um erro a falar uma língua estrangeira. No que concerne ao nível de escolaridade dos participantes, são os alunos do ensino secundário que sentem mais confiança ao falar uma língua estrangeira.

- Quase todos os alunos (96.1%) pensam que é divertido conhecer pessoas de diferentes países, sendo os rapazes que mais se destacam.

- Viajar pelo mundo, seria emocionante para 92.2%, sendo os alunos do ensino secundário os que mostram mais expectativa.

- A maioria dos alunos faz amizade facilmente com pessoas de diferentes culturas, (79.9%) não têm dificuldade, sendo os rapazes que o fazem com maior regularidade.

- Ao contrário dos alunos do ensino primário, os alunos do ensino secundário não consideram stressante passar algum tempo com pessoas de outros países.

- Os docentes entrevistados mencionam alguns projetos multiculturais que envolvem os alunos de diferentes secções linguísticas. Destacam-se as Horas Europeias, onde se desenvolvem diversas temáticas, tais como, a área de expressão corporal e teatro, pintura europeia, história europeia e xadrez (E1).

- São desenvolvidos vários projetos com os alunos, nomeadamente do Mercado de Natal, da Festa de Natal e do Concerto de Natal, a *Footfest* (E4; E3).

4. Em que medida as competências globais contribuem para enriquecer os conceitos e as práticas de educação global?

No que respeita à reflexão sobre o modo como as competências globais contribuem para enriquecer os conceitos e as práticas de educação global, analisaremos de seguida, detalhadamente, os dados obtidos relativamente à valorização da dignidade humana, a consciência e envolvimento em questões globais, o papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo, e no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e cidadania.

Valorização da dignidade humana

No que diz respeito à valorização da dignidade humana, sublinha-se:

- A maioria dos participantes mostra concordância relativamente à quase totalidade das questões apresentadas.

- Realça-se que 85% os participantes estão de acordo relativamente ao encorajamento dos imigrantes a falarem a sua língua materna; esta condição está relacionada com o facto de os participantes terem a possibilidade de terem aulas na sua língua materna.

- Quanto ao facto de que as crianças imigrantes devam ter as mesmas oportunidades de educação que a outras crianças apresenta um valor ligeiramente mais baixo (71.4%). Parece-nos que este valor não reflete a situação dos participantes, uma vez que, também eles estudam fora do seu país de origem e têm o direito à educação.

- Destaca-se a importância que os participantes atribuem ao direito a votar nas eleições no país onde vivem durante vários anos; a oportunidade de dar continuidade às suas tradições e estilos de vida; consideram, ainda, que devem ter os mesmos direitos que as pessoas oriundas do país onde vivem.

- A maioria dos participantes pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

Consciência e envolvimento em questões globais

No que concerne à consciência e envolvimento em questões globais, releva-se:

- A maioria dos participantes mostra concordância relativamente à quase totalidade das questões apresentadas.
- A maioria dos participantes consegue explicar bem ou muito bem como as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies, sendo que, apenas 25% tem dificuldade ou não é capaz de o fazer.
- A maioria dos participantes (63%) tem dificuldade em discutir as consequências do desenvolvimento económico no meio ambiente.
- Existe uma relação significativa entre todas as variáveis relacionadas com o envolvimento em questões globais e o nível de escolaridade dos participantes. Acresce que, são os alunos do ensino secundário que conhecem e sabem explicar as temáticas, sabendo explicá-las bem.
- Os dados da entrevista indicam que o papel da Educação Global na escola é relevante.
- Os docentes identificam atividades particularmente reveladoras do papel da educação global na escola, designadamente em atividades desenvolvidas nas áreas curriculares de Descoberta do Mundo, Ética/Moral e Religião e, ainda, em organização de debates entre alunos de várias escolas (E2; E3).
- Destaca-se o papel da Educação Global, fazendo-se referência a uma educação que veio romper um pouco com a educação tradicional, que remete para desenvolvimento de competências de comunicação e para um modelo de trabalho colaborativo (E4).

O papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo

No que respeita ao papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo, assinala-se:

- A maioria dos participantes mostra concordância relativamente às questões apresentadas.
- Os participantes consideram que a educação global tem influência ou muita influência nas competências inclusivas e equitativas que promovem o desenvolvimento sustentável.

- Existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e a influência que a educação global tem no desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica e sustentável, sendo que, a maior percentagem de alunos que atribuem influência a este tema são os alunos do ensino secundário, ao invés dos alunos do ensino primário, que consideram que este tema apenas tem alguma importância.
- A influência da educação global no meio ambiente e na harmonia social é, também, destacada pela maioria dos participantes (n=152).
- A influência da educação global na promoção da sustentabilidade a nível local e global é bastante valorizada pelos participantes (n=126).

O papel da educação global no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e cidadania

No que respeita ao papel da educação global no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e cidadania, destaca-se:

- A maioria dos participantes mostra concordância relativamente às questões apresentadas.
- A maioria dos participantes considera que a educação global tem influência ou muita influência no reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos.
- A maioria dos participantes também destaca o papel da educação global em relação ao desenvolvimento de atitudes e valores comuns, sendo igualmente destacada a sua relevância pelas correlações/associações significativas obtidas no estudo.
- A influência da educação global na luta contra os preconceitos e os estereótipos é relevada pela maioria dos participantes.
- Existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade dos participantes e a influência que a educação global tem na luta contra os preconceitos e os estereótipos, sendo que, a maior percentagem de alunos que atribuem influência a esta temática são os alunos do ensino secundário, ao invés dos alunos do ensino primário que lhe atribuem apenas alguma importância.

- Verificamos, ainda, que a influência da educação global na compreensão da dimensão ética e desenvolvimento da cidadania tem influência ou muita influência para a maioria dos participantes, surgindo reforçada a sua relevância pelas correlações/associações significativas obtidas no estudo.
- Os docentes fazem várias referências relativamente à participação alunos em iniciativas de educação global na escola.
- No primário, desenvolvem-se alguns projetos com os alunos do terceiro, quarto e quinto anos, designadamente, a “Semana da Paz” e a temática igualdade de género (E1; E4).
- No secundário, também são destacadas as iniciativas de educação global na escola através da participação dos alunos no Simpósio das Ciências. Este é um encontro anual que ocorre numa das Escola Europeia e envolve alunos das várias Escolas Europeias. A partir do S2, são ainda realizadas viagens escolares que estão associadas às questões pedagógicas (E2). É, ainda, apontado o envolvimento dos alunos em alguns projetos relacionados com a cidadania e as questões globais. O *BRUMUM* e o *Debate Club* são dois dos projetos mencionados. Estes projetos envolvem encontros com alunos, onde se debatem ideias sobre temáticas relacionadas com a Europa, a cidadania e questões ambientais (E3). Também é destacada a disciplina de *Ethics*, uma vez que são tratadas temáticas associadas a uma *Eco-Ethics*, cujo objetivo é chamar à atenção para as questões ambientais (E2).

Resumo do capítulo:

No capítulo 4, apresentam-se os dados recolhidos na investigação, a partir de dois instrumentos de recolha de dados: o questionário e a entrevista.

Em primeiro lugar, apresentam-se os dados quantitativos obtidos através do questionário aplicado aos alunos, fazendo-se seguidamente uma análise detalhada de cada um dos blocos temáticos e respetivos itens.

Os resultados são apresentados a partir dos blocos temáticos do questionário: A, dados pessoais; B, competências globais; C, educação global.

O bloco A, dados pessoais, permite identificar os participantes relativamente à idade, género, nacionalidade e ano de escolaridade.

O bloco B, competências globais, contempla: a percepção sobre a diversidade na escola; as práticas de educação multicultural na escola; os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta; a abertura a experiências interculturais; a abertura e flexibilidade intercultural; o respeito pela diversidade cultural; a resiliência intercultural; a comunicação intercultural; a aptidão em línguas estrangeiras; a valorização da dignidade humana; a consciência e envolvimento em questões globais.

O bloco C, educação global, contempla: o papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo; o papel da educação global no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e da cidadania.

Em segundo lugar, apresentam-se os dados qualitativos a partir da entrevista semiestruturada realizada aos professores, partindo-se para o efeito de um esquema de análise, onde se identificam as categorias em análise e, dentro de cada categoria, são referenciados os discursos dos entrevistados que permitem conhecer as posições individuais, relativamente às categorias em análise.

Os resultados dos dados da entrevista são apresentados a partir das categorias em análise a partir do tema central a Educação Global, destacamos as categorias com maior peso interpretativo, com as suas dimensões centrais analisadas: a Educação Global na Escola e as Competências Globais no currículo.

A discussão dos resultados teve em conta os diferentes instrumentos de recolha de dados, o questionário aos alunos e as entrevistas aos professores, que com base numa análise cruzada pretendem responder às questões e aos objetivos da investigação.

As informações obtidas na investigação a partir das técnicas e instrumentos utilizados, o questionário e as entrevistas, permitiram identificar critérios de análise que nos levaram a relacionar conceitos.

Como estratégia de discussão dos resultados optou-se por fazer uma busca de relações entre as características dos dados dos questionários e das entrevistas. Este procedimento envolveu dois momentos distintos: num primeiro momento, fez-se uma abordagem global aos resultados dos dados do questionário; num segundo momento, fez-se uma abordagem global aos resultados dos dados das entrevistas.

CAPÍTULO 5- CONCLUSÕES

5.1 Conclusões dos resultados

Tendo como suporte a base teórica, os dados e os objetivos propostos no estudo, apresentamos de seguida as conclusões dos resultados e as suas implicações educativas, as limitações e sugestões para trabalhos futuros no domínio da educação global.

Importa destacar que os resultados da investigação permitiram-nos estudar as **“percepções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia em contexto internacional”** nas seguintes vertentes:

- Domínio de vários idiomas;
- Perceção sobre a diversidade na escola;
- Abertura e flexibilidade intercultural;
- Respeito pela diversidade cultural;
- Compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta;
- Consciência e envolvimento em questões globais; e
- Valorização da dignidade humana.

Esta problemática foi enquadrada numa base teórica dedicada à globalização, cultura e comunicação e numa outra vertente direcionada para a educação global, que remete para currículo sustentado por uma abordagem holística e interdisciplinar, com vista ao desenvolvimento de competências globais.

Do ponto de vista metodológico, a nossa opção foi o estudo da educação global de acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores, a partir de metodologias mistas, com recurso ao questionário e à entrevista semiestruturada.

Tendo em conta os dados recolhidos, analisados e discutidos, apresentamos seguidamente as evidências mais significativas desta investigação, e as principais conclusões do estudo, a fim de responder à questão da investigação que orientou o nosso estudo.

Os participantes mostram abertura a experiências interculturais, valorizando a região do país onde vivem e o país de onde a família vem.

No que concerne à comunicação intercultural, quando os participantes falam com pessoas cuja língua materna é diferente das suas, observam as reações das pessoas, escolhem e pronunciam as palavras. São as raparigas que mais se destacam, quando escolhem e pronunciam as palavras.

Importa salientar que, os alunos do ensino secundário ouvem atentamente o que as pessoas que não são da sua cultura dizem e escolhem e pronunciam as palavras com cuidado quando falam com pessoas de outras culturas.

Os resultados permitem-nos concluir que a aptidão dos participantes em línguas estrangeiras está fortemente correlacionada com o envolvimento dos mesmos em questões globais.

Sendo o projeto da Escola Europeia Alfa XX um projeto multicultural e multilinguístico, a aptidão em línguas estrangeiras dos participantes é muito relevante, uma vez que, a maioria dos participantes comunica em três ou mais línguas, para além da sua língua materna. O papel das línguas estrangeiras no currículo da escola é considerado muito relevante pelos docentes, uma vez que possibilita aos alunos desenvolverem a aptidão em várias línguas para além da sua língua materna, designadamente, em inglês, francês e alemão.

Face à globalização surge a necessidade de reforçar as identidades culturais, de forma a respeitar a diversidade cultural. As línguas estão fortemente relacionadas com a diversidade cultural. Face à globalização, e ao uso alargado da língua inglesa, surge a necessidade de garantir que os agrupamentos linguísticos, tais como a francofonia, a lusofonia ou a hispanofobia, contribuam para preservar as identidades culturais (Wolton, 2010, p.106).

Perceção sobre a diversidade na escola

Os participantes revelam representações positivas acerca da perceção da diversidade na escola. Globalmente, os alunos consideram que os professores mostram abertura ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos, mostrando compreensão da diversidade de mentalidades.

Globalmente, verificamos que os alunos e os professores participam em eventos e intercâmbio voltados para a comunidade. Importa destacar que, a adaptabilidade dos alunos a este tipo de atividades possibilita uma apreciação da diversidade e a curiosidade relativamente às diferenças culturais, bem como uma autoconsciência relativamente a valores, crenças e preconceitos que podem influenciar a interações em contexto global.

Face à ampla gama de eventos e atividades que envolvem os alunos e os professores, entendemos que a Escola Alfa XX procura preparar os alunos para cenários pessoais e profissionais. Neste contexto, parece oportuno mencionar que, nos Estados Unidos, o ensino superior está cada vez mais direcionado para a educação internacional, investindo em programas de intercâmbio e em experiências no exterior direcionadas para desenvolver as competências dos alunos tendo em vista os desafios da globalização (Griffith, Wolfeld, Armon, Rios, & Liu, 2016, p.1).

Os resultados revelam que os alunos participam em eventos de intercâmbio cultural que promovem o interesse em aprender sobre outras culturas e respeito pelas pessoas de outras culturas. Um exemplo apresentado pelos docentes envolveu a participação dos alunos em projetos, nomeadamente, no projeto China Exchange, no programa Eurosport e no Simpósio das Ciências.

Face aos contextos globais, a competência intercultural assume um papel de destaque. Franch (2020, p.23) destaca Besta (2009) e Sant *et al.* (2018) ao mencionar que o objetivo da educação é transmitir certas normas e valores para os alunos, para que possam integrar determinados grupos culturais, sociais e políticos. No que respeita à cidadania global, essas normas e valores estão direcionadas para se tornarem cidadãos do mundo, comprometidos com uma cultura mundial, baseada nos direitos humanos, valores pacíficos, coesão e sustentabilidade.

Práticas de educação multicultural na escola

Os resultados indicam que a Escola Alfa Europeia XX organiza vários projetos com atividades direcionadas para a educação multicultural que promovem a diversidade na escola. Os dados dos questionários aos alunos e das entrevistas aos docentes remetem para atividades que promovem uma variedade de competências globais na escola.

Os dados dos alunos e dos docentes mostram que existem vários projetos na escola, que dão origem a vários eventos na escola. Estes projetos estão associados a dinâmicas que envolvem os diferentes países, estando associadas a áreas diversas, desde o desporto às atividades artísticas. Estas dinâmicas possibilitam aos alunos conviver entre diferentes culturas, o que leva os alunos a serem mais curiosos sobre o que os rodeia.

No âmbito das práticas de educação multicultural na escola identificamos a participação dos alunos em eventos promotores da diversidade cultural ao longo do ano letivo que lhes possibilita aprender com as pessoas de diferentes culturas.

A competência intercultural é importante para alcançar uma interação harmoniosa e um diálogo bem-sucedido. Apesar das diferentes formas de podermos usar esta habilidade, ela deve ser explorada e treinada em contexto educacional, com vista a poder responder a um determinado contexto, designadamente em contextos educacionais internacionais (Huber & Reynolds, 2014, p.16).

Os docentes destacam a importância da Formação de Professores para a Interculturalidade. A Formação de Professores para a Interculturalidade é considerada importante, na medida em que possibilita a participação dos professores nas diversas dinâmicas escolares, dando resposta à dimensão intercultural presente na escola, e por permitir responder aos desafios da sociedade atual.

Compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os alunos se envolvem em compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta, designadamente no apoio a Organizações Nacionais e Internacionais, suportado pelos lucros obtidos no evento da *Footfest*. Normalmente, este apoio é atribuído através de organizações que apresentam uma candidatura à escola e está associado a temas emergentes.

Os professores destacam a participação em eventos para promoção do voluntariado e iniciativas de caridade para ajudar países e as pessoas vítimas de catástrofes. Os participantes destacam o apoio da escola a instituições e organizações nacionais e internacionais, designadamente em situações de catástrofes em África e Itália. Os alunos

envolvem-se em projetos colaborativos destinados a ajudar as pessoas, nomeadamente em Timor-Leste, Guiné-Bissau e Moçambique.

Salienta-se, ainda, que a maioria dos alunos pertence a um grupo ou organização ambiental. Neste contexto, destaca-se Franch (2020, p.23) por considerar que o cidadão global é alicerçado a partir da inter-relação dos domínios de aprendizagem cognitivo, sócio emocional e comportamental; no seu entendimento, o domínio sócio emocional é o mais relevante, uma vez que permite promover o bem comum e a partilha de valores e responsabilidades com base nos Direitos Humanos. Esta abordagem é sustentada pelo reconhecimento de uma melhor distribuição de recursos para aliviar a pobreza.

Quanto à utilização das redes sociais, verificamos que os alunos usam o Twitter, Facebook ou Instagram, e que são os alunos do Ensino Secundário os que se mantêm informados sobre eventos através das redes sociais.

Os docentes fazem referência à participação dos alunos em projetos *web / internet / media*, porém, esta não é uma área em destaque nesta escola. A Plataforma *Teams* ligada ao *Office 365* começou a ser utilizada recentemente e apenas por grupo de alunos de Língua 4 português.

A participação dos alunos em projetos *web / internet / media* não são uma área que se destaque nesta escola.

A educação do século XXI contempla as questões da globalização, como imperativos internacionais destaca-se a interconexão tecnológica e as alterações climáticas. A participação dos alunos nos níveis local, nacional e global são uma evidência. A comunicação e as redes sociais e globais permitem uma maior liberdade de atuação. Destaca-se que ao longo da escolaridade, devem ser promovidas abordagens de forma a preparar os alunos para agirem localmente e globalmente (Reynolds, MacQueen, & Ferguson-Patrick, 2019, p.103).

Abertura e flexibilidade intercultural

Os alunos mostram abertura e flexibilidade intercultural, mostrando curiosidade e interesse pelas pessoas e alimentos de outros países. Globalmente, verificamos que os

alunos revelam abertura para os intercâmbios. Estes demonstram interesse em aprender sobre outras culturas e respeito pelas pessoas de outras culturas. No entanto, os alunos do ensino primário não expressam interesse em “fazer as coisas como os locais quando estão noutra país”.

Os professores salientam a organização de eventos e intercâmbios e voltados para a comunidade. Importa destacar que a adaptabilidade dos alunos a este tipo de atividades possibilita uma apreciação da diversidade e a curiosidade relativamente às diferenças culturais, bem como uma autoconsciência relativamente a valores, crenças e preconceitos que podem influenciar a interações em contexto global. Neste sentido, destaca-se Franch (2020, p.33) ao considerar que a cidadania global tem subjacente alguns dos princípios dos conceitos de cidadania, designadamente o sentimento de pertença a uma identidade local e cultural claramente definida.

Os alunos do ensino secundário são os que lidam mais facilmente com situações desconhecidas. Os docentes mencionam vários projetos que envolvem os alunos das diferentes secções linguísticas em experiências multiculturais. O Mercado de Natal, a Festa de Natal, o Concerto de Natal e a *Footfest* são algumas das atividades que mobilizam os alunos e a comunidade escolar. Destacam-se, também, atividades no âmbito dos projetos “*China Exchange*”, *BRUMUM* e o Simpósio das Ciências.

Os resultados revelam o interesse e o compromisso dos alunos em se conectarem com outras pessoas de diferentes culturas, sendo reveladores de uma abertura e adaptabilidade que lhes possibilita desenvolver a capacidade de estabelecerem pontes e entendimentos com a comunidade.

A este propósito, interessa destacar o referido por Deardorff (2006, pp.225-226) considerando a importância de manter atitudes culturalmente competentes à medida que continuamos a adquirir novos conhecimentos e capacidades ao construir novos relacionamentos. A consciência, a valorização de todas as culturas e a vontade de fazer mudanças são atitudes subjacentes que apoiam tudo o que pode ser ensinado ou aprendido. De facto, as atitudes de abertura, o respeito e a valorização das diferentes

culturas, associados à curiosidade e descoberta, tendo sempre presente a tolerância, são entendidos como elementos fundamentais para a competência intercultural.

Respeito pela diversidade cultural

O respeito pela diversidade cultural por parte dos alunos é evidente. São as raparigas que mais se colocam no lugar do “outro” antes de criticar alguém.

A valorização da diversidade também foi exemplificada nos comentários dos entrevistados. Barret (2012, pp.3-4) põe em evidência o desenvolvimento da competência intercultural, através do treino e de experiências interculturais. A frequência de escolas internacionais permite o contato com pessoas de outros países, onde se destaca uma perspectiva mais global e internacional da educação, associada a níveis mais baixos de etnocentrismo.

A resiliência intercultural

Os alunos mostram resiliência intercultural, achando divertido conhecer pessoas de diferentes países, sendo os rapazes que mais se destacam. Também consideram emocionante viajar pelo mundo, sendo os alunos do ensino secundário os que mostram mais interesse. Ao invés dos alunos do primário, os alunos do secundário não consideram stressante passar algum tempo com pessoas de outros países.

Os alunos participam em alguns projetos multiculturais que envolvem alunos de diferentes secções linguísticas, o que lhes possibilita o contacto com alunos e professores de diferentes países e com diferentes culturas.

A competência intercultural fornece uma base para ser cidadão global; exige uma influência ativa e participativa por parte dos indivíduos, desenvolvendo capacidades, atitudes e conhecimentos para a compreensão e assumir responsabilidades compartilhadas, num terreno comum, participando em projetos que permitem o viver juntos e em paz; possibilita apreciar e respeitar o outro através das diferenças culturais e capacitá-los a contribuir ativamente para sociedades democráticas. A competência intercultural é uma competência essencial e necessária à cidadania democrática dentro de um mundo culturalmente diverso. O desenvolvimento da competência intercultural por meio da educação é uma ferramenta poderosa que permite alcançar o entendimento e o

respeito interculturais. A este respeito, destaca-se a importância do diálogo intercultural entre afiliações culturais diferentes que tem subjacente uma convivência harmoniosa (Huber & Reynolds, 2014, p.22).

Valorização da dignidade humana

Os alunos valorizam o facto de os imigrantes falarem a sua língua materna. Importa destacar que, na Escola Europeia Alfa XX, os alunos também têm aulas na língua do país de origem. O direito ao voto no país onde se vive, a oportunidade de dar continuidade às suas tradições e estilos de vida, e ter os mesmos direitos que as pessoas oriundas do país onde vivem são questões importantes para os alunos. No entanto, é de realçar que a maioria dos participantes pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

Consciência e envolvimento em questões globais

Os resultados indicam que Escola Europeia Alfa XX oferece diversos projetos e atividades direcionados para o desenvolvimento das competências globais dos alunos. Os dados dos alunos e dos professores remetem para atividades no âmbito da Educação Global que promovem uma variedade de competências globais.

Os alunos mostram capacidade na resolução de problemas, na valorização da diversidade, no compromisso com sustentabilidade, e possuem competências de comunicação. A consciência e o envolvimento em questões globais por parte dos alunos também estão refletidos nos discursos dos docentes. Os docentes destacam, ainda, diversas atividades de aprendizagem que apoiam os alunos a desenvolver as competências globais.

As competências globais envolvem capacidades para analisar e resolver problemas, o que exige indivíduos cognitivamente flexíveis, culturalmente sofisticados e capazes de trabalhar de forma colaborativa. A globalização requer uma base disciplinar profunda, bem como a capacidade de alcançar entendimentos, colaborações e soluções multidisciplinares (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004, p.6).

O papel da educação global no desenvolvimento sustentável e inclusivo

Os resultados indicam o desenvolvimento de projetos no âmbito da educação global que envolvem os alunos e os professores. A maioria dos professores considera as atividades desenvolvidas pelos alunos relevantes para o desenvolvimento da educação global. Os professores destacam as atividades que mobilizam diferentes países (secções linguísticas) e diferentes culturas promotoras da educação global na escola. De um modo geral, os resultados sugerem que as atividades de aprendizagem no âmbito da Educação Global promovem o desenvolvimento das competências globais, designadamente, organização de eventos sobre questões globais; participação em iniciativas para promoção do voluntariado e iniciativas solidárias para ajudar países e pessoas vítimas de catástrofes. Também são organizadas ações promotoras da diversidade cultural ao longo do ano letivo.

As iniciativas de Educação Global encorajam os alunos a reconhecerem os problemas, a terem empatia e a envolverem-se com as comunidades locais e globais. A maioria dos alunos considera que a educação global tem influência ou muita influência no reconhecimento e compreensão dos Direitos Humanos. O papel da Educação Global em relação ao desenvolvimento de atitudes e valores comuns é destacado pelos alunos.

A influência da Educação Global na luta contra os preconceitos e os estereótipos é relevada pela maioria dos alunos, sendo os alunos do ensino secundário os que mais se destacam. Para a maioria dos alunos, exerce ainda influência ou muita influência na compreensão da dimensão ética e desenvolvimento da cidadania.

Os docentes fazem várias referências relativamente à participação alunos em iniciativas de Educação Global na escola. No primário, desenvolvem-se alguns projetos com os alunos do terceiro, quarto e quinto anos, designadamente, a “Semana da Paz” e a temática igualdade de género. No secundário, também são destacadas algumas iniciativas de Educação Global onde os alunos participam, nomeadamente o Simpósio das Ciências, um encontro anual que envolve alunos das várias Escolas Europeias, bem como as viagens escolares que estão associadas às questões pedagógicas. É apontado o envolvimento dos alunos em alguns projetos relacionados com a cidadania e as questões globais, o *BRUMUM* e o *Debate Club*, dois dos projetos mencionados pelos docentes. Estes projetos remetem para encontros

com alunos, onde se debatem ideias sobre temáticas relacionadas com a Europa, a cidadania e questões ambientais. Também é destacada a disciplina de *Ethics*, uma vez que são tratadas temáticas associadas a uma *Eco-Ethics*, cujo objetivo é chamar à atenção para as questões ambientais.

Os projetos que envolvem a comunidade local têm um impacto positivo no reconhecimento e na compreensão dos Direitos Humanos e cidadania e no desenvolvimento de atitudes e valores associados à Educação Global. Nesta linha, Bourn (2014, p.10) alude a uma mudança de discurso em educação, direcionado para a “aprendizagem global”, “educação para a cidadania global” e “dimensão global”. O currículo Educação para a Cidadania Global (Oxfam, 2015a) releva o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, do raciocínio, da cooperação e da comunicação, com metodologias de ensino e aprendizagem direcionadas para a aquisição de competências necessárias para os cidadãos agirem em contexto global.

De acordo com Franch (2020, p.33), os professores confundem a educação para a cidadania global e a educação intercultural, uma vez que as suas perceções se situam, sobretudo, na preparação de alunos para as sociedades multiculturais, em dimensões associadas à vertente da qualificação dos alunos.

Importa evidenciar que a educação para a cidadania global evoca uma abordagem de subjetivação centrada numa pedagogia crítica para justiça social (Nussbaum, 2014; Bourn, 2015; Giroux, 2019). Esta abordagem exige mudanças que envolvem os professores, remetendo para uma conceção de subjetivação da cidadania global, com vista à desconstrução crítica dos discursos dominantes (Franch, 2020, p.34).

Podemos concluir que os resultados da investigação mostram que a educação global tem influência no desenvolvimento das competências globais dos alunos que frequentam a Escola Europeia Alfa XX. Os alunos revelam abertura a experiências interculturais, destacando-se, também, a aptidão em línguas estrangeiras dos participantes. Os alunos e os professores apresentam perceções positivas acerca da diversidade na escola.

Salienta-se, também, que, sendo as competências digitais uma das componentes das competências globais, a participação dos alunos em projetos *web / internet / media* não são uma área que se destaque nesta escola.

Resultados da investigação e suas implicações educativas

Se consideramos a proposta do PISA (OCDE, 2018, pp.7-8) sobre as quatro dimensões da competência global dos cidadãos e comparamos esta proposta com os resultados do estudo realizado, é possível evidenciar os seguintes atributos da cultura da Escola Europeia Alfa XX que podem ser expandidos a outros contextos escolares:

- Análise de questões relativas à importância local, global e cultural, relacionadas com a pobreza, migrações, desigualdade, questões ambientais, conflitos, diferenças culturais e estereótipos.
- Compreensão e apreciação de diferentes perspetivas e visões de mundo.
- Estabelecimento de interações positivas com pessoas de diferentes origens nacionais, étnicas, religiosas, sociais ou culturais ou género.
- Adoção de compromissos e obrigações com o planeta.

No que concerne ao desenvolvimento das competências globais destacam-se:

- Experiências multiculturais.
- Cultura de diversidade na escola.
- Competência linguística dos alunos.
- Competência linguística dos docentes.
- Abertura a experiências interculturais.
- Compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta.
- Colaboração com organizações internacionais de caridade.
- Valorização da dignidade humana.

No que respeita à Educação global releva-se:

- Promoção de competências globais.
- Organização de programas de intercâmbio.
- Organização e participação em debates.
- Desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Tendo em conta o currículo da Educação para a Cidadania Global (Oxfam, 2015b) que enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, o raciocínio, a cooperação e a comunicação, identificamos as seguintes áreas de melhoria futura que deveriam ser consideradas:

- Globalização e interdependência.
- Desenvolvimento sustentável.
- Paz e conflito.
- Competências digitais.

5.2 Limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros

Considera-se que a investigação acerca da educação global poderá contribuir para a melhoria do projeto da Escola Europeia Alfa XX e para o desenvolvimento das competências globais dos alunos.

Neste sentido, este estudo foi um contributo para conhecer e promover práticas de educação global, podendo, de certo modo, abrir portas e servir de inspiração a outros estudos futuros, que nos ajudem a conhecer e compreender melhor esta temática.

Convém agora refletir sobre as limitações da investigação, associadas às opções metodológicas, de forma a dar continuidade à investigação em educação global. Entendemos que a triangulação dos dados permitiu uma maior segurança na discussão dos resultados da investigação, não estando, contudo, isenta de falhas. As limitações decorrentes da investigação estão associadas ao número limitado de entrevistas realizadas aos docentes. Esta limitação deveu-se a dificuldades na constituição da amostra, dado o número limitado de docentes portugueses que lecionam na Escola Alfa XX. É, ainda, de referir que poderia ter sido uma mais-valia para a investigação entrevistar docentes de outros países, que lecionam algumas das áreas disciplinares associadas às turmas frequentadas pelos alunos da Secção Portuguesa.

Importa ainda apontar alguns trilhos que nos levem por outros percursos e que, contornando o tema da educação global, nos forneçam outras perspetivas que nos possibilitem enriquecer e aprofundar esta temática.

Com base nos resultados do presente estudo, poderão ser efetuadas novas investigações que sejam propícias ao desenvolvimento da educação global. A este respeito, destacam-se algumas sugestões para pesquisa decorrentes da investigação efetuada. Como vias para futuras investigações em educação global, propomos:

- Reforçar o conhecimento sobre a educação global a partir de estudos de grande escala, produzidos a nível nacional e internacional, complementando com estudos de caso;
- Diversificar técnicas de recolha de informação, incorporando a observação de aulas;
- Aumentar o número de participantes em estudos quantitativos e qualitativos;
- Entrevistar professores de outros países que dão aulas aos alunos portugueses;
- Realizar entrevistas a representantes dos órgãos de gestão;
- Alargar o estudo a outras secções linguísticas;
- Replicar o estudo noutras escolas;
- Selecionar e adotar estratégias que permitam enfrentar os novos desafios da docência, resultantes da pandemia, no domínio da Educação Global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*.

London: Routledge.

Aires, L., Palmeiro, R. & Pereda, V. (2019). Das Competências de uso das Tecnologias Digitais ao exercício pleno da Cidadania Digital: os casos do Alentejo e do País Basco. E@D - *Revista de Educação a Distância e Elearning*. Vol. 2, n.º 1, 9-25.

Aires, L. (2015). *“Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional”*. Porto: Universidade Aberta.

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Spain: Office of the European Union.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press, 798–844.

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_17.pdf/eb3c4d34-e215-46f2-9799-8a2e295070a6 [28 de maio de 2016].

Aydin, H., Ogurlu, U., Andrew, K., Masalimova, A., Evgenij M., Dorozhkin, E. & Malygin, A. A. (2019). High school students’ perceptions of global citizenship in central public high schools: implications for teacher educators. *Revista de cercetare și intervenție socială*, Vol. 65, 187-205.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Pestalozzi Series, n. 3. <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- Barrett, M. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Barrett, M. (2012). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe. EWC Statement Series, n. 2, 23-27. <http://epubs.surrey.ac.uk/712134/1/Barret%202012%20Intercultural%20Competence%20published.pdf>
- Bennett, M. J. (2017). A developmental model of intercultural sensitivity. In Kim, Y (Ed) *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley: Intercultural Development Research Institute.
- Bennett, M. J. (2016). *The Value of Cultural Diversity: Rhetoric and Reality. Reflections on the End of Relativism*. Intercultural Development Research Institute.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Eds.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural Communication: A current perspective. In Bennett, M. J. (Eds) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Maine: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176786900052>
- Bourn, D. (2020). *Global and Development Education and Global Skills*. Educar 2020, Vol. 56 (2), 279-295.

Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Londo: Routledge.

Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Research Paper n. 11. London: Development Education Research Centre, Institute of Education in partnership with the Global Learning Program.

[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1492723/1/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning\[2\].pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1492723/1/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning[2].pdf)

Byram, M. (2013). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1 (1), 10-20.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In Byram, M., G. Zarate & G. Neuner (Eds). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cardoso, G. (2014). *Da Comunicação em Massa à Comunicação em Rede: Modelos Comunicacionais e a Sociedade de Informação*. Modelos Comunicacionais e a Sociedade de Informação. Portal da Comunicação InCom-UAB· Lições do portal ISSN 2014-0576.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (2008). Educação Intercultural. In Lages, M. & Matos, A. (Coords). *Portugal: percursos de interculturalidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Cantle, T. (2013). Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity. In Barrett, M. (Eds.). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp.69-92). Strasbourg: Council of Europe.

Castells, M. (2010a). *Globalización e identidade*. Quaderns de la Mediterrània, n.º 14, 254-262. https://www.iemed.org/publicacions/quaderns/14/qm14_pdf_esp/14.pdf

Castells, M. (2010b). *The Rise of the Network Society*. Malden: Blackwell Publishing Lta (2nd Ed.).

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. Vol. I, 8.ª Edição.

Castiglioni, I. & Bennett, M. J. (2018). Building Capacity for Intercultural Citizenship. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 229-241.

Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (2002). *Declaração de Educação Global de Maastricht*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (6th Eds.). London: Routledge.

Colás Bravo, P. (1992). *La Metodologia cualitativa*. In Colás, P, & Buendia, L., *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Conseil de l'Europe (2004). *Assemblée parlementaire, Liens entre les Européens vivant à l'étranger et leur pays d'origine*, Recommandation 1650. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conselho da Europa (2018). *Jornal Oficial da União Europeia. Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. C 189, 1-33.

Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf

Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Strasbourg: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

Cook, L. A., Smith, W. S., Lan, W. Y. & Carpenter, D. (2016). *The development of global competencies and global mindedness through global education experiences*. *International Journal of Global Education*, Vol. 5, issue 2.

Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/factsheets-learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-s/1680727be3>

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture - Council of Europe Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2002). *The Maastricht Global Education Declaration*. Strasbourg: Council of Europe.

Costa, P. M. (2015). O interculturalismo político e a integração dos imigrantes: o caso português. *Política & Sociedade*, n.º 14(30), 56-71.

Coster, I. & Sigalas, E. (2018). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2009). *Métodos de Investigação em Educação. II – Concebendo o plano da investigação*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, Vol. 25, n.º 87, 423-460.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Paris: UNESCO.
- Deardorff, D. K. (2009). “Implementing Intercultural Competence Assessment.” *In The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Darla K. Deardorff Eds., 477-491. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2006a). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. <http://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006b). *Theory Reflections: Intercultural Competence Framework/Model*. https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/theory_connections_in_tercultural_competence.pdf
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*, Unpublished dissertation. Raleigh: North Carolina State University. <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within, report to UNESCO of the Task Force on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

Direção Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.

<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

European Commission (2015). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.

European Commission (2006). *The European Consensus on Development*. Luxembourg: European Communities.

European Union (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: European Union.

<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-107520914>

Ferreira, G. B. (2012). *Novos media e vida cívica - Estudos sobre deliberação, internet e jornalismo*. Covilhã: LabCom Books.

Fórum Internacional de Estocolmo sobre o Holocausto (2000). *Declaração de Estocolmo*. <https://www.holocaustremembrance.com/index.php/pt-pt/node/17?usergroup=6>

Fountain, S. (1999). *Peace Education Peace Education* In UNICEF. New York: UNICEF.

Fountain, S. (1995). *Education for development: a teacher's resource for global learning*. London: Hodder & Stoughton.

Franch, S. (2020). Global citizenship education discourses in a province in northern Italy. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12 (1), (pp.21–36). <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.1.03>

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática* (3.ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Giddens, A. (2012). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
<https://pt.scribd.com/document/344571677/Anthony-Giddens-o-Mundo-Na-Era-Da-Globalizacao>
- Giroux, H. A. (2020). *Higher Education and the Politics of Disruption*. Chowanna, (pp.1-20).
<https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.54.05>
- Giroux, H. A. (2019). Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism. *Pedagogía y Saberes* 50, 147–151.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9507/7043>
- Gomes, R. (Coord.) (2020). *COMPASS: Manual for Human Rights Education with Young People* (2nd Eds.). Strasbourg: Council of Europe.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). *Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions*. Research Report (16-25). ETS Research Report Series.
- Guilherme, M. (2005). Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com Henry A. Giroux. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 73, (131-143).
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi, Series n.º3. Strasbourg: Council of Europe.
- Hutchisona, A. J., Johnstonb, L. H. & Breckona, J. D. (2010). Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 13, n. º 4, (283–302). DOI: 10.1080/13645570902996301.
- Kastoryano, R. (2018). *Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity*. CMS 6- 17. <https://d-nb.info/1163184314/34>

- Kymlicka W. (2003). *Multicultural states and intercultural citizens*. Theory and Research in Education 1(2), 147-169. London: Sage Publications.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Lehtomäki, E. & Rajala, A. (2020). *Global Education Research in Finland*. In Bourn D. (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. Bloomsbury Academic.
- Lopes, A. M. A. (2012). *Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade*. In Rev. Inter. Mob. Hum., n.º 38, 67-81.
- Magalhães, M. & Aires, L. (2018). A Educação Global E O Diálogo Intercultural Em Contexto De Aprendizagem Online: Os Cursos De Educação Global. In Sinergias: *diálogos educativos para a transformação social*, n.º 5, 75-94.
- Magalhães, M. (2015). *A Educação Global e o Diálogo Intercultural em contexto de aprendizagem online: os cursos de Educação Global*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchand, H. (2001). *A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?"*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Marques, R. M. P. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico cultural. Da assimilação ao multiculturalismo*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1996). Citizenship and Social Class. In Marshall, T. H. & Bottomore, T. *Citizenship and Social Class*. Chicago: Pluto Classic, 3-519.
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo>
- Marujo, H. (2020). Participatory learning as a socializing process for global peace. In UNESCO, *Humanistic futures of learning* (pp.48-53). France: Unesco.
- Mason, J. (2006). *Mixing methods in a qualitatively driven way*. Qualitative Research Vol. 6(1) 9–25. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications.

- Matias, G. S. (2014). *Migrações e Cidadania*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mattelart, A. (2006). *Diversidad Cultural y Mundialización*. Barcelona: Paidós.
- McMichael, P. (1996). *Development and Social Change. A Global Perspective*. Thousands Oaks: Pine Forge Press.
- Meer, N. & Modood, T. (2012). "How does interculturalism contrast with multiculturalism?" *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Modood, T. (2017). *Must Interculturalists misrepresent multiculturalism?* *Comparative Migration Studies*, 5(1), 15.
- Moreira, A. F. & Caudau, V. M. (2008). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/livro-compreender-os-direitos-humanos>
- Moreira, V. & Gomes, C. M. (Coords.) (2012). *Compreender os Direitos Humanos Manual de Educação para os Direitos Humanos*. Austria: European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy.
- Nações Unidas (1987). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- Nikolitsa-Winter, C., Mauch, W. & Maalouf, P. (2019). *Addressing global citizenship education in adult learning and education*. Paris: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2014). *Educação e Justiça Social*. Mangualde: Edições Pélagos.
- Nussbaum, M. (2011). *Democracy, Education, and the Liberal Arts: Two Asian Models*. *University of California at Davis Law Review*, 735.
- OCDE (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. PISA and the OCDE Global Competence Framework*. Paris: OECD.

OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD.

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Eds.), *The Sage handbook of special education* (2nd Eds.), Vol. 1 (pp.149-169). London, England: Sage Publications.

Orozco-Domoe, J. S. (2015). Journey to Global Competence: Learning Languages, Exploring Cultures, Transforming Lives. In Aleidine J. Moeller (Eds.) (2015), *Learn Languages, Explore Cultures, Transform Lives*. Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Oxfam (2015a). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxford: Oxfam GB Press.

Oxfam (2015b). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Oxford: Oxfam GB Press.

Prats, E. (Coord.) (2007). *Multiculturalismos y Educación para la Equidad*. Madrid: Octaedro OEI.

Ramos, M. C. P. (2013). Globalização e Multiculturalismo. *Revista Eletrônica Inter-Legere, Políticas públicas teorias e experiências*, n.º 13, 75-101. <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es03.pdf>

Räsänen, R. (2007). Intercultural Education as Education for Global Responsibility. In Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (2007). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (pp. 17-32). Helsinki: University Press, Publications of the Ministry of Education.

Reimers, F. M. (2020). *Educating Students to Improve the World*. Cambridge: Springer Open.

Reimers, F. M. (2013a). *Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD*.

Reimers, F. M. (2013b). *Audacious Education Purposes-How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Editor: Fernando M. Reimers.

Reynolds, R., MacQueen, S. & Ferguson-Patrick, K. (2019). Educating for global citizenship: Australia as a case study. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 103–19.

<https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.07>

Répubblica Portuguesa (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: República Portuguesa, XXI Governo Constitucional.

Sacristán, J. G. (2011). *Educar y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Lisboa: Edições Asa.

Salo-Lee, L. (2007). Towards Cultural Literacy. In Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (Eds.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (pp.73-82). Helsinki University Press, Publications of the Ministry of Education.

Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? *Revista Lusófona de Educação*.

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a12.pdf> [05 de outubro de 2016].

Santos, R., Azevedo, J. & Pedro, L. (2015). *Literacia(s) Digital(ais): Definições, perspetivas e desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Saperstein, E. (2020). Global citizenship education starts with teacher training and professional development. *Journal of Global Education and Research*, 4 (2), 125-139. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.4.2.1121>

Savidan, P. (2010). *O Multiculturalismo*. Mem-Martins: Publicações Europa-América LDA.

Shanker, A., Hinton, C., Cheung, L., Katsumi, R., McConville, L., Hinton, C., & Glennon, C. (2019). *Developing Students' Global Competence – An International Research Study*, Research Schools International. Round Square.

Silva, M. C. (Coord.) (2019). *Global Education Guidelines, Concepts, and methodologies on global education for educators and policy makers*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

- Silva, M. C. (Coord.) (2010). *Guia Prático para a Educação Global: Um manual para compreender e implementar a Educação Global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In Deardorff, D.K. (Eds.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, (2-52). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 63, 33-45.
- Suárez-Orozco, C. & Qin-Hilliard, D. B. (2004). *Globalization culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Afrontamento.
- Trillo, F. (Coord.); Bolívar, A.; Pinto, F., Caride; J., Rubal, X. & Zabalza, M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tye, K. A. (2003). *Global Education as Worldwide Movement*. *Phi Delta Kappan* 85 (2), 165-168.
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável -Objetivos de aprendizagem*. Paris: United Nations.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global, tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, UN Women, & UNHCR (2015b). *Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: Unesco.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>

UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

UNESCO (2009). *Relatório Mundial Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014*. Brasília: UNESCO.

UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a Diversidade Cultural*.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf

UNESCO (2000). *Declaração de Dakar*. Dakar: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Comité Português para a UNICEF.

UNICEF (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien: UNICEF

Valente, M. O. (1989). *A Educação para os Valores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Wolton, D. (2006). *É preciso salvar a comunicação*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Wolton, D. (2004). *A outra globalização*. Algés: Difel.