

Jovens da Europa e do Magrebe

entre

Alfândegas e Pontes do Mediterrâneo

Uma abordagem comparativa e intercultural

Albino Pereira Guimarães da Cunha

Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Educação Intercultural



Lisboa, 2011

Jovens da Europa e do Magrebe
entre
Alfândegas e Pontes do Mediterrâneo
Uma abordagem comparativa e intercultural

Albino Pereira Guimarães da Cunha
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Educação Intercultural

Tese orientada pela:
Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira

Coorientada pela:
Professora Doutora Sónia Infante Girão Frias Piepoli



Lisboa, 2011

A riqueza cultural do mundo, é a sua diversidade em diálogo
La richesse culturelle du monde, c'est sa diversité en dialogue
La riqueza cultural del mundo, reside en su diversidad dialogante
The cultural wealth of the world, is its diversity in dialogue
تكمُنُ ثروة العالم الثقافي في تنوع حوارهِ
Koïchiro Matsuura

Sê plural como o universo
Fernando Pessoa

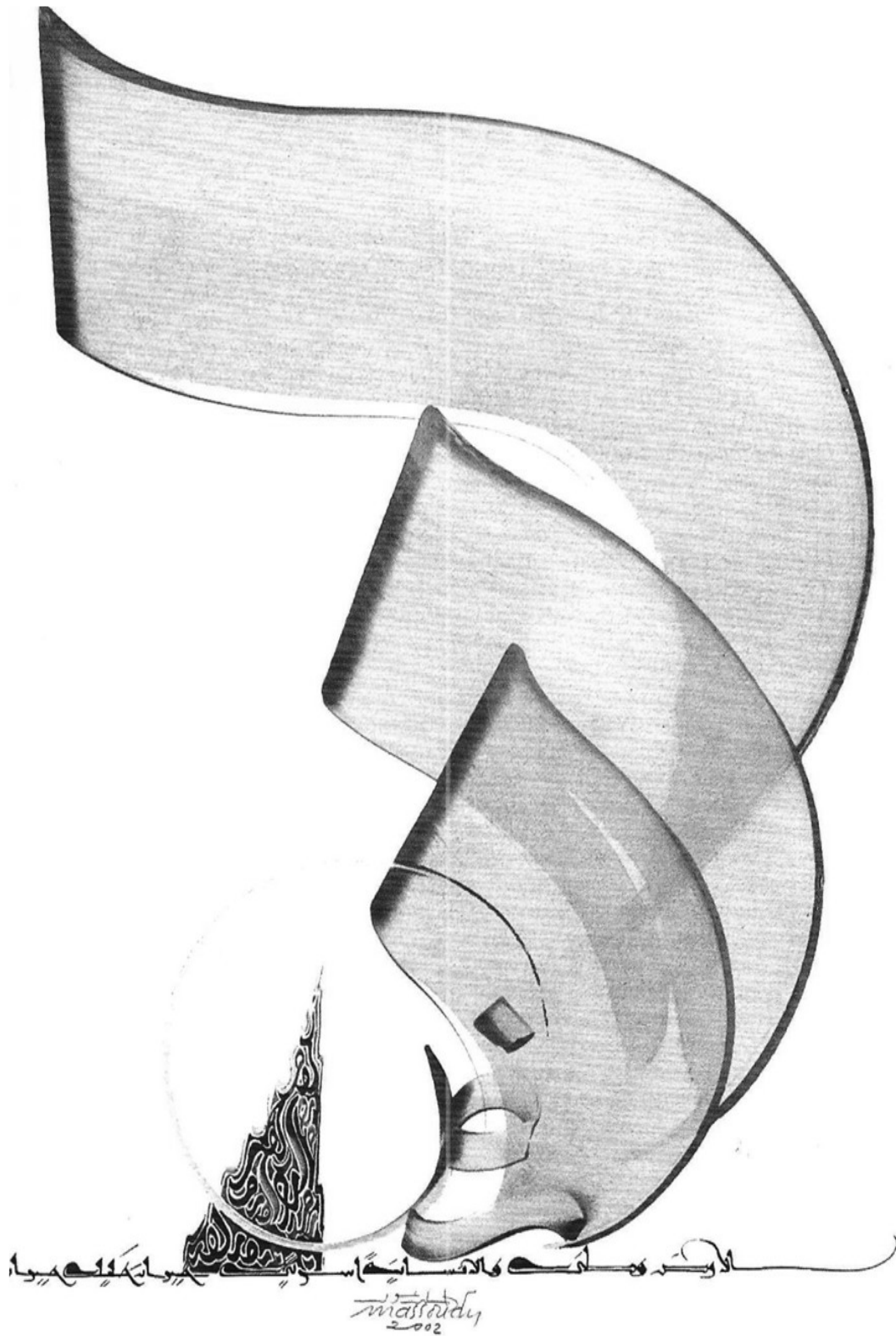
À minha irmã Cristina
À minha irmã Helena

Ao meu pai
À minha mãe

À Inês e à Rita
Ao meu cunhado José Carlos

Aos meus avós e bisavós maternos e paternos

Ao jovem...intercultural!



"La terre est ma patrie et l'humanité ma famille" (Khalil Gibran)

Agradecimentos

Ficam os nossos primeiros agradecimentos às Professoras Doutoradas Manuela Malheiro Ferreira e Sónia Infante Girão Frias Piepoli, em particular, pela cortesia evidenciada e empenhada ao aceitar orientar este trabalho. Fica o nosso profundo reconhecimento pela humildade humana, académica e científica, especialmente, em determinados momentos de um trabalho de investigação que nem sempre deslizou como gostaríamos, porque, por vezes, perdemo-nos e dispersamo-nos.

Para este trabalho de investigação, em virtude da sua natureza comparativa e intercultural, foi muito valiosa a colaboração de diversas pessoas e entidades públicas e privadas, portuguesas, espanholas, francesas, marroquinas, argelinas e tunisinas, às quais queremos expressar toda a nossa gratidão e o nosso profundo reconhecimento pelo que sem elas a sua concretização não seria (mesmo) possível.

Um particular agradecimento ao Professor e investigador Abdelfattah Ezzine (*Institut Universitaire pour la Recherche Scientifique/IURS da Université Mohammed V – Souissi du Maroc*) em virtude da sua total e grata colaboração e orientação no quadro dos contactos estabelecidos com as entidades educativas marroquinas cumprindo-se, deste modo, um efetivo intercâmbio entre investigadores no espírito da *Deuxième école d'été Méditerranéenne de Théorie et Méthodologie Sociologique/Colloque Atelier Méditerranéen – Tunis*¹ que se constituiu, na realidade, como um pilar estruturante para este trabalho de investigação. Aproveitamos para deixar um agradecimento amigo à família do Professor Abdelfattah Ezzine (a sua mulher Fathma e os seus filhos Khaoula e Najm) que nos proporcionou um sentimento de integração intercultural.

No âmbito desta Escola de Verão, aproveitamos ainda para deixar um especial agradecimento a Andrea Vargiu, Professor e investigador da *Università Degli Studi di*

¹ *Deuxième école d'été (Tunis, 7 - 11 Octobre 2008)* subordinada ao tema: «La perspective du comparatisme en Sciences Sociales. Penser la diversité, penser avec l'Autre» («A perspectiva do comparativismo nas Ciências Sociais. Pensar a diversidade, pensar com o Outro»). Este curso académico permitiu-nos, por um lado, uma formação teórica e metodológica em Ciências Sociais refletindo sobre as condições teóricas e metodológicas do comparativismo enquanto perspectiva da socioantropologia, e, por outro lado, ao constituir-se como um espaço científico de encontro, de aproximação e de intercâmbio entre doutorandos das duas margens do Mediterrâneo, oferecer a estes condições favoráveis para pôr em prática aquela abordagem comparativista através do confronto da sua experiência e conhecimento e da apresentação e contextualização dos seus trabalhos de investigação e respetivas análises.

Sassari (um dos organizadores da referida Escola de Verão), ao Professor e sociólogo Tayeb Kennouch da *Université d'Alger* e à Professora e socióloga Elisabeth Longuenesse da *Université de Versailles, Saint-Quentin en Yvelines*, como avaliadores/animadores do *Atelier*: «Acteurs et changements sociaux: Europe et Méditerranée» («Atores e mudanças sociais: Europa e Mediterrâneo») no qual apresentámos o nosso projeto de tese de doutoramento para respetiva apreciação, discussão e avaliação² e, ainda, ao Professor e jurista Hocine Zeghib da *Université Paul Valéry – Montpellier III* pelo seu profundo interesse pela nossa temática.

Não obstante a não concretização dos contactos entretanto definidos para nos orientarem no desenvolvimento do trabalho de campo em Tunes, deixamos os nossos agradecimentos pela respetiva disponibilidade ao Professor Abdelwahab Ben Hafaïedh, Sociólogo e Docente na *Université Tunis I* e Investigador no Programa *The Middle East Research Competition/MERC – Tunis* e à Socióloga Zeyneb Samandi, Investigadora do *Centre d'Études et de Recherches Économiques et Sociales/CERES-Tunis* (ambos organizadores da já citada Escola de Verão). Agradecemos ainda ao Professor Aïssa Kadri, da *Université Paris 8* e Diretor do *Institut Maghreb-Europe*, a sua disponibilidade em dar-nos algumas orientações relativamente aos contactos com a Argélia (Argel).

À Universidade Aberta (UAb) e ao Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), por nos acolher no quadro da área de investigação no qual nos identificamos e inserimos, as Relações Interculturais, mais concretamente, no Grupo de Comunicação Intercultural, coordenado pela Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira, ficam o nosso profundo reconhecimento na pessoa da sua Coordenadora Científica, Professora Doutora Ana Paula Beja Horta.

² Esta apresentação/avaliação constituiu-se ainda como uma excelente oportunidade para estabelecer contactos diretos com os respetivos docentes/investigadores dos países considerados para a nossa amostra definida para o nosso trabalho de campo, muito em particular, em virtude do reconhecimento prévio de maiores dificuldades para um contacto direto e rápido, dos países dos três países do Magrebe presentes: Marrocos, Argélia, Tunísia. É no espírito do «pensar com o Outro» deste curso académico que quisemos pontualmente apresentar algum pensamento em língua árabe visto que também somos aprendente dessa língua e pretendemos paulatinamente aprofundar a sua aprendizagem e o seu conhecimento.

Ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL) pelo devido enquadramento administrativo no sentido de realizar o trabalho de investigação. Ficam o nosso reconhecimento e “iscspianos” agradecimentos ao Presidente do ISCSP, Professor Doutor João Bilhim, ao Presidente do Conselho Científico, Professor Doutor António de Sousa Lara e à Presidente do Conselho Pedagógico, Professora Doutora Catarina Casanova.

Agradecemos à Fundação para a Ciência e Tecnologia/FCT, a atribuição, para este estudo, de uma Bolsa individual de doutoramento, por um período de dois anos (2009 e 2010) que se tornou imprescindível, em particular, na componente empírica do estudo.

A todos os diretores, professores e funcionários das escolas contactadas, agradecemos a sua preciosa colaboração e total disponibilidade porque sem eles não chegaríamos aos alunos.

A todos os alunos das respetivas escolas mais ainda àqueles que contactámos fora das turmas, no átrio das suas escolas, que espontaneamente nos abordaram promovendo-se uma interessante conversa informal sobre os seus projetos mas também curiosos em saber sobre os seus pares nos países em que também realizámos o trabalho de campo.

Aos diversos técnicos e especialistas contactados de um conjunto de centros de investigação (mormente, pelo seu importante contributo em termos de orientação bibliográfica e webgráfica, à Elisenda Macià do *Instituto Europeo del Mediterráneo/IEMed* e à Anna Busquets do *Centre d'Informació i Documentació Internacionals a Barcelona/CIDOB*), de entidades públicas educativas (Ministérios de Educação e respetivos departamentos do ciclo educativo do ensino secundário em especial da Tunísia e de Marrocos; Embaixadas nomeadamente da Tunísia e da Argélia em Portugal) e instituições Universitárias (nomeadamente o *Institut Barcelona d'Estudis Internacionals/IBEI-Barcelona*³), o nosso mais profundo reconhecimento pela

³ No qual frequentámos um curso especializado em *Estudios del Mediterráneo y del Mundo Árabe* (Barcelona, 27 de febrero - 22 de abril de 2008) numa parceria com o *Centre d'Informació i Documentació Internacionals a Barcelona/CIDOB*.

disponibilidade dispensada para a obtenção preciosa de informações no âmbito do tema em estudo.

Uma palavra de reconhecimento aos Diretores do *Lycée Descartes de Rabat*, Olivier Rauch, e do *Lycée Gustave Flaubert de la Marsa-Tunis*, Philippe Lagier, não só pela participação no trabalho de investigação – visto que fizemos um trabalho paralelo de aplicação do questionário [Cf. Modelo do Questionário em francês (*Questionnaire FRANCE-EUROPE*) – Anexo 2] aos alunos destes liceus para um posterior trabalho comparativo com as escolas públicas dos respetivos países: Marrocos e Tunísia – como ainda pela facilitação de contactos estabelecidos com as entidades oficiais educativas locais. Agradecemos, ainda, no caso de *Lycée Gustave Flaubert de la Marsa-Tunis*, em particular ao seu codiretor Patrick Julienne, todo o apoio logístico e humano ao facilitar a nossa estada em Tunes. Aproveitamos, por fim, em relação aos dois liceus, para expressar a nossa profunda gratidão e satisfação pela colaboração dos professores contactados, dos funcionários da biblioteca e dos alunos inquiridos.

Pelo trabalho de tradução e revisão dos textos em francês, espanhol e árabe e pelas suas palavras de incentivo, aos professores Frédéric Turiel (*Lycée Louis le Grand/Paris*), Valentín Cózar (Instituto Cervantes de Lisboa), Mar Durán (Universidade de Santiago de Compostela) e Margaret Werdian (Instituto de Estudos Orientais da Universidade Católica), um acalorado obrigado.

Ao Dr. Joaquim Gonçalves, matemático e investigador no Instituto Politécnico do Cávado e Ave / IPCA (Braga) pelo apoio e sugestões informáticos para a análise quantitativa e qualitativa dos questionários [Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) – Anexo 2].

A muitos e bons amigos que, de uma forma ou de outra, me encorajaram e me acompanharam no percurso e na finalização deste exigente e absorvente trabalho de investigação (confessamos com momentos mais desalentadores), fica um Obrigado Amigo. Deixamos ainda um especial obrigado ao apoio final e animador mais próximo de alguns amigos: Ana Zanatti, Teresa Pedroso, Jorge Represas, Carlos Pimenta, Tóni Flotats, Armando Maciel, Cláudia Felício, Graça Pimenta, Céu Vieira, João Ferreira, José António Tenente, Marita Ferreira, Joel Pais, João Pedro Pereira, Daniel Carapau,

Daniel Branco, Rui Passos Esteves, Sylvie da Rocha, Celso Júnior, Daniel Chabannes, Frédéric Turiel, Etienne Cuvillier, Philippe Tasca, Daniel Roohvarg, Stefan Westerwelle, Gonçalo Dumas Diniz. Ao Jörg Deger, à Ana Silveiro, ao João Bento e ao Sébastien Lifshitz, devo, em particular, uma mão humana, num momento pessoal muito inesperado e feito de forte provação vivencial.

As minhas palavras finais e muito próximas, com muita Humildade, Amizade e Amor, à minha querida irmã Cristina pela sua preciosa ajuda especialmente na parte empírica do estudo e pelas suas sugestões de trabalho a nível metodológico. Ao meu cunhado José Carlos pelo seu interesse e às minhas queridas sobrinhas Inês e Rita (“que me fazem viver”) pela sua tão boa companhia e “forcitas” quão oportunas que me deram.

Ao meu pai, à minha mãe que, por caminhos diferentes, me mostraram todo o seu apoio e Amor. À minha irmã Helena, fica o meu muito obrigado pelo seu sempre Carinho.

A todos os jovens alunos...

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | 5 |
| Resumo | 15 |
| Résumé | 16 |
| Abstract | 17 |
| ملخص | 18 |
| | |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1. Apresentação da problemática | 22 |
| 2. Objeto de investigação | 25 |
| 3. A escolha da problemática e as motivações do investigador | 26 |
| 4. Problema de investigação | 28 |
| 5. Objetivos de investigação | 29 |
| 6. Relevância do estudo | 30 |
| 7. Metodologia de investigação | 32 |
| 8. Organização do relatório de investigação | 34 |
| 9. Definição de palavras-chave | 37 |
| | |
| PARTE I – O ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 44 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – O MEDITERRÂNEO: A JUVENTUDE, A EUROPA E O MAGREBE | 45 |
| 1.1. Os desafios das relações entre a Europa e o Magrebe | 46 |
| 1.1.1. Os desafios demográficos e migratórios | 49 |
| 1.1.2. Os desafios políticos e económicos | 54 |
| 1.1.3. Os desafios identitários e culturais | 60 |
| 1.2. Os desafios dos jovens da Europa e do Magrebe | 64 |
| 1.2.1. Jovens, educação e diálogo entre culturas | 64 |
| 1.2.2. Os jovens e a interculturalidade mediterrânica | 69 |
| 1.2.2.1. Melhorar e aproximar os povos do Mediterrâneo | 72 |
| 1.3. O Mediterrâneo: o contexto de um espaço civilizacional comum | 76 |
| 1.3.1. O Mediterrâneo, matriz de culturas | 76 |
| 1.3.2. Os Desafios da interculturalidade no Mediterrâneo | 79 |
| 1.3.2.1. O valor da interculturalidade na Europa e no Magrebe: o al-Andalus | 82 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – UMA TEORIZAÇÃO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO E DO MEDITERRÂNEO | 88 |
| 2.1. Diversidade cultural e escola: educação intercultural | 89 |
| 2.1.1. «Choque cultural», «Choque das culturas» <i>versus</i> «Encontro cultural» e «Encontro das culturas» | 91 |
| 2.1.2. A consciência intercultural: Compreender, dialogar e participar com «o outro» | 93 |
| 2.1.3. A interculturalidade como paradigma de «pensar o diverso» | 97 |
| | |
| | 10 |

| | |
|---|------------|
| 2.1.4. Elementos teórico-práticos para uma perspetiva educativa intercultural | 100 |
| 2.1.4.1. O choque de alteridade | 101 |
| 2.1.4.2. O sentido da diferença | 102 |
| 2.1.4.3. A consciência do ponto de vista | 102 |
| 2.1.4.4. A inteligência da coerência | 103 |
| 2.1.5. A interculturalidade e a escola do século XXI | 104 |
| 2.1.6. Educação intercultural: uma dimensão da educação global | 107 |
| 2.2. O Mediterrâneo e a interculturalidade | 112 |
| 2.2.1. A realidade, o presente e o futuro do Mediterrâneo | 112 |
| 2.2.2. Repensar o Mediterrâneo para uma visão comum | 115 |
| 2.2.3. O paradigma da pluralidade mediterrânica | 118 |
| 2.2.4. As representações do Mediterrâneo: as representações do recíproco | 120 |
| 2.2.5. Para uma cooperação educativa euro-mediterrânica | 127 |
| | |
| PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO | 136 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 137 |
| 3.1. O tipo de investigação | 138 |
| 3.2. Técnicas de investigação: o inquérito por questionário e a análise documental | 139 |
| 3.3. A identificação e caracterização sócio-demográfica da amostra | 140 |
| 3.3.1. A identificação da população-alvo e da amostra | 140 |
| 3.3.2. A caracterização sócio-demográfica da amostra | 150 |
| 3.4. O inquérito por questionário: Razões, interesse e modo de fazer | 153 |
| 3.4.1. Porquê? Razões | 153 |
| 3.4.2. Para quê? Interesse | 155 |
| 3.4.2.1. A construção do questionário | 156 |
| 3.4.2.2. A estrutura do questionário | 160 |
| 3.4.2.3. O processo de redação do questionário | 162 |
| 3.4.3. Como? Modo de fazer | 164 |
| 3.4.3.1. A metodologia de contactos e a aplicação do inquérito por questionário | 166 |
| 3.4.3.2. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos | 168 |
| 3.5. Limites da investigação | 170 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 174 |
| 4.1. Conhecimentos e perceções entre jovens Europeus e jovens Magrebinos: o contexto da escola | 175 |
| 4.1.1. Os Jovens, o Magrebe e a Europa | 178 |
| 4.1.1.1. A identificação e avaliação dos conhecimentos recíprocos e perceções mútuas dos jovens inquiridos sobre o Magrebe e a Europa | 179 |
| 4.1.1.2. A identificação dos modos de aquisição do conhecimento e perceções mútuas sobre o Magrebe e a Europa, por país | 184 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.1.3. A identificação das áreas de conhecimento sobre o Magrebe e a Europa, por país | 195 |
| 4.1.1.4. A caracterização dos povos do Magrebe e da Europa | 198 |
| 4.1.1.5. A identificação e avaliação da importância de um melhor conhecimento mútuo dos países do Magrebe e da Europa | 203 |
| 4.1.1.6. A atração pelo país e as suas principais razões | 204 |
| 4.1.1.7. Algumas ideias-chave | 207 |
| 4.1.2. Os Jovens, a Escola e a Sociedade | 208 |
| 4.1.2.1. Identificar o papel da escola no conhecimento do «outro» através das preocupações, dos valores e interesses dos jovens do Magrebe e da Europa | 210 |
| 4.1.2.1.1. As principais preocupações | 211 |
| 4.1.2.1.2 Os principais valores | 213 |
| 4.1.2.1.3 Os centros de interesse | 214 |
| 4.1.2.1.4 O contributo da escola no conhecimento do «outro» | 214 |
| 4.1.2.2. Avaliar a importância do conhecimento e do ensino da língua árabe nas escolas europeias (a competência plurilinguística) | 216 |
| 4.1.2.3. Algumas ideias-chave | 218 |
| 4.1.3. Os Jovens, a Cultura e o Mundo | 219 |
| 4.1.3.1. Identificar e avaliar a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo nomeadamente do Magrebe e da Europa | 220 |
| 4.1.3.1.1. Os fatores de identificação cultural | 221 |
| 4.1.3.1.2. A Classificação dos conhecimentos sobre os povos da Europa e sobre os povos do Magrebe | 223 |
| 4.1.3.2. Identificar e justificar o significado e a relevância da interculturalidade na escola | 224 |
| 4.1.3.2.1. A importância da interculturalidade na escola | 227 |
| 4.1.3.3. Identificar e caracterizar as perceções dos jovens acerca das relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão. | 228 |
| 4.1.3.3.1. As perceções dos jovens entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão | 228 |
| 4.1.3.3.2. Ideias ou imagens acerca das relações entre a cultura europeia e a cultura islâmica (Islão) | 232 |
| 4.1.3.4. Avaliar o papel da escola no conhecimento mútuo das vivências dos jovens magrebinos e dos jovens europeus | 234 |
| 4.1.3.5. Algumas ideias-chave | 238 |
| 4.1.4. Os Jovens, o Magrebe, a Europa e o Mediterrâneo | 237 |
| 4.1.4.1. Identificar e caracterizar as perceções acerca do Mediterrâneo e as relações entre os povos das margens norte e sul do Mediterrâneo | 240 |
| 4.1.4.2. Identificar e avaliar o conhecimento da parceria euro-mediterrânica como iniciativa de aproximação entre os países do Norte e Sul do Mediterrâneo | 242 |
| 4.1.4.3. Identificar e avaliar a importância de um melhor conhecimento do Mediterrâneo (a consciência mediterrânica) | 247 |
| 4.1.4.3.1. A importância de aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo | 247 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.4.3.2. As razões da importância de se aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo | 251 |
| 4.1.4.3.3. Para uma percepção do Mediterrâneo como referência cultural comum | 254 |
| 4.1.4.4. Algumas ideias-chave | 258 |
| 4.1.5. Espaço de comentário «Conhecer “o outro” é conhecer-te melhor» | 260 |
| CONCLUSÕES E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO | 265 |
| BIBLIOGRAFIA | 283 |
| WEBGRAFIA | 307 |
| ANEXOS | 312 |
| Anexo 1 - Metodologia de contactos: Apresentação do Projeto de investigação em português, francês e espanhol (Objetivos da investigação/ <i>Sujet de recherche/Tema de investigación</i>) | |
| Anexo 2 - Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) | |
| Anexo 3 - Gráficos dos Dados de caracterização e do Questionário | |
| Anexo 4 - Outros agradecimentos | |
| Índice de Figuras | |
| Figura 3.1 - Amostra das escolas selecionada e respetivas turmas. | 147 |
| Figura 4.1 - Aquisição de conhecimentos recíprocos e as percepções mútuas entre jovens europeus e magrebinos, por país | 187 |
| Figura 4.2 - A estrutura condicional dos fatores de socialização e individuais na percepção do mundo | 194 |
| Figura 4.3 - As percepções dos jovens acerca das relações entre a cultura europeia e a cultura arabo-muçulmana (Europa e Magrebe) | 231 |
| Figura 4.4 - Relações de preconceitos entre a cultura europeia e a cultura arabo-muçulmana (Europa e Magrebe) com base nas variáveis: Sexo e Área científica | 232 |
| Figura 4.5 - A importância de aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo | 251 |
| Figura 4.6 - As razões da importância em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo | 254 |
| Figura 4.7 - A percepção do Mediterrâneo como referência cultural comum | 257 |
| Índice de Quadros | |
| Quadro 1.1 - Dados da população atual, estimada e da população por idades (%) | 50 |
| Quadro 1.2 - Dados económicos | 57 |
| Quadro 1.3 – Desemprego | 57 |
| Quadro 3.2 - Perfil dos alunos inquiridos - distribuição da amostra por categoria | 152 |
| Quadro 3.3 - Áreas temáticas e objetivos específicos do questionário | 161 |
| Quadro 4.1 - Escola/Outra nacionalidade por país | 201 |

Índice de Mapas

| | |
|---|------------|
| Mapa 0.1 - O Mediterrâneo Ocidental | 21 |
| Mapa 1.1 - Estrutura da população por idade | 51 |
| Mapa 1.2 - Migrações (e mobilidades) euro-mediterrânicas | 53 |
| Mapa 1.3 - A Parceria Euro-Mediterrânica: da Declaração de Barcelona (1995) à União para o Mediterrâneo (2008) | 56 |
| Mapa 1.4 - A evolução do desemprego (1999-2010) | 58 |
| Mapa 4.1 - Utilizadores da Internet (1998-2008) | 190 |

Resumo

O principal inimigo nas relações entre países, povos e culturas é a ignorância e o desconhecimento, geradores de incompreensões e mal-entendidos, preconceitos e discriminações, especialmente, num mundo globalizado marcado pela aceleração da informação e da comunicação. Neste sentido, a educação, através da escola, ao promover a dimensão do conhecimento intercultural, constitui uma das melhores formas de reconciliar pontos de vista diferentes e permitir que prevaleçam os valores de compreensão e de aceitação do «outro» e de comunicação com «o outro.»

O presente estudo pretende explorar, identificar e analisar os conhecimentos culturais, as perceções, os valores e os imaginários de jovens alunos de escolas secundárias públicas da Europa do Sul e do Magrebe, mais precisamente, de Lisboa, Madrid, Paris e Rabat, (Argel), Tunes, no contexto de um espaço civilizacional comum que é o Mediterrâneo. Procurámos valorizar o papel que poderá ter a educação intercultural, num espaço de forte mobilidade transfronteiriça, para o desenvolvimento de boas práticas relacionais e para a aquisição de competências interculturais. Procurámos, ainda, identificar o contributo dos jovens na construção do projeto mediterrânico considerando o contexto e a proximidade geográficos, o legado cultural e histórico, o desenvolvimento económico e a dinâmica da mobilidade humana, em particular, pelo contexto geocultural do estudo, entre o Magrebe e a Europa.

Para alcançar estes objetivos, adotámos uma metodologia consubstanciada numa perspetiva comparativa e intercultural. Desenvolvemos duas componentes analíticas. Uma primeira, de natureza mais teórica, consubstanciou-se no desenvolvimento do paradigma da pluralidade mediterrânica na análise e estudo das práticas e contextos de atuação culturais. Uma segunda, de natureza mais empírica, consubstanciado na aplicação de um inquérito por questionário, procurou explorar e analisar a valorização do conhecimento intercultural no meio escolar (ensino secundário) como mecanismo operacional para diluir a estigmatização cultural e para promover uma melhor mobilidade humana, individual e coletiva.

Dos procedimentos de recolha da informação através da aplicação de um inquérito por questionário e da sua respetiva análise quantitativa e qualitativa, resultou a verificação de um conhecimento intercultural pouco consistente entre os jovens europeus e magrebinos, embora os jovens magrebinos mostrem mais interesse em conhecer os seus pares europeus; a importância do conhecimento intercultural entendido simultaneamente como conhecimento de si e do outro para um melhor entendimento entre culturas; e, por último, um desconhecimento significativo do Mediterrâneo como referência cultural comum embora aqueles jovens mostrem a relevância de se aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo.

Palavras-chave: Jovens, Escola, Educação Intercultural, Mediterrâneo, Europa, Magrebe.

Résumé

Le principal ennemi dans les relations entre les pays, les peuples et les cultures, est l'ignorance et la méconnaissance, qui créent de l'incompréhension et des malentendus, des préjugés et de la discrimination, en particulier, dans un monde globalisé pris par l'accélération de l'information et de la communication. C'est pourquoi, l'éducation, par le biais de l'école, en promouvant la dimension de la connaissance interculturelle, est l'une des meilleures façons de concilier les différents points de vue et permettre la mise en évidence des valeurs de la compréhension et de l'acceptation d'autrui et de la communication avec l'autre.

Cette étude se veut explorer, identifier et analyser les connaissances culturelles, les perceptions, les valeurs et l'imaginaire de jeunes élèves de lycées publics en Europe du Sud et au Maghreb, plus précisément, de Lisboa, Madrid, Paris et Rabat, (Alger), Tunes, dans le contexte d'un espace civilisationnel commun, celui de la Méditerranée. Nous avons cherché à mettre en valeur le rôle que l'éducation interculturelle peut avoir, au sein d'un espace à forte mobilité transfrontalière, pour le développement de bonnes pratiques relationnelles et pour l'acquisition de compétences interculturelles. Nous avons cherché également à identifier la contribution des jeunes dans la construction du projet méditerranéen vu le contexte et la proximité géographiques, l'héritage culturel et historique, le développement économique et la dynamique de la mobilité humaine, en particulier, par le contexte géoculturel de cette étude, entre le Maghreb et l'Europe.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons adopté une approche soutenue par une perspective comparative et interculturelle. Nous avons développé deux composantes analytiques. Une première, plutôt théorique, a voulu mettre en évidence le paradigme de la pluralité méditerranéenne dans l'analyse et l'étude des pratiques et des contextes d'action culturels. Une seconde, de nature plus empirique, soutenue par l'application d'une enquête par questionnaire, a cherché à explorer et à analyser la valorisation de la connaissance interculturelle en milieu scolaire (enseignement secondaire) comme un mécanisme opérationnel pour diluer la stigmatisation culturelle et pour promouvoir une meilleure mobilité humaine, individuelle et collective.

Du processus de collecte des données par le biais de l'application d'un questionnaire et de la respective analyse quantitative et qualitative, on s'est aperçu de la fragilité de la connaissance interculturelle entre les jeunes Européens et les jeunes Maghrébins, bien que ceux-ci montrent plus d'intérêt à connaître leurs homologues européens; l'importance de la connaissance interculturelle entendue, à la fois, comme la connaissance de soi et de l'autre pour une meilleure compréhension entre les cultures; et, finalement, la profonde méconnaissance de la Méditerranée comme une référence culturelle commune bien que ces jeunes montrent l'importance d'apprendre plus et mieux sur la Méditerranée.

Mots-clés: Jeunesse, École, Éducation interculturelle, Méditerranée, Europe, Maghreb.

Abstract

The main impediment in the relations between people, countries and cultures is the ignorance and the unknown, which generate lack of comprehension and also misunderstandings, especially in this globalized World which is characterized by the fast pace of information and communication. Accordingly, education, through the promotion of the dimension of intercultural understanding, constitutes one of the best forms of reconciling different points of view and allowing for the values of comprehension, acceptance and communication to prevail.

This Thesis has the objective of exploring, identifying and analyzing the cultural understanding, the perceptions, the values and the imaginaries of young students of Public High Schools of Southern Europe and Northern Africa, or *Maghreb*, more precisely from Lisbon, Madrid, Paris, Rabat, (Argel) and Tunes, in the context of the common civilization space of the Mediterranean. We envisage emphasizing the role that intercultural education can have, in a space of strong trans-national mobility, for the development of good relational practices and for the acquisition of intercultural skills. We also look to identify the contributions of youngsters for the construction of the Mediterranean project, considering the geographical proximity and context, the historical and cultural legacies, the economical development and dynamics of human mobility between *Maghreb* and Europe, in particular for the geo-cultural context of the study.

To accomplish these objectives we adopted a methodology based in a comparative and intercultural perspective. We developed two analytical components. The first one, of a more theoretical nature, constitutes the development of a paradigm in the Mediterranean plurality in the study and analysis of the practices and contexts of cultural actions. The second and more empirical one tried to explore and analyze the value of intercultural knowledge in the School environment (high school level, ages 16-18) as an operational mechanism to overcome cultural stigmatization and promote a better human mobility, both individual and collective.

From the collection of information through a questionnaire-based survey, and the following quantitative and qualitative analysis, resulted the observation of an intercultural understanding of little consistence between European and North African youngsters, despite the fact that the young people of *Maghreb* show more interest in knowing their European pairs than the other way around; the significance of intercultural understanding, reasoned as the simultaneous knowledge of oneself and of the other for a better mutual comprehension between cultures; and lastly, the large extent of the ignorance of the Mediterranean as a common cultural reference, although it is recognized the relevance of learning more and in a better way about the Mediterranean.

Keywords: Youngsters, School, Intercultural Education, Mediterranean, Europe, Maghreb.

ملخص باللغة العربية:

العدو الرئيسي في العلاقات بين الشعوب والبلدان والثقافات هو الجهل والجهل وسوء الفهم والمفاهيم المغلوطة توليد في هذا التعليم ، والمعنى ، وأشكال التحيز والتمييز ، لا سيما في عالم معولم حيث تسارع المعلومات والاتصالات من خلال المدرسة ، وتعزيز البعد الثقافي للمعرفة ، هي واحدة من أفضل الطرق للتوفيق بين الآراء المختلفة .
والسماح لتسود قيم التفاهم وقبول الآخر والتواصل مع بعضهم البعض

هذه الدراسة الحالية تهدف الى استكشاف وتحديد وتحليل المعرفة الثقافية ، والتصورات ، والقيم ، ويتوهم من الطلاب الشباب من المدارس الثانوية العامة في جنوب أوروبا وشمال أفريقيا ، على نحو أدق ، لشبونة ومدريد ، وتونس ، في سياق الفضاء المشترك للحضارة البحر الأبيض المتوسط (وباريس والرباط) الجزائر العاصمة نحن نسعى لتعزيز دور التعليم المتعدد الثقافات التي قد يكون لها ، في إطار التحرك عبر الحدود قوية لتطوير .
نحن نسعى أيضا لتحديد مساهمة الشباب في مشروع . أفضل الممارسات في مجال المهارات العلائقية والثقافات البحر الأبيض المتوسط نظرا لقربها السياق والجغرافية والثقافية والإرث التاريخي ، والتنمية الاقتصادية وديناميات .
تنقل الإنسان ، ولا سيما ، في سياق الجغرافية الثقافية للدراسة ، وبين المغرب وأوروبا

في . ونحن في وضع عنصرين التحليلية .لتحقيق هذه الأهداف ، فإننا اعتماد نهج ينعكس في منظور مقارن والثقافات أول وأكثر النظري في الطبيعة ، ويتجسد في تطوير نموذج للتنوع في البحر المتوسط والتحقيق في الممارسات ثانيا ، سعت أكثر تجريبية في الطبيعة ، لاستكشاف وتحليل وتعزيز التفاهم بين الثقافات . والسياقات الثقافية للعمل في المدرسة المتوسطة (الثانوية العامة) التي تعمل كآلية لتخفيف وصمة العار الثقافية والعمل على تحسين تنقل الإنسان ، الفردية والجماعية

أدت إجراءات لجمع المعلومات من خلال تطبيق استبيان وكل منها التحليل الكمي والنوعي في اكتشاف الفهم المشترك بين الثقافات واهية بين الشباب الأوروبي وشمال إفريقيا ، على الرغم من أن الشباب من شمال أفريقيا الأوروبي الأقران ، على أهمية المعرفة بين الثقافات كما فهمه على حد سواء ابداء المزيد من الاهتمام في علمهم معرفة الذات والآخر لتحسين التفاهم بين الثقافات ، وأخيرا ، ونقص كبير في منطقة البحر الأبيض المتوسط البحر الأبيض المتوسط باعتبارها الثقافي المشترك على الرغم من أنها تظهر مدى أهمية تعلم المزيد وأفضل

الكلمات الرئيسية : الشباب ، مدرسة ، تداخل الثقافات ، والبحر المتوسط وأوروبا والمغرب العربي

Nota: Este estudo, em particular, na sua componente empírica, beneficiou do apoio de uma bolsa de doutoramento 2008-2010 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT.

*Afinal, os portugueses são herdeiros
das histórias cruzadas deste mar (o Mediterrâneo),
apesar de nele terem pouco navegado*
Miguel Portas e Camilo Azevedo

أَطْلُبُوا الْعِلْمَ مِنَ الْمَهْدِ إِلَى اللَّحْدِ
Procurai o conhecimento desde o berço até ao túmulo
Ditos do Profeta Muhammad

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo onde circulamos entre várias culturas. Somos, na verdade, cada vez mais educados em sociedades pluralistas e num mundo multi e intercultural. Por isso, no respeito e na valorização das especificidades históricas, sociais e culturais inerentes aos diversos países marcados por um contexto de uma sociedade global, em construção, complexa e diversa, assistimos ao desenvolvimento de processos educativos globalizados (Delors, 2001). A educação, com uma especial atenção para a sua dimensão intercultural, a juventude e o Mediterrâneo consubstanciado no reconhecimento e valorização da sua pluralidade cultural⁴, constituem as componentes orientadoras do estudo.

São componentes e conceitos incontornáveis se considerarmos que o que aqui se pretende tratar, respeita ao conhecimento recíproco e às relações entre os países das margens sul – magrebina – e norte – europeia – do Mediterrâneo⁵, mais concretamente do Mediterrâneo Ocidental⁶ (Cf. Mapa 0.1), podendo constituir-se os jovens,

⁴ Desde a Antiguidade, o Mediterrâneo foi um lugar privilegiado de contactos das culturas que marcou profundamente a civilização universal (Carpentier e Lebrun, 2001).

⁵ Entendemos o Mediterrâneo como «(...) o conjunto dos países – ou, melhor, Estados – que existem em redor do mar Mediterrâneo. Este conjunto mediterrânico é muito mais vasto do que a extensão marítima e as regiões mais próximas das suas costas. Desde logo porque alguns desses Estados se abrem sobre o Atlântico, como Marrocos, a Espanha e a França (...)» (Lacoste, 2008: 34-35).

⁶ Para definir este conjunto mediterrânico, seguiremos a configuração geográfica apresentada e analisada por Lacoste (2008). Este autor (2008: 64) apresenta «um grande círculo em redor do Mediterrâneo Ocidental (que começa), desde logo, por Portugal, que, de facto, faz parte de um grande conjunto mediterrânico; depois, pela Espanha, cujos problemas geopolíticos particulares se repercutem em França. (Por outro lado), as relações políticas da França com os países do Magrebe constituem grande parte daquilo a que chamamos “fenómeno mediterrânico”». Salientamos, ainda, que utilizaremos as terminologias margem sul do Mediterrâneo ou magrebina para nos referirmos aos países do Magrebe aqui em análise: Marrocos, Argélia e Tunísia e margem norte do Mediterrâneo ou europeia para nos referirmos aos países da Europa Ocidental mediterrânica aqui em estudo: Portugal, Espanha e França (Lacoste, 2008:

consideramos, peça-chave nesse vínculo uma vez que são eles, em regra, o segmento da população mais entusiasta e predisposto para acolher a novidade e a mudança.

Mapa 0.1 – O Mediterrâneo Ocidental



Elaboração do autor adaptada. Fonte: (Lacoste, 2004: 62)

46-47). Relativamente a Portugal, convém evidenciar que, fazendo parte do grande conjunto mediterrânico, Lacoste (2008: 36) entende que este país possui «características típicas daquilo a que os geógrafos chamam o “clima mediterrânico” (seca prolongada e forte calor nos meses de verão)». Para Lacoste (2008: 36) não obstante «os Portugueses se “gabarem” de estarem exclusivamente voltados para o Atlântico (...) com as suas expedições navais, os Portugueses desempenharam um grande papel no destino do Mediterrâneo, levando Castelhanos e Italianos à descoberta e conquista da América.»

1. Apresentação da problemática

O Mediterrâneo é o próprio símbolo de um espaço caracterizado pela diversidade cultural e pelos mais variados e profundos intercâmbios interculturais. Constitui-se, por isso, como um espaço feito simultaneamente de heterogeneidades e homogeneidades (Sultana, 2001). Uma característica que é particularmente válida para o Mediterrâneo Ocidental. O intercâmbio cultural e os movimentos populacionais, resultantes das sucessivas experiências de conquistas imperiais, de colonização, de migrações e de mobilidades, constituem uma especificidade da história do Mediterrâneo Ocidental. Na realidade, como nota Davis (1977: 255): «Over the millenia it has proved impossible for Mediterranean people to ignore each other. They have conquered, colonised, converted... the contacts are perpetual and inescapable»⁷. Este fator constante de interação, intercâmbio, difusão e aculturação entre tradições políticas, sociais, culturais e religiosas diversas é, segundo Davis (1977), pelo menos em parte, responsável pela homogeneidade do Mediterrâneo.

A diversidade e a homogeneidade desempenham, deste modo, em todo a área mediterrânica e no interior das sociedades que a compõem um importante papel⁸. Mas esta dualidade, fonte de criatividade e de enriquecimento cultural, tem os seus contornos de tensão, de divisão e de incompreensão especialmente quando remetem para os conflitos ideológicos, culturais e religiosos entre “a Europa” e “o Islão”, ou se quisermos ser mais precisos, entre o Mundo Europeu de matriz religiosa e cultural cristã e o Mundo Árabe de matriz religiosa e cultural islâmica⁹. Os debates que agitam hoje

⁷ «Ao longo do milénio, tornou-se difícil, para os povos mediterrânicos, ignorar-se entre si. Conquistaram-se, colonizaram-se e converteram-se mutuamente... os contactos são perpétuos e inevitáveis», T. do a.

⁸ Ao evocarmos estes dois conceitos antagónicos mas que se sustentam mutuamente, fazemo-lo em virtude do que o Mediterrâneo Ocidental representa, hoje em dia, em particular, como espaço em torno do qual as múltiplas heterogeneidades que o constituem sentem a necessidade de se organizar em homogeneidades múltiplas e complexas a descobrir ou a reconstruir.

⁹ Face à delicadeza terminológica quando relacionamos as expressões “Europa” e “Islão” para nos referirmos ao Ocidente ou à Europa de matriz cristã e ao Mundo Árabe de matriz islâmica ou muçulmana, utilizaremos prioritariamente as designações: a Europa e o Magrebe visto serem estas as áreas territoriais de análise do estudo. Para Bouhdiba (1995: 239), acerca das relações entre “a Europa” e “o Islão”, mais precisamente da identidade/alteridade de ambas as civilizações: «Ce qui fait l'Europe, c'est l'idée européenne comme ce qui fait l'Islam c'est l'idée islamique, et cette idée c'est autant ce qui surgit de l'intérieur que ce qui est suscité de l'extérieur» («O que faz a Europa, é a ideia europeia como aquilo que faz o Islão é a ideia islâmica, e esta ideia é não só aquilo que surge do interior como aquilo que é suscitado do exterior», T. do a.).

em dia estes dois mundos culturais, em particular, a Europa em torno do Islão e da sua visibilidade social, apresentam um clima de tensão alimentado por manifestações ostensivas da corrente fundamentalista e por discursos e atitudes xenófobos – manifestas ou latentes – que percorrem as sociedades ocidentais.

Contudo, a Europa de matriz cristã e o Mundo Árabe e islâmico não viveram apenas de fortes rivalidades e de profundos desentendimentos, também se entenderam, se compreenderam e comunicaram entre si, acabando por se entrecruzar culturalmente. Como salienta Bouhdiba (1995: 235), nem todos têm esta consciência e sabem reconhecê-la:

«L'Europe et l'Islam n'auront de cesse d'être fascinés l'une par l'autre. Leurs liens mutuels faits au cours de longs siècles de rivalités, d'émulation et souvent aussi de franche amitié et de loyale coopération, ont constitué et constituent encore de nos jours une clé essentielle de la paix mondiale. Bien plus, de part et d'autre des frontières qui nous séparent, nous sommes fort nombreux à revendiquer une double fidélité à l'esprit de l'Islam, universaliste par essence, et à celui d'une Europe qui a donné aujourd'hui sa marque à l'ensemble de l'environnement matériel, politique et culturel mondial. Double démarche mais une seule fin: rendre à l'homme, partout où il se trouve, sa dignité et le sens de sa destinée. Nous sommes conscients et reconnaissants de notre dette à l'égard de l'Europe, comme beaucoup en Europe ne cachent pas leur dette vis-à-vis de l'Islam»¹⁰

Muitas das vezes, as perceções ou representações¹¹ entre estes dois mundos culturais continuam a remeter-nos para a persistência do desconhecimento e da indiferença. Contudo, existe um contexto de um espaço civilizacional comum, frequentemente esquecido ou subestimado: o Mediterrâneo (Morin, 1999).

¹⁰ «A Europa e o Islão nunca deixaram de se fascinarem um pelo outro. Os seus laços mútuos feitos ao longo de séculos de rivalidades, de emulações e muitas vezes também de franca amizade e de cooperação leal, constituíram e constituem ainda, nos nossos dias, uma chave essencial da paz mundial. Mais ainda, de ambos os lados das fronteiras que nos separam, somos numerosos em reivindicar uma dupla fidelidade ao espírito do Islão, universalista por essência, e ao de uma Europa que deu hoje a sua marca ao atual ambiente material, político e cultural mundial. Dupla iniciativa mas com um único fim: dar ao homem, onde quer que ele se encontre, a sua dignidade e o sentido do seu destino. Estamos conscientes e reconhecidos da nossa dívida relativamente à Europa, como muitos na Europa não escondem a sua dívida relativamente ao Islão», T. do a.

¹¹ Visto aqui tratarmos fundamentalmente do conhecimento e da perceção de jovens de diferentes culturas em contexto escolar, optámos por privilegiar o conceito de perceção apresentado por Oscar Soares Barata (2010: 212): «a perceção (...) consiste em interpretar os elementos da realidade por referência à observação já acumulada no espírito que permite dar sentido aos novos elementos. O que também significa que a capacidade de interpretar os novos elementos perceptivos é variável consoante a informação já acumulada no espírito a respeito do objeto. E a experiência mostra que a dificuldade de interpretação é tanto maior quanto mais ambígua é a informação recebida.»

Na verdade, as margens norte e sul do Mediterrâneo conhecem-se e reconhecem-se pelas suas trocas permanentes mas, paradoxalmente, continuam a desconhecem-se nas suas componentes – humana e cultural –, aparentemente subestimadas e subavaliadas em detrimento das componentes – económica e comercial – que, apesar de trazerem consigo um fervilhar de pensamentos e comportamentos, se têm consubstanciado numa atitude demasiado economicista, individualista e racionalista (Vidal-Beneyeto, 2000).

Deste modo, o desconhecimento recíproco continua a prevalecer entre duas civilizações que têm muito em comum ainda que a disparidade entre o desenvolvimento económico e social e as lacunas de conhecimento que cada uma tem acerca da outra, como ainda os preconceitos históricos (Dasseto, 2004), possam ser obstáculos e resistências que importa pensar e analisar no quadro das relações entre os países das margens norte e sul do Mediterrâneo, também designadas de relações euro-mediterrânicas.

Há ainda alfândegas¹² culturais e humanas que dificultam a comunicação entre as margens europeia e magrebina do Mediterrâneo. Mas é no próprio Mediterrâneo que se encontram os mecanismos para abolir essas alfândegas. Para isso, como defende Morin (1991: 33):

«Une prise de conscience méditerranéenne s'impose, non pas par exclusion des appartenances aux autres solidarités, mais en faisant chevaucher de façon dialectique la solidarité méditerranéenne et les autres solidarités. Les méditerranéens sont par vocation historique les habitants de la communication, les habitants de la complexité. La Méditerranée n'est plus le centre du monde, mais elle doit devenir un lac paisible de l'ère planétaire. Ce n'est ni arrogant, ni conquistor, c'est au contraire humaniste que de souhaiter que le meilleur de la culture méditerranéenne se pollinise sur le reste du monde»¹³.

¹² Do árabe فندق – *al-funduq*, "hospedaria", "estalagem" que, aliás, significava um local de paragem normalmente para descanso aquando de uma deslocação ou viagem; hoje, é um local onde se controlam os movimentos quer de mercadorias, quer de pessoas. É, neste sentido, que entendemos pertinente utilizar esta palavra para caracterizar as dificuldades de comunicação entre as duas margens do Mediterrâneo.

¹³ «Uma tomada de consciência mediterrânica impõe-se, não por exclusão das pertenças às outras solidariedades, mas fazendo sobrepor de modo dialético a solidariedade mediterrânica e as outras solidariedades. Os mediterrânicos são por vocação histórica os habitantes da comunicação, os habitantes da complexidade. O mediterrâneo não é mais o centro do mundo, mas deve tornar-se um lago pacífico da era planetária. Não é nem arrogante, nem conquistador, é pelo contrário humanista o de desejar que o melhor da cultura mediterrânica se poliniza no resto do mundo», T. do a.

Torna-se necessário um trabalho conjunto para facilitar o conhecimento e a comunicação recíprocos e criar pontes mutuamente seguras. Entendemos que esse trabalho passa pela educação junto dos jovens e através da escola, pela promoção da sua dimensão intercultural tendo como referência de base o contexto cultural plural em que a Europa e o Magrebe¹⁴ se inserem: o Mediterrâneo. Por essa razão e consubstanciando-nos no «Penser la Méditerranée et méditerranéiser la pensée»¹⁵ de Morin (1999), apresentamos e desenvolvemos, mais adiante, o paradigma da pluralidade mediterrânica¹⁶.

Nesta perspetiva, tomámos como território de análise, por razões de vizinhança geográfica e de natureza histórica, política, económica e cultural, o Mediterrâneo Ocidental (Lacoste 2008; Remis e Larramendi 1995). Nesta área geográfica, inscreve-se o espaço euro-magrebino a partir do qual seleccionámos os países que constituíram a amostra do estudo, mais concretamente, três países da Europa Ocidental mediterrânica: Portugal (Lisboa), Espanha (Madrid), França (Paris) e três países do Magrebe: Marrocos (Rabat), [Argélia-Argel] e Tunísia (Tunes)¹⁷.

2. Objeto de investigação

Perante a problemática enunciada, o objetivo do estudo centrou-se em duas áreas. Por um lado, procurámos identificar e analisar os conhecimentos e as perceções entre

¹⁴ A palavra Magrebe – em língua árabe: المَغْرِبُ (*al-Maghrib*) – significa «o ocidente.» Temos, assim, para a palavra portuguesa - Algarve, «o ocidente no sul de Portugal», sendo que, em língua árabe, o ponto cardinal - oeste diz-se: غَرْب, que, transliterando para o alfabeto latino, corresponderia a: *gharb*. Cf. Alphonse Nagib Sabbagh (2004). *Dicionário Português-Árabe*, Beirute: Librairie du Liban Publishers (fomos aprendiz da língua árabe no Instituto de Estudos Orientais da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa com a professora Margaret Werdian).

¹⁵ «Pensar o Mediterrâneo e mediterraneizar o pensamento», T. do a.

¹⁶ Cf. Parte I, Ponto 2.2.3. O paradigma da pluralidade mediterrânica.

¹⁷ Impõe-se, desde já, uma nota explicativa quanto ao facto de termos escolhido as capitais dos respetivos países em estudo. Tratou-se, em primeiro lugar, de uma escolha por “conveniência” em virtude do estudo se realizar em meio urbano porque a cidade, neste caso, também, capital, é por excelência um espaço de encontro, dinamismo e diversidade nomeadamente em termos sociais e culturais (Fortuna, 2001). Relativamente à Argélia, um dos países do Magrebe selecionados para este estudo, colocamo-lo entre parêntesis retos porque não tivemos ocasião de, no prazo temporal deste estudo, realizar o trabalho em Argel pelos percalços e dificuldades encontrados em concretizar os contactos estabelecidos nas mais diferentes frentes nomeadamente contactos pessoais e institucionais.

jovens do Magrebe e da Europa (Ocidental mediterrânica) em contexto escolar a frequentar o ensino secundário público. Por outro lado, procurámos analisar a importância atribuída por estes jovens ao ensino da interculturalidade na escola tendo o Mediterrâneo como referência cultural comum. O Mediterrâneo constitui-se, deste modo, como uma referência para a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e consequente diluição da estigmatização cultural.

Atribuímos, deste modo, aos jovens o papel de privilegiar a dimensão humana e cultural no contexto escolar para o estabelecimento e reforço das relações de estima, de confiança e de cooperação entre as duas margens do Mediterrâneo, mais concretamente, entre a Europa Ocidental mediterrânica e o Magrebe. Procurámos sublinhar o valor da educação intercultural e a sua importância para a construção pluridimensional das perceções e representações dos jovens, das suas interpretações, dos seus valores, dos seus comportamentos (Ferreira, 2004) e, consequentemente, para a promoção de uma melhor dinâmica da mobilidade humana, individual e coletiva, tendo em conta os fluxos humanos intensos característicos do espaço mediterrânico (Fabre *et al.*, 2009; Cassia e Fabre, 2005; Remis e Larramendi 1995).

3. A escolha da problemática e as motivações do investigador

É neste quadro de apresentação da problemática e do objeto de investigação que surgem as duas principais razões, aliás complementares, que nos motivaram para este trabalho de investigação na área mediterrânica, mais precisamente, no domínio das relações euro-magrebina.

Uma primeira, de natureza mais institucional, prende-se com o nosso interesse pelo mundo mediterrânico, em geral, e pelas relações euro-magrebina, em particular, cujo ponto alto se traduziu num trabalho de investigação anterior que procurou analisar o impacto político, social e cultural do Islão dos jovens nas relações mediterrânicas, mais concretamente, nas relações euro-magrebina, a partir de um olhar específico sobre as relações entre Marrocos e Portugal (Cunha, 2005). Nessa medida, o presente estudo

constitui uma continuidade daquele trabalho de investigação, embora numa perspetiva comparativa mais alargada em termos geográficos¹⁸.

Uma segunda razão é de natureza mais pessoal. Associa-se a uma experiência de vida que, desde cedo, primou pelo relacionamento com pessoas de várias origens culturais visto que o investigador foi também um estrangeiro. Foi (é) filho de emigrantes portugueses em França, país onde cresceu e onde desde cedo pôde tomar contacto estreito com companheiros de rua e de escola, de várias comunidades étnicas e culturais, nomeadamente de origem magrebina¹⁹. Desde sempre, a escola constituiu-se, para nós, como um espaço particular para a valorização do encontro com «o outro» e do conhecimento do «outro.»

A conjugação destas duas ordens de razões traduziu-se, assim, no interesse em prosseguirmos a investigação sobre as relações entre a Europa e o Magrebe tendo como pano de fundo a temática das relações “difíceis e conflituosas” assente na “dicotomia” cultural e religiosa: Cristandade e Islão, ou dito de outro modo, entre a civilização europeia de matriz cristã e a civilização árabe de matriz islâmica. Foi, aliás, no Mediterrâneo que estas duas civilizações universais nasceram, se encontraram e se enriqueceram mutuamente. Uma temática que ganharia uma especial visibilidade, pela negativa, com dois significativos acontecimentos: a polémica à volta do livro «O Choque de Civilizações»²⁰ do cientista político norte-americano, Samuel Huntington (1997) e os atentados do 11 de setembro de 2001 em Nova York nos EUA, que

¹⁸ Durante o período doutoral do trabalho de investigação, procurámos desenvolver alguma análise e reflexão consubstanciadas nos primeiros resultados do trabalho de campo e nos múltiplos pontos de vista apresentados no quadro da participação em cursos, conferências e fóruns de debate relacionados com o tema de investigação. Pretendemos, deste modo, através de um olhar externo ao trabalho, identificar fraquezas, melhorar a estratégia metodológica definida e o respetivo enquadramento teórico (Cunha e Ferreira, 2011a, 2011b; Cunha, 2011; Cunha, 2010a, 2010b; Cunha, 2009).

¹⁹ Viveu até aos 14 anos em França, tendo como primeira língua na escola, o Francês e imbuído, por isso, por uma educação francesa sempre presente.

²⁰ A expressão «clash of civilizations» («choque de civilizações») é originalmente de Bernard Lewis referenciada num artigo intitulado: «The Roots of Muslim Rage» no *The Atlantic Monthly*, em 1990 [Disponível em: www.theatlantic.com/magazine/print/1990/09/the-roots-of-muslim-rage/304643/ – (Consultado: 23/02/2010), p. 8]. Mas ficou mais conhecida com um artigo publicado por Samuel Huntington em 1993: «The clash of civilizations?» na revista *Foreign Affairs* [Disponível em: <http://www.foreignaffairs.com/articles/48950/samuel-p-huntington/the-clash-of-civilizations#> – (Consultado: 23/02/2010)]. Posteriormente, Samuel Huntington desenvolveu este conceito no livro *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Touchstone Books, publicado em 1996 [Samuel Huntington. (2005). *O Choque de Civilizações e a recomposição da ordem mundial*, Lisboa: Editora Objetiva].

pareciam conjugar-se para “definitivamente” conceber o Islão como “o inimigo” a temer pelo Ocidente, por constituir a principal ameaça para a paz e o equilíbrio mundiais (Maalouf, 2009).

4. O problema de investigação

Neste âmbito, o nosso problema de investigação, contextualizado pelo espaço mediterrânico, teve como pergunta de partida central: «Que perceções têm entre si os jovens europeus e magrebinos a frequentar o ensino secundário público e qual a importância que estes atribuem ao Mediterrâneo como referência cultural comum?»

Na decomposição da pergunta, emergem as seguintes questões de investigação complementares:

- a) Como se caracterizam os conhecimentos e as perceções entre os jovens europeus e magrebinos?
- b) De que forma, para estes jovens, a escola lhes dá a conhecer a cultura do «outro»? Estão estes jovens sensibilizados para a importância da interculturalidade nas suas escolas?
- c) Qual a importância que estes jovens atribuem em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo como forma de o tornar uma referência cultural comum?

A estas questões, correspondem três áreas-chave que se constituíram como orientadoras desta investigação:

- 1^a. Os conhecimentos e as perceções entre os jovens europeus e magrebinos.
- 2^a. A interculturalidade na escola como meio de promover um melhor conhecimento mútuo.
- 3^a. O reconhecimento e a relevância em estudar o Mediterrâneo como referência cultural comum²¹.

²¹ As questões a), b) e c) consubstanciam respetivamente as 1^a, 2^a e 3^a áreas-chave.

De entre as formas de cooperação suscetíveis de melhorar as relações entre os povos, o destaque tem estado na cooperação político-económica, ficando relegada para segundo plano a cooperação social, cultural e humana (Saint-Prot e Tibi, 2008; Jordán, 2005). Assim acontece com as relações entre as duas margens do Mediterrâneo. No tocante à cooperação social, cultural e humana, e mais concretamente, ao fomento da compreensão e respeito entre culturas, consideramos que a juventude tem um importante papel a desempenhar. Tomamos, assim, a juventude no contexto da escola como o nosso principal objeto de análise porque o jovem, alavanca do presente ao encontro do futuro, representa o correio expresso de uma cultura, de uma civilização (Eloy, 2004). Desafiadores dos hábitos tradicionais e agitadores de ideias, os contactos e intercâmbios que os jovens estabelecem entre si podem constituir um meio para se construir novos *modus vivendi* e *modus operandi* de cooperação, e, até, para uma cooperação mais estreita e pragmática entre os parceiros das duas margens do Mediterrâneo, mais especificamente, do Mediterrâneo Ocidental.

5. Objetivos de investigação

No sentido de clarificar e concretizar o sentido da pergunta de partida acima apresentada e as respetivas questões de investigação a ela associadas, definimos os seguintes objetivos:

- Analisar de que forma um melhor conhecimento entre os jovens das margens, europeia e magrebina, pode efetivamente promover uma melhor perceção mútua e, consequentemente, uma melhor compreensão e comunicação ao nível das suas relações interculturais.

- Identificar a existência de pontos de aproximação e de divergência entre os jovens dos países em estudo e, subsequentemente, inferir em que termos pedagógicos e educativos se torna necessário atuar com vista a diminuir os preconceitos e os estereótipos.

- Analisar de que forma uma educação consubstanciada na valorização intercultural do Mediterrâneo, isto é, o seu reconhecimento como referência cultural

comum constitui uma mais-valia, no âmbito das relações euro-magrebina, para o desenvolvimento de boas práticas relacionais e para a aquisição de competências interculturais.

- Dar aos jovens as ferramentas reflexivas e críticas para compreender a relevância da construção de uma consciência mediterrânica tendo em conta o contexto e a proximidade geográficos, o legado cultural e histórico comum, o desenvolvimento económico e a dinâmica da mobilidade humana.

- Promover uma melhor informação junto das respetivas entidades educativas e juvenis para uma devida promoção e concretização de futuros projetos de cooperação.

6. Relevância do estudo

Da revisão da literatura, extensa e diversificada, efetuada sobre os estudos mediterrânicos e magrebina, Portugal permanece, de certa forma, à margem destes. Em Portugal, o interesse pela problemática mediterrânica e, mais concretamente, magrebina, se distancia daquele que a estes temas são dados pela Espanha e pela França²² (Kemnitz, 2010; Cunha, 2005). Um dos primeiros aspetos relevantes do estudo é procurar promover um humilde contributo nesse sentido.

Importa evidenciar que, apesar da sua situação periférica, Portugal não é um país residual no que diz respeito ao seu empenho e envolvimento nas relações euro-mediterrânicas, menos ainda, nas relações euro-magrebina (Lacoste, 2008). O peso crescente das relações económicas, comerciais, culturais e turísticas para Portugal é cada vez mais visível (Leal, 2010; Esteves, 2009; Borges, 2007). Subsequentemente, Portugal, como Estado-membro da União Europeia, pode assumir o seu papel de país

²² Para a França e a Espanha, mas, muito em particular, para a França em virtude da colonização de Marrocos (1902), da Argélia (1830) e da Tunísia (1881), a manutenção de importantes relações políticas, económicas e culturais com os países do Magrebe justificam a produção de um manancial de literatura científica (e de ficção) sobre estes países o que, naturalmente, gera mais interesse, “mais afinidades” e mais proximidade.

aberto ao mundo²³ (Borges, 2010) com vista a contribuir para o desenvolvimento de uma melhor comunicação e compreensão interculturais entre as duas margens do Mediterrâneo.

Ao introduzirmos um contributo português para a área dos estudos mediterrânicos, em geral, e para os estudos magrebinos, em particular, verificámos que não havia, de forma concreta, estudos que contemplassem em triangulação os seguintes aspetos: jovens europeus e magrebinos no contexto da escola, educação e interculturalidade e Mediterrâneo como referência cultural comum.

Importa, contudo, salientar três estudos comparativos que, não focando diretamente esta triangulação, constituíram-se como fundamentais por se debruçarem num dos aspetos-chave deste estudo: o papel da educação (dos sistemas educativos) para uma nova configuração das relações interculturais na área mediterrânica.

O primeiro desses estudos intitula-se: «Education, Diversité et Cohésion Sociale en Méditerranée Occidentale» (Tawil, Akkari e Azami, 2010). Nele, são apresentados os resultados de estudos realizados em seis países do Mediterrâneo Ocidental, a saber, a Espanha, a França, a Itália, Marrocos, a Argélia e a Tunísia, sobre o papel dos sistemas educativos nacionais na promoção do respeito da diversidade e no reforço da coesão social.

O segundo estudo intitula-se: «Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur» (Bertan, 2006) onde se sublinha, face à maior geração de jovens da história atual do sul do Mediterrâneo, a educação como pedra angular do desenvolvimento, especialmente na era da globalização e da mudança tecnológica acelerada.

O terceiro estudo: «La Escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado» (Akkari, 2011) analisa a situação do sistema educativo nos países do Magrebe com referências comparativas aos sistemas educativos de Portugal e de Espanha e evidencia a

²³ «Como se acentua em Pessoa e Agostinho da Silva, Portugal e a Lusofonia seriam mesmo movidos por um ímpeto de ser tudo de todas as maneiras e nisso sacrificar, esquecer e perder a própria identidade» (Borges, 2010: 11).

necessidade de se promover uma melhor e mais concertada cooperação educativa na área mediterrânica.

No estudo que aqui apresentamos, pretendemos evidenciar a questão da interculturalidade e o valor do diálogo dos saberes de ambos os lados do Mediterrâneo com vista ao reconhecimento social, cultural e político da diversidade no contexto mediterrânico e, conseqüentemente, insistir na necessidade de que as ciências sociais e as ciências da educação, em particular, devem rever os seus conceitos teóricos de base e as suas práticas metodológicas ainda demasiadas monológicas e monoculturais (Demorgon, 2010; Santos e Meneses, 2009; Bouhdiba, 1995).

Urge avaliar a necessidade de se transitar do paradigma monocultural ainda predominante para um paradigma intercultural permanentemente partilhado (Abdallah-Preteille, 2006; Touraine, 2005). Fundamental em todos os níveis escolares, a educação intercultural acaba por questionar os sistemas educativos tradicionais, feitos para sociedades homogêneas em termos étnicos e culturais mas a realidade multicultural das sociedades contemporâneas desafia os sistemas educativos a pensarem numa realidade social quantitativa e qualitativamente pluricultural (Abdallah-Preteille, 2011; Bizarro, 2006).

7. Metodologia de investigação

O trabalho, que nos propomos desenvolver, é uma investigação que se insere no ramo científico das Ciências da Educação, na especialidade de Educação Intercultural. Para a sua realização, procurámos, por um lado, recolher informação sobre as perceções que jovens de escolas de países da Europa Ocidental mediterrânica e do Magrebe, que frequentam o ensino secundário público, têm entre si e compreender a relevância da educação intercultural para valorizar a diversidade cultural e diluir a estigmatização cultural consubstanciando a nossa análise e reflexão no paradigma da pluralidade cultural do Mediterrâneo (o paradigma da pluralidade mediterrânica).

Para concretizar a recolha de informação, adotámos uma metodologia mista: qualitativa e quantitativa. Contudo, queremos, desde logo, sublinhar a predominância desta última na conceção da estratégia metodológica.

Efetuímos uma análise documental nomeadamente de documentos oficiais respeitantes às Leis de Base dos Sistemas Educativos dos países em estudo, dos Currícula e Programas do ensino secundário e de manuais escolares, em particular, das disciplinas de História e de Geografia²⁴. Esta técnica contribuiu, sobretudo, para uma melhor perceção da organização, funcionamento e dinâmica evolutiva dos diferentes sistemas educativos dos países em estudo com uma particular incidência no ciclo educativo do ensino secundário.

Com a metodologia quantitativa, utilizámos a técnica do inquérito por questionário [Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) – Anexo 2]. Pretendíamos aferir as perceções que jovens da Europa Ocidental mediterrânica e do Magrebe têm entre si, dos seus povos e das suas culturas. Relacionámos estas questões, por um lado, com o conhecimento e a relevância atribuídos pelos jovens inquiridos à interculturalidade na escola como meio de aprofundar o conhecimento recíproco e diluir a estigmatização cultural associada às relações entre o Magrebe e a Europa e, por outro lado, a importância atribuída por estes jovens ao Mediterrâneo como referência cultural comum.

A amostra, definida como de conveniência, foi constituída por 481 alunos do ensino secundário de escolas públicas das cidades/capitais de Lisboa, Madrid, Paris, Rabat e Tunes²⁵. A administração dos questionários foi presencial, autorresponderidos pelos alunos, de forma anónima, durante o tempo da aula que estavam a ter no momento²⁶. Não obstante alguns percalços, toda a metodologia de contactos previamente delineada e a consequente aplicação do inquérito por questionário saldou-

²⁴ Cf. Cunha, A. e Ferreira, M. M. (2011a). «Geographical Education and the Intercultural Perspective of Young People from Europe and the Maghreb» in Demirci, A., Chalmers, L., Ari, Y. e Lidstone, J. (Eds). (2011). *Bridges between Cultures through Geographical Education*, Building Proceedings of the IGU-CGE Istanbul Symposium: July 8-10, 2010, Turkey, Istanbul: IGU Commission on Geographical Education, Fatih University, pp. 1-12. Disponível em: http://igucge2010.fatih.edu.tr/IGUCGE_istanbul_symposium.pdf

²⁵ Cf. Parte II, Ponto 3.3. A identificação e caracterização sócio-demográfica da amostra.

²⁶ Cf. Parte II, Ponto 3.4. O inquérito por questionário: Razões, interesse e modo de fazer.

se por um resultado global muito positivo sobretudo do ponto de vista humano e intercultural²⁷.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados com recurso às ferramentas estatísticas mais adequadas nomeadamente a Análise de Componentes Principais (ACP)²⁸, recorrendo basicamente a *software* específico como o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences/SPSS*, atual *PASW Statistics (ex-SPSS)* e, parcialmente, o programa *Microsoft Office Excel*, no que diz respeito à elaboração dos gráficos que expressam os dados estatísticos elaborados no referido formato *SPSS* (Marôco, 2010; Laureano e Botelho, 2010; Martinez e Ferreira, 2010)²⁹.

8. Organização do relatório de investigação

Este estudo é composto de duas partes. Na parte I, procuramos abordar e sistematizar as linhas orientadoras que fundamentam o Enquadramento Teórico. Na parte II, expomos o Estudo Empírico consubstanciado na metodologia de investigação e na apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

Relativamente ao Enquadramento Teórico, este é constituído pelos Capítulos 1 e 2. No Capítulo 1: «O Mediterrâneo: a Juventude, a Europa e Magrebe», pretendemos fazer uma abordagem dos grandes desafios que se colocam às relações na área mediterrânica, muito em particular, às relações entre a Europa e o Magrebe. Entre estes desafios, emergem os de natureza demográfica, migratória, política, económica, identitária e cultural que analisamos no primeiro sub-capítulo (1.1.): «Os desafios das relações entre a Europa e o Magrebe.» No segundo sub-capítulo (1.2.): «Os desafios dos jovens da Europa e do Magrebe», procuramos analisar e refletir sobre o papel dos jovens nas relações euro-magrebina salientando as questões da educação e do diálogo entre culturas no contexto mediterrânico. No terceiro sub-capítulo (1.3.): «O

²⁷ Cf. Parte II, Ponto 3.4.3.1. A metodologia de contactos e a aplicação do inquérito por questionário.

²⁸ Cf. Parte II, Ponto 3.4.3.2. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos.

²⁹ Para todo o processo de tratamento dos dados, foram decisivas as colaborações de Joaquim Gonçalves, matemático e investigador no Instituto Politécnico do Cávado e Ave / IPCA, Braga, Portugal e de Cristina Cunha Mocetão, docente universitária na Universidade Lusíada do Porto e investigadora na área da Sociologia da Família.

Mediterrâneo: o contexto de um espaço civilizacional comum», procuramos apresentar o espaço mediterrânico como um espaço civilizacional comum e, conseqüentemente, como um modelo de interculturalidade no campo da educação.

No Capítulo 2: «Uma teorização intercultural da educação e do Mediterrâneo», procuramos analisar e refletir sobre as razões de se promover uma perspectiva educativa intercultural global consubstanciada no paradigma da pluralidade mediterrânica para uma melhor perceção e comunicação entre a Europa e o Magrebe. Os quadros interpretativos não podem ser os habituais quadros convencionais e dentro de limites disciplinares, ou baseados num entendimento atomista e exclusivista, que podem ser propícios ao «choque das culturas» (Choueiri, 2008: 6), mas devem interrogar as fronteiras do cultural, isto é, do geográfico, do religioso, do político, do social redesenhando, assim, um outro mapa teórico e cognitivo do campo dos saberes e das metodologias educativas (Sauquet, 2007; Morin, 2000).

No primeiro sub-capítulo (2.1.): «Diversidade cultural e escola: educação intercultural», partimos dos conceitos de «Choque cultural», «Choque das culturas» *versus* «Encontro cultural» e «Encontro das culturas» (Choueiri, 2008) para refletirmos sobre a interculturalidade como paradigma de «pensar o diverso» (Abdallah-Preteille, 2006: 77). Contra as visões dominantes, importa convocar a transversalidade e a transdisciplinaridade como meios de produzir elementos teórico-práticos para uma perspectiva educativa intercultural global (Guixot, 2008; Morin, Motta e Ciurana, 2003).

No segundo sub-capítulo (2.2.): «O Mediterrâneo e a interculturalidade», procuramos desenvolver a perspectiva da interculturalidade educativa consubstanciando-a nas realidades pluriculturais do Mediterrâneo. A questão da interculturalidade apresenta-se, a nosso ver, como um elemento de raiz dos povos e das culturas da área mediterrânica e, conseqüentemente, como uma resposta educativa às mudanças sociais e culturais introduzidas pela globalização. Enunciamos, deste modo, o paradigma da pluralidade mediterrânica para melhor apreender a interpretação e contextualização de um conjunto de conceitos próprios ou comuns àqueles povos e culturas deste espaço geográfico (Morin, 1999; Cassano, 1996).

Quanto ao Estudo Empírico constituído pelos Capítulos 3 e 4, oferece-nos dizer, num primeiro momento, que qualquer trabalho de investigação é, antes de mais, uma escolha pessoal ou, usando uma expressão mais precisa, um recorte pessoal. Por mais que o investigador se oriente por critérios objetivos nas ferramentas metodológicas que utiliza, terá sempre o seu ser e estar a influenciá-lo nas escolhas e orientações que define para o seu respetivo trabalho. Na verdade, é globalmente assumido entre os investigadores em ciências sociais que a posição do «investigador clássico» (Piron, 1996), objetiva, sobranceira ao objeto estudado, dificilmente constitui uma realidade, e que o cientista que realiza um trabalho de terreno influencia o seu meio de estudo como é influenciado por ele. A posição do investigador durante o seu trabalho de terreno, quer na sua vertente de elaboração teórica quer na sua vertente de aplicação prática é, assim, um dado de base da investigação na medida em que esta influi sobre o modo como o investigador constrói paulatinamente o seu objeto de pesquisa e o seu ponto de vista sobre esse objeto, como ainda o tipo de dados recolhidos, a sua origem e a sua quantidade, ou seja, de forma direta, os resultados da investigação (Althabe, 1998). Como sublinha Bouhdiba (1995: 10): «Toute science est à la fois abstraction et dialogue avec son objet»³⁰. Num trabalho de investigação de cariz exploratório como é este estudo, mais do que provar coisas, interessa-nos encontrar coisas (Van der Maren, 1996).

No Capítulo 3, apresentamos, de forma mais desenvolvida, as nossas escolhas metodológicas mobilizadas no quadro desta investigação. Mais concretamente, definimos o tipo de investigação (3.1.), as técnicas principais de investigação (3.2.), a identificação da população-alvo e consequente caracterização sócio-demográfica da amostra (3.3.), as razões, o interesse e os modos de fazer o inquérito por questionário (3.4.) – [Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) – Anexo 2] e, finalmente, enunciamos alguns limites da investigação (3.5.).

No Capítulo 4, damos conta da apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos. No tratamento quantitativo e qualitativo destes dados, optámos por conjugar duas perspetivas analíticas articuladas entre si:

³⁰ «Toda a ciência é ao mesmo tempo abstração e diálogo com o seu objeto», T. do a.

1 – Por um lado, uma análise descritiva e explicativa, assente na leitura, análise e reflexão das informações recolhidas dos questionários evidenciando os aspetos mais significativos;

2 – Por outro lado, utilizámos uma análise fatorial multivariada consubstanciada na Análise de Componentes Principais (que desenvolvemos na Metodologia de investigação no ponto 3.4.3.2. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos) com o objetivo de evidenciar, em face dos objetivos de investigação, as variáveis mais significativas que nos pudessem auxiliar para a verificação e explicação das questões de investigação (Marôco, 2010).

Finalmente, nas Conclusões e Pistas de Investigação, procurámos, com base na análise e discussão dos dados e à luz dos elementos teóricos apresentados, retirar algumas ideias mais significativas com as suas implicações teórico-práticas para futuras investigações. Procurámos, ainda, refletir sobre alguns caminhos a explorar entendidos como pertinentes no sentido de se promover uma melhor cooperação intercultural nomeadamente no domínio da educação e da juventude.

9. Definição de palavras-chave

Com base nos pressupostos teóricos e empíricos apresentados, enunciamos sucintamente os conceitos que, no quadro particular da problemática de investigação, entendemos serem os conceitos mais pertinentes e operacionais para melhor circunscrever o trabalho de análise e reflexão procurando, ao mesmo tempo, inscrevê-los numa perspetiva comparativa e intercultural³¹. Procuramos estabelecer uma articulação entre as seguintes palavras-chave: Juventude, Educação, Perceção, Identidade/Alteridade, Interculturalidade, Mediterrâneo, Mediterrâneo Ocidental, Magrebe, Europa Ocidental mediterrânica.

³¹ Queremos evidenciar novamente a importância, em termos de preparação teórica e metodológica para este estudo, da nossa participação na *Deuxième école d'été Méditerranéenne de Théorie et Méthodologie Sociologique/Colloque Atelier Méditerranéen-Tunis*, 2008 e no *Curso Especializado: Estudios del Mediterráneo y del Mundo Árabe* pelo *Institut Barcelona d'Estudis Internacionals – Barcelona*, 2008. Cf. Notas 1 e 3.

Visto evidenciarmos, ao longo do estudo, a triangulação conhecimentos e percepções entre jovens europeus e magrebinos, o papel da interculturalidade na escola e o Mediterrâneo como referência cultural comum, sublinharemos os conceitos de juventude, educação, interculturalidade e Mediterrâneo.

Do conceito de Juventude – segundo a Organização das Nações Unidas, a juventude é definida como os jovens com idade entre os 15 e os 24 anos. Sabemos que o conceito de juventude é muito amplo, e mais do que um conceito, teríamos que considerar vários conceitos³². Um dos mais conhecidos é dado por Pierre Bourdieu (1984: 143-154) quando diz que: «La jeunesse n'est qu'un mot»³³. Aprofundaria este conceito sublinhando que: «La jeunesse est une construction socio-historique qui apparaît comme une catégorie sociale dans le contexte d'une idéologie, d'un nationalisme ou d'une disposition nationaliste, d'une éducation»³⁴. A juventude é, na realidade, um processo de socialização através do qual se constroem quase definitivamente as características sociais do indivíduo (Galland, 2004; Pais, 1990). Se esta construção pode ser marcada por rituais que a organizam como se se tratasse de uma fase de aprendizagem da sociedade e da integração no todo social, nas sociedades modernas, por efeito da generalização, resultante do prolongamento escolar, de modos relativamente uniformes de transição, as formas ritualizadas encontram-se muito diluídas e perderam da sua importância.

Deste modo, e apesar da influência de um contexto social e histórico particular, os fenómenos de massificação, de uniformização e de alongamento dos modos de acesso à idade adulta, próprios das sociedades modernas, relativizam o impacto das condições sociais na formação das percepções de jovens pertencentes a sociedades e culturas diferentes (Galland, 2004). Através da massificação, o prolongamento escolar abarca

³² Em todas as sociedades, coexistem maneiras diferentes e múltiplas de apreender a juventude. Esta não é apenas um dado natural, biológico, espontaneamente numérico (Thévenot, 1979), é também o objeto de manipulações e de divisões (Bourdieu, 1980). Estamos, assim, perante quer dados estatísticos e definições de idades legais quer representações e significados da juventude. Na produção deste objeto social, intervém uma pluralidade de atores: desde jovens por via da sua autodefinição a todos aqueles que falam em nome deles, passando por aqueles que falam de si mesmo.

³³ «A juventude é apenas uma palavra», T. do a.

³⁴ «A juventude é uma construção sócio-histórica que aparece como uma categoria social no contexto de uma ideologia, de um nacionalismo ou de uma disposição nacionalista, de uma educação», T. do a.

camadas mais amplas da população. Pela uniformização, a escola propõe, de forma cada vez mais apurada, um quadro comum que fixa para todos, de forma mais ou menos similar, as etapas da entrada para a vida adulta. Pelo alongamento, os jovens prosseguem os estudos durante cada vez mais tempo.

Do conceito de Educação, este é o fator mais importante para permitir aos jovens serem produtivos e viverem de forma responsável. Ganha especial relevância porque se relaciona diretamente com o de juventude. Mas neste estudo, associamos educação e juventude à interculturalidade e ao Mediterrâneo. Através do olhar particular de jovens, procuramos evidenciar a educação na sua dimensão intercultural como forma de combater o arcaísmo, o estigma e o desconhecimento das relações histórico-culturais que, no nosso entender, marcam o diálogo entre a Europa e o Magrebe e, de uma forma mais geral, o diálogo euro-mediterrânico. Neste contexto, tomámos o conceito de educação elaborado pela UNESCO (1995: 9):

«Education must develop the ability to recognize and accept the values which exist in the diversity of individuals, genders, peoples and cultures and develop the ability to communicate, share and co-operate with others. The citizens of a pluralist society and multicultural world should be able to accept that their interpretation of situations and problems is rooted in their personal lives, in the history of their society and in their cultural traditions; that, consequently, no individual or group holds the only answer to problems; and that for each problem there may be more than one solution. Therefore, people should understand and respect each other and negotiate on an equal footing, with a view to seeking common ground. Thus education must reinforce personal identity and should encourage the convergence of ideas and solutions which strengthen peace, friendship and solidarity between individuals and people»³⁵.

Do conceito de Interculturalidade, entendemo-lo como o processo de contacto entre culturas que supõe uma duração e um desafio comuns para a descoberta da

³⁵ (...) A educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos géneros, dos povos e das culturas, e desenvolver a capacidade de comunicar, partilhar e cooperar com os outros. Os cidadãos de uma sociedade pluralista e de um mundo multicultural devem ser capazes de admitir que a sua interpretação das situações e dos problemas resulta da sua própria vida, da história da sua sociedade e das suas tradições culturais e que, por conseguinte, não há um único indivíduo ou grupo que tenha a única resposta aos problemas, e pode existir mais do que uma solução para um problema. Deste modo, as pessoas deveriam compreender e respeitar-se mutuamente e negociar em pé de igualdade com vista a procurar um terreno comum. Assim, a educação deverá fortalecer a identidade pessoal e favorecer a convergência de ideias e soluções que reforcem a paz, a amizade e a fraternidade entre os indivíduos e os povos», T. do a.

alteridade, isto é, o viver com «o outro» e o interagir com «o outro»³⁶. Neste sentido, a interculturalidade, segundo Abdallah-Pretceille (2011), insiste, como processo de contacto entre culturas, nas interações entre indivíduos e grupos, interações que acabam por definir, no retorno a si, as diferenças, as identidades e, logo, as culturas. A interculturalidade não corresponde a uma realidade objetiva, mas a uma relação intersubjetiva que se inscreve num espaço ou numa temporalidade dados introduzindo as noções de reciprocidade nos intercâmbios e de complexidade nas relações entre culturas. Segundo Clanet (1993: 21), a interculturalidade seria «l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation»³⁷. O que significa que a abertura ao «outro» só se verifica quando nos sentimos seguros e confiantes da sua identidade³⁸. Como salienta Vinsonneau (2002: 60), a interculturalidade «met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences; il ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation sociale»³⁹.

³⁶ Segundo Taylor (1998: 45), a nossa identidade é «formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento *incorreto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos.» A nossa identidade, mesmo quando vindo de dentro, é, assim, construída a partir do reconhecimento dos outros, da alteridade. Requer a confirmação pelos outros sendo que a compreensão própria, segundo Taylor, é «dialógica» e não «monológica» (Taylor, 1998: 53). Conjugando identidade e alteridade na intersubjetividade de cada um de nós, cada indivíduo tem, deste modo, a possibilidade de agir e interagir considerando simultaneamente os seus códigos de pertença e de referência e os códigos de pertença e códigos de referência dos «outros.» Isso significa uma outra atitude perante a sua própria cultura e a cultura dos «outros.»

³⁷ «O conjunto dos processos – psíquicos, relacionais, grupais, institucionais... – gerados pelas interações de culturas, numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação», T. do a.

³⁸ A formação da identidade releva menos da origem e do legado do que de uma série de identificações através do diálogo e da comunicação com «os outros.» Como nota Abdallah-Pretceille (2005: 37): «C'est pourquoi il devient de plus en plus difficile de définir l'individu à partir de sa seule appartenance culturelle, ethnique ou même nationale. Les marqueurs traditionnels d'identification (nom, nationalité, âge, culture, statut social et économique...) ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d'identifier autrui, encore moins de le catégoriser», [«Por isso, torna-se cada vez mais difícil definir o indivíduo a partir apenas da sua pertença cultural, étnica ou mesmo nacional. Os marcadores tradicionais de identificação (nome, nacionalidade, idade, cultura, estatuto social e económico...) perderam a sua pertinência e não permitem mais identificar o outrem, menos ainda categorizá-lo», T. do a.].

³⁹ «Põe em causa o antigo modelo de gestão da relação semelhanças-diferenças; põe em causa ao mesmo tempo os limites do eu e do não-eu e as atribuições que acompanham as operações de categorização social», T. do a.

Neste sentido, segundo Abdallah-Pretceille (2005: 5), «le concept de culture ne permet plus de penser la diversité culturelle»⁴⁰. Por isso, como complemento dinâmico do conceito de cultura, a autora propõe a noção de «culturalidade, (isto é, da) cultura em ato (que permite) conceber os fenómenos culturais a partir das dinâmicas, das transformações, dos cruzamentos e das manipulações» (Abdallah-Pretceille, 2006: 81). Também, por isso, entre as numerosas definições diferentes de cultura, adotaremos a que nos parece integrar a perspectiva pragmática da interculturalidade nomeadamente quando aplicada na educação, isto é, a apresentada pela Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural⁴¹:

«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.»

Neste quadro de reflexão conceptual, a interculturalidade remete-nos mais para uma metodologia e princípios de ação do que para uma teoria abstrata. É um modo de pensar e uma ética de ação. É nessa perspectiva que operacionalizaremos esta noção ao longo deste estudo. O mesmo é dizer que a educação intercultural, entendida como o tipo de educação que procura desenvolver uma boa compreensão das diferentes culturas e a capacidade de considerar as múltiplas visões do mundo que coabitam em sociedades pluralistas, só terá significado, impacto e valor quando for assumido de forma crítica, isto é, assumido como um projeto e ato pedagógico e político para pensar na construção de sociedades diferentes mais humanas, justas e solidárias. No contexto específico mediterrânico, revela-se um elemento decisivo para uma clarificação crítica e realista dos contextos e das vivências socioculturais e para uma análise e compreensão dos modos de apropriação e de perceção dos sistemas de relações políticas, sociais e culturais próprios das sociedades das duas margens do Mediterrâneo (Bouhdiba, 1995). Desempenha, deste modo, um importante papel na construção pluridimensional das perceções e representações dos jovens, das suas interpretações, dos seus valores, dos

⁴⁰ «O conceito de cultura não permite mais pensar a diversidade cultural», T. do a.

⁴¹ Cf. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural/CLT.2002/WS/9. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> – (Consultado: 13/01/2011).

seus comportamentos com vista a promover um verdadeiro conhecimento do «outro» e de si redescobrimo os aspetos das relações histórico-culturais entre o Mundo Europeu e o Mundo Árabe (Boujaoude, 2007).

Do conceito de Mediterrâneo, pensá-lo-emos na perspetiva de Edgar Morin (1991: 31) quando afirma que: «La Méditerranée est une notion complexe, car elle est à la fois géographique, historique et culturelle. La Méditerranée est de nature communicationnelle. Elle est le berceau des civilisations de l'échange des biens, des hommes et des idées»⁴². Nesta perspetiva, situaremos o desenvolvimento da ideia de Mediterrâneo como um paradigma da interculturalidade consubstanciada na sua pluralidade cultural e a sua pertinência ao nível da educação para a promoção de uma melhor perceção e comunicação entre as sociedades da bacia mediterrânica. O que fecunda o Mediterrâneo é a interação e a intercomunicação causadoras de uma cultura mediterrânica comum às duas margens (Morin, 1991). Apesar das divisões culturais e religiosas (entre católicos, ortodoxos, muçulmanos sunitas ou xiitas e judeus) que deixam passar a impressão de um mosaico cultural sem harmonia e de outros fatores de divisão, linguísticos, étnicos, económicos, políticos, é, contudo, possível evidenciar um fundo cultural comum a estas múltiplas comunidades que tendem a se enriquecer pela via dos movimentos de populações (Morin, 1999; Berque, 1998).

Do Mediterrâneo Ocidental (da Europa Ocidental mediterrânica e do Magrebe como territórios de análise deste estudo), a sua conceptualização e configuração geográficas consubstanciam-se, como vimos mais acima, simultaneamente na geografia, na história e na geopolítica que Lacoste (2008) utiliza para os confinar⁴³. Neste sentido, este autor distingue o Mediterrâneo Ocidental como uma das três áreas do grande conjunto geopolítico que é o Mediterrâneo (Lacoste, 2008: 65-281⁴⁴). Nesta área, define duas «fachadas» onde se inscrevem os «Estados da fachada norte-ocidental» (Lacoste, 2008: 68), isto é, os países da Europa Ocidental mediterrânica: Portugal, Espanha e

⁴² «O Mediterrâneo é uma noção complexa, porque é também geográfica, histórica e cultural. O Mediterrâneo é de natureza comunicacional. É o berço das civilizações da troca dos bens, dos homens e das ideias», T. do a.

⁴³ Cf. Nota 6.

⁴⁴ Cf., para uma detalhada caracterização geopolítica e histórica dos países que constituem o Mediterrâneo Ocidental, mais concretamente, Marrocos, Argélia, Tunísia, Portugal, Espanha e França, a análise feita por Yves Lacoste (2008: 65-183 e 215-281).

França e os «Estados da fachada sul-ocidental» (Lacoste, 2008: 215), isto é, os países do Magrebe⁴⁵: Marrocos, Argélia e Tunísia (Cf. Mapa 0.1).

⁴⁵ Retomando a Nota 14, em língua árabe, o Magrebe: المَغْرِبُ (al-Maghrib) - «o ocidente/o poente», por oposição a Machrek: المَشْرِقُ (*al-Mašriq*) - «o oriente/o nascente». A África do Norte retira o seu nome árabe da sua posição geográfica: *al-Djazirat al-Maghrib*, «a península do poente», separada do resto do mundo pelo mar e pelo deserto (Fonte: *Glossaire* de Laetitia Lai-Cherung-Kit, *Questions Internationales, Le Maghreb*, n° 10 novembre-décembre 2004, La Documentation Française, p. 19).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

O MEDITERRÂNEO:

A JUVENTUDE, A EUROPA E O MAGREBE

*La jeunesse d'aujourd'hui est très plurielle,
donc elle présente des fractures qui, seulement, peuvent être mises en rapport
par les liens de l'interculturalité pour éviter des conflits*
Sylvie Floris

1.1. Os desafios das relações entre a Europa e o Magrebe

Quando se fala do Mediterrâneo, a tendência é falar do discurso do Norte sobre o Sul. É observar a Europa debruçar-se sobre o mar das suas origens - greco-latinas, judeo-cristãs, mas pouco arabo-muçulmanas. Como se o Mediterrâneo se limitasse a uma das margens, como se as fontes árabes da cultura europeia não existissem, como se o al-Andalus e a escola de Toledo não tivessem transmitido à Europa conhecimentos científicos de grande alcance (medicina, astronomia, matemática, etc.) e conhecimentos filosóficos decisivos⁴⁶. É graças ao contributo de Ibn Rushd⁴⁷, mais conhecido por Averróis, que Aristóteles chegou à Europa cristã, e é por intermédio da influência árabe que se travou o debate sobre a razão e a fé, inaugural do processo de secularização que se iniciou na Idade Média (Dubois, 2011; Dasseto, 2004; Libéra, 1991).

Curioso é verificar que ao esquecimento para não dizer à ocultação das fontes árabes da cultura europeia sobre a margem norte do Mediterrâneo, responde na sua margem sul também um esquecimento ou uma ocultação das fontes gregas e latinas da cultura árabe (Azzouzi, 2008a; Bouhdiba, 1995b).

Não será por acaso que os próprios jovens europeus e magrebinos inquiridos deste estudo quando solicitados a pronunciarem-se sobre as relações entre estas duas culturas, a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão, entendem que são, em grande parte, relações com muitos preconceitos e medos, relações com muito

⁴⁶ Cf. Parte I, Ponto 1.3.2.1. O valor da interculturalidade na Europa e no Magrebe: o al-Andalus

⁴⁷ Em árabe: إِبْن رُشْد. Ibn Rushd (1126-1198). Médico, jurista e filósofo, ficou conhecido no Ocidente como o grande comentador da filosofia de Aristóteles cuja influência penetrou nas mentes dos mais conservadores Eclesiásticos do cristianismo na Idade Média, incluindo S. Tomás de Aquino.

desconhecimento sobre a verdadeira história e cultura de ambas as culturas e relações que se preocupam, sobretudo, com aspetos económicos e comerciais⁴⁸.

Contudo, quando solicitados a caracterizarem as relações entre o Norte e o Sul do Mediterrâneo, os jovens inquiridos afirmam que os povos das duas margens são Vizinhos, sendo pouco significativa a opinião dos que afirmam serem Desconhecidos⁴⁹. Não obstante o facto de indicarem que existem, sobretudo, relações de desconfiança entre os povos dos dois lados do Mediterrâneo, mais evidente do lado dos jovens europeus⁵⁰, ambos os jovens apontam como principais fatores de aproximação entre os povos do Norte e do Sul do Mediterrâneo, para além do Turismo e do Comércio, a Geografia e a História⁵¹.

Havendo uma tendência persistente para uma ignorância mútua da existência de pontos comuns de identificação que acabam por se traduzir numa desconfiança mútua, há, por parte dos jovens inquiridos, uma perceção para alterar esta tendência.

Na realidade, entre Mediterrâneo árabe e Mediterrâneo europeu, as relações de continuidade existem. Há uma herança mediterrânica comum. Sobre estas relações entre as duas margens do Mediterrâneo, é de realçar, já no séc. XIV, a objetividade e o realismo de Ibn Khaldun⁵² ao caracterizar as relações entre aquelas duas margens sob dois aspetos: a rivalidade e as relações de força numa perspetiva de complementaridade (Martinez-Gros, 2006; Dhaouadi, 1990). Segundo Ibn Khaldun, a rivalidade é uma tradição entre os povos ribeirinhos do Mediterrâneo, existindo desde os tempos mais antigos e perpetuando-se até à época moderna. Quanto às relações de força, elas favoreceram quer uns, quer outros, segundo o seu saber-fazer, ou seja, aquilo que hoje designamos por tecnologia, e segundo o seu poderio militar, os quais dependiam antes de mais nada das suas estruturas estatais (Testot, 2007).

⁴⁸ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3.3. e Cf. Pergunta P.22 e Gráficos 4.31 – Anexo 3.

⁴⁹ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4.1. e Cf. Pergunta P. 28 e Gráfico 4.36 – Anexo 3.

⁵⁰ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3.4. e Cf. Perguntas P. 25 e P.26 e Gráficos 4.34(a), 4.34(b), 4.35(a) e 4.35(b) – Anexo 3.

⁵¹ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4.2. e Cf. Pergunta P.30 e Gráfico 4.39 – Anexo 3.

⁵² Em árabe: ابن خلدون. Ibn Khaldûn (Tunes 1332 – Cairo 1406). Considerado o maior historiador árabe, também é conhecido como o pai da ciência social moderna e da história cultural. É autor de *Kitâb al-‘ibar* (o Livro dos Exemplos ou o Livro das considerações sobre a História dos Árabes, dos Persas e dos Berberes) e de *al-Muqaddima* - مقدمة ابن خلدون (Os Prolegómenos ou Introdução à História Universal).

Deste modo, do ponto de vista histórico, político e cultural, as relações entre o Mundo Europeu e cristão e o Mundo Árabe e muçulmano assentaram, e assentam, em desafios que se atualizam ao sabor das épocas. Um desses desafios mais evidenciado nas atuais relações euro-árabes, tendo como espaço comum de atuação o Mediterrâneo, é o desafio cultural. É sob este prisma que estas relações mais se evidenciam tendo em vista uma consciencialização comum da capacidade de se definir uma visão partilhada do mundo. Para as consciências árabes e muçulmanas, esta visão partilhada do mundo, bem evidente durante o período áureo da sua história civilizacional entre os séculos VII e XV, volta a querer afirmar-se, no séc. XIX, quando, com certas visitas à Europa, se opera uma rutura na apreensão do mundo exterior (Lopes, 2010; Akmir, 2005; Bammate, 2000). Deixa de ser visto apenas como o domínio de hostilidade, de um estado de guerra permanente, mas também como o domínio do intercâmbio, da relação de forças constantemente negociada, numa palavra como o domínio político. Este acordar tardio explicaria, em parte, porque o mundo muçulmano ficou afastado de todo o processo de modernização levado a cabo pela Europa, contudo geograficamente perto, desde o Renascimento (ou se quisermos, desde 1492, quando os muçulmanos foram expulsos do espaço mediterrânico europeu). Nesta mutação cultural e mental, foi importante o abandono da pertença religiosa como única determinante na relação de proximidade (Bonnier, 2009).

Aliás, é-nos significativo referir a grandeza de abertura de espírito do intelectual egípcio Taha Hussayn⁵³ (Berque, 1977). Associando no seu edifício intelectual, a sua formação árabo-islâmica aos ensinamentos greco-latinos obtidos em Paris, na *Sorbonne*, Taha Hussayn tornar-se-á um dos grandes defensores da liberdade de consciência e de pensamento. Por isso, não deixou de negar categoricamente o complexo de inferioridade dos árabes concebido na época colonial. Afinal, questiona ele, não foram os árabes que trouxeram a chama da cultura nas trevas da Europa medieval? Por outras palavras, os Ocidentais receberam do árabe os princípios de educação. Segundo ele, tal observação justifica o interesse em voltar-se para o Ocidente: é participando na sua cultura que o árabe será ele próprio (Jouili, 2009).

⁵³ Em árabe: طه حسين. Para um melhor conhecimento da obra de Taha Hussein ou Hussayn (1889 – 1973), cf. *Taha Hussein, au-delà du Nil* (textos escolhidos e apresentados por Jacques Berque e traduzidos do árabe por Michel Hayek, Anouar Louca, André Miquel, Jacques Berque), Jacques Berque et al. (1977). *Connaissance de l’Orient, Collection UNESCO d’Oeuvres représentatives*, Paris: Gallimard.

1.1.1. Os desafios demográficos e migratórios

Os desafios demográficos e migratórios constituem os desafios que mais preocupam e agitam as sociedades europeias e que mobilizam, sobretudo, em termos políticos, discursos fortemente populistas e, frequentemente, marcados pelo ódio. Uma tendência que se pode vir a reforçar em face da grave situação financeira, económica e social na qual se encontra mergulhada a Europa.

É sabido que a margem norte do Mediterrâneo está envelhecida em termos populacionais enquanto a sua margem sul, não obstante ter iniciado um processo de transição demográfica⁵⁴, constitui um espaço predominantemente jovem (Cf. Quadro 1.1). Na realidade, apenas a faixa etária dos 15-24 anos representa, muitas das vezes, 20% dos habitantes desses países passando a 60% quando se alarga a faixa etária dos jovens até aos 30 anos. Para os países da Europa do Sul, o número de jovens decresceu rapidamente. De um modo geral, os 15-24 anos passaram em 20 anos de 16-17% da população para cerca de 10%⁵⁵.

Se a demografia nos ajuda a compreender as tendências sociais porque, como observa Óscar Soares Barata (2003a: 21), «a mudança que continuamente ocorre na dimensão e nas características da população dos estados e das grandes regiões do mundo altera paulatinamente a estrutura do sistema internacional e modifica as bases da sua estabilidade», nesta região do Mediterrâneo, a demografia constitui uma importante ferramenta de análise para compreender as modificações e evoluções das suas estruturas demográficas (Barata, 2003b, 2003c). Ao analisá-las, podemos verificar uma convergência demográfica entre os países do sul e do norte do Mediterrâneo, num ritmo constante nos últimos vinte anos (Courbage, 2001, 1997) e, consequentemente,

⁵⁴ Desde meados de 1960, a população jovem (de 15 aos 24 anos) do Norte de África aumentou rapidamente. Mas em virtude da diminuição contínua da fertilidade em muitos países nos últimos anos, o número da população jovem crescerá a um ritmo muito mais lento nas próximas décadas. No caso de Marrocos, a população jovem cresceu 13%, entre 1995 e 2010, mas diminuirá 8%, entre 2010 e 2025. Para a Argélia, a sua população jovem, entre 1995 e 2010, cresceu 22% mas, entre 2010 e 2025, decrescerá 11%. Quanto à Tunísia, a sua população jovem aumentou, entre 1995 e 2010, 13% mas diminuirá 18%, entre 2010 e 2025. Fonte: Divisão da População das Nações Unidas, *World Population Prospects: The 2010 Revision* (2011).

⁵⁵ Hoje, os 15-29 anos representam um quinto da população da União Europeia. Cf. Eurostat, «Youth in Europe – A statistical portrait», Ofício estatístico das Comunidades Europeias, 10 de dezembro de 2009.

relativizar substancialmente os discursos alarmistas de um inevitável choque de civilizações (Courbage e Todd, 2007). Na realidade, o processo de transição demográfica, iniciado na Europa, na segunda metade do século XVIII, acabou por se estender por todo o mundo. Um processo que atingiria também a margem sul do Mediterrâneo que viveu, durante as últimas quatro décadas, as mesmas transformações demográficas, culturais e antropológicas da Europa (Courbage e Todd, 2007). De facto, os países árabes conheceram um forte processo de alfabetização, uma política de controlo dos nascimentos, um acentuado crescimento urbano, uma escolarização em massa e um processo de secularização das mentalidades (Barata, 2003b). Isso significa que se assiste a uma convergência relativamente acelerada das atitudes e dos costumes das sociedades entre as duas margens do Mediterrâneo. E, como tal, isso pode implicar uma perspetiva mais objetiva do “perigo de invasão de migrantes dos países do norte de África para a Europa.” O mesmo é dizer que, em virtude da diminuição da taxa de natalidade no Mediterrâneo meridional, a médio e longo prazo, tal “perigo” não acontecerá nos moldes como tem sido apresentado. Por outro lado, como nota Barata (2003b: 436): «Fechar-se simplesmente a [nova] imigração não parece uma perspetiva viável para os países que têm laços históricos com o Magreb, nem a Europa pode desinteressar-se do destino de uma área cujo equilíbrio interno é essencial à sua segurança.

Quadro 1.1 - Dados da população atual, estimada e da população por idades (%)

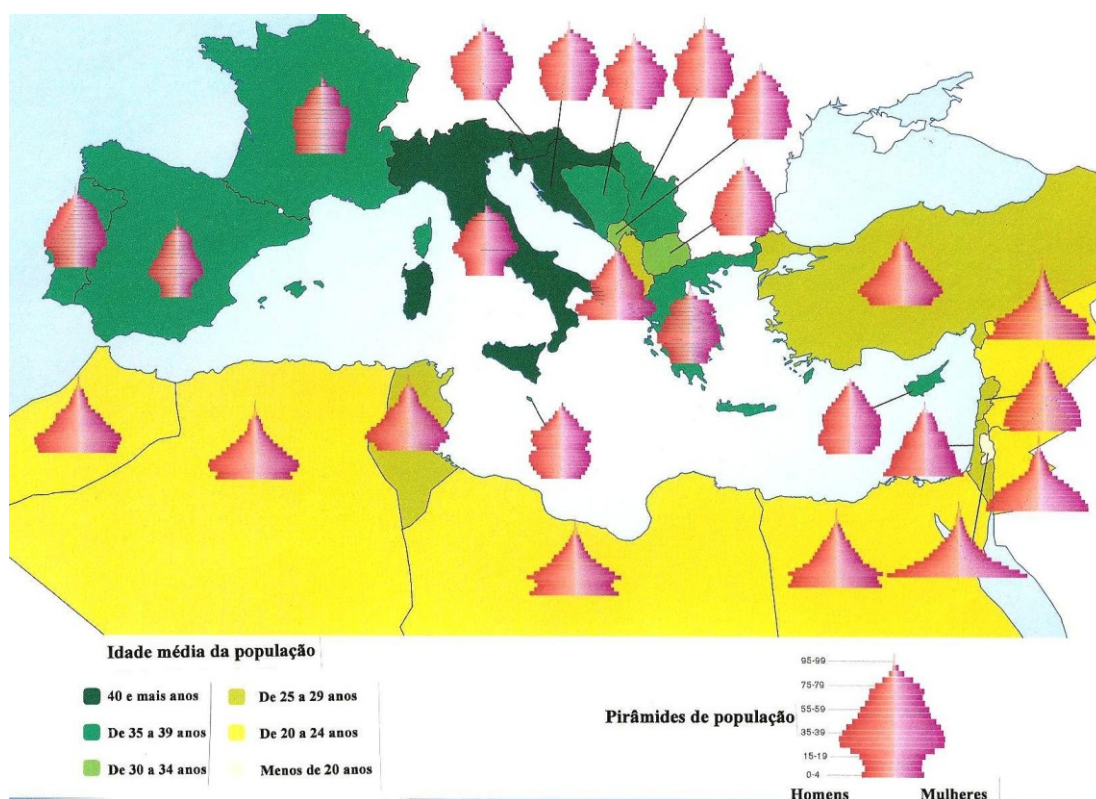
| | População em meados de 2011 (milhões) | População estimada (milhões) | | Percentagem da população por idades | |
|-----------------|---------------------------------------|-------------------------------|------|-------------------------------------|-----|
| | | Meados de 2025/Meados de 2050 | | <15 | 65+ |
| França | 63,3 | 67,3 | 72,3 | 18 | 17 |
| Espanha | 46,2 | 48,4 | 49,1 | 15 | 17 |
| Portugal | 10,7 | 10,8 | 10,7 | 15 | 18 |
| Argélia | 36,0 | 42,0 | 46,5 | 27 | 5 |
| Marrocos | 32,3 | 36,4 | 39,2 | 28 | 6 |
| Tunísia | 10,7 | 12,1 | 12,6 | 24 | 7 |

Elaboração do autor. Fonte: (2011 *Population Reference Bureau, Cuadro de Datos de la Población Mundial 2011*⁵⁶)

⁵⁶ Dados preparados por Carl Haub e Toshiko Kaneda, demógrafos do *Population Reference Bureau, September 2011*.

A juventude ganha, pelo seu peso no panorama demográfico, um papel fundamental na evolução sociopolítica e sociocultural das sociedades da área mediterrânea, de uma forma geral, e das sociedades magrebina e europeia, de uma forma específica, como a parte do estudo empírico pretende analisar

Mapa 1.1 - Estrutura da população por idade



Elaboração do autor adaptada. Fonte: (Med 2010, p. 322-UNPOP: United Nations Population)

A profundidade das atuais mudanças políticas e sociais, em particular das sociedades magrebina, está na juventude da sua população. Atualmente, os menores de 30 anos constituem mais de 60% da população. O seu desenraizamento, a desterritorialização e a descomunitarização, o fracasso dos projetos de desenvolvimento ao longo destes últimos 50 anos de pós-independência, e o conseqüente crescendo de insatisfação das populações perante a incapacidade e indiferença do antigo sistema

político autoritário acabaram por criar as condições para que esta juventude, apoiando-se nos meios tecnológicos de comunicação e de informação nomeadamente a Internet e as suas redes sociais, desenvolvesse um movimento generalizado de contestação popular contra o *statu quo* político-económico (Bennani-Chraïbi e Farag, 2007).

Para a Europa, estas mudanças políticas trouxeram mais preocupações migratórias em face das dinâmicas de mobilidade humana suscitadas pelos entusiasmos e pelas incertezas destes processos de transição democrática. Mas, na realidade, o verdadeiro problema da Europa é o problema estrutural da sua população que está a envelhecer, independentemente dos desafios postos pela imigração. Neste sentido, as forças demográficas em curso sugerem que os movimentos migratórios, para os países da União Europeia, constituirão um fenómeno importante e crescente. E porque existem uma história e geografia em comum, estes movimentos provirão, em particular, dos países mediterrânicos parceiros da Europa. Na verdade, o modo como se desenrolará este processo irá constituir um fator determinante na natureza das relações entre os países da área mediterrânica (Fargues e Le Bras, 2009). Também aqui o nosso estudo empírico procurou retirar algumas reflexões mormente na parte respeitante às perceções dos jovens inquiridos das relações entre o Magrebe e a Europa no contexto do Mediterrâneo⁵⁷.

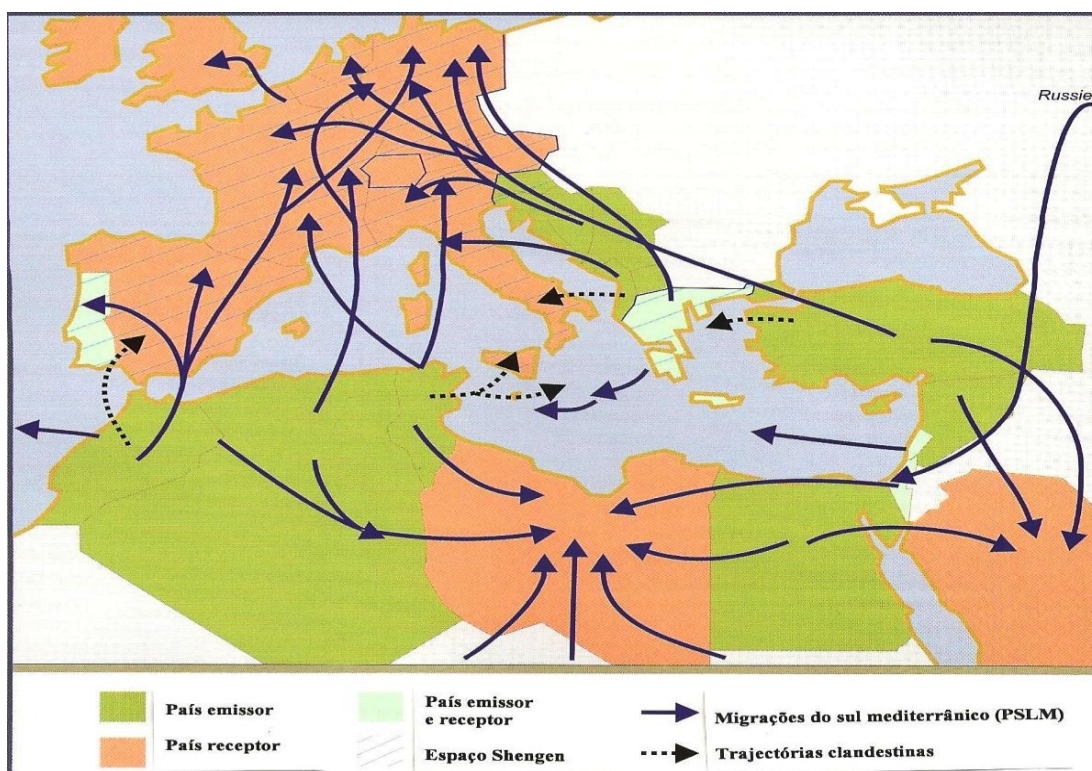
Como podemos verificar no Mapa 1.1, as pirâmides etárias são elucidativas revelando as variações entre populações das duas margens do Mediterrâneo. Por isso, alguns questionam da pertinência da política europeia se centrar no controlo das fronteiras e da luta contra a imigração clandestina quando, porventura, a verdadeira questão é saber se a Europa precisa de abrir as suas fronteiras à imigração. Isso implica pensar a questão das migrações como uma necessidade humana mais do que em termos de ideologias nacionais assentes no controlo e no fechamento sobre si próprio (Belguendouz, 2009; Wenden, 2009).

Desta análise, decorre uma visão mais positiva, e sobretudo mais pragmática, da migração percecionada frequentemente como negativa. Conjugam-se complementarmente dois aspetos. Por um lado, um primeiro aspeto respeita ao

⁵⁷ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4.

contributo que um olhar intercultural pode trazer na percepção do «outro» mas que vai para além do simples facto da presença de certas populações migratórias, isto é, a necessidade de conhecer nos currícula escolares as vivências sociais e culturais dos povos, em particular, dos que se encontram próximos geográfica e historicamente. Um outro aspeto prende-se com a necessidade de se perspetivar diferente e convictamente as categorias ideológicas herdadas do Estado-nação segundo as quais a identidade política e a entidade cultural devem ser idênticas. O próprio modelo social europeu depende, aliás, da abertura à imigração para que aquele se possa considerar sustentável. Aqui, também a promoção de uma interculturalidade de natureza humanista e universal ao nível da educação dos jovens permitiria fazer um trabalho de mentalidades com vista a modificar a relação entre imigração e imaginação social e, conseqüentemente, alterar as linhas com que se tem construído a cooperação euro-mediterrânica (Tenkoul, 2009).

Mapa 1.2 - Migrações (e mobilidades) euro-mediterrânicas



Elaboração do autor adaptada. Fonte: [«La Méditerranée en partage», Bethemont (2004), p. 45]

1.1.2. Os desafios políticos e económicos

Num mundo que política e economicamente parece tornar-se homogéneo mas desigual e incerto, qualquer espaço regional sente-se na necessidade de partilhar de uma filosofia de estar que enalteça a dimensão moral superior do homem na qual poderemos encontrar a tão desejada solidariedade, pondo de parte as discriminações de cariz nacional, étnica, cultural, social e religiosa (Fernandes e Moita, 2009).

As relações entre os países da área mediterrânica, entre a Europa e o Mediterrâneo, entre a Europa e o Magrebe, procuram enquadrar-se nesta abordagem pela importância, para todos, em possuir, ao seu redor, relações de boa vizinhança. Mas os desafios políticos e económicos continuam a condicionar estas relações marcadas por um acentuado diferencial em termos de desenvolvimento, com a margem norte do Mediterrâneo bem mais desenvolvida do que a sua margem sul⁵⁸ (Cf. Quadros 1.2 e 1.3). Este diferencial ao nível das estruturas económicas e políticas tem gerido situações e comportamentos de instabilidade e de desconfiança. –

Para relevar este diferencial, surgiu a iniciativa da Parceria Euro-Mediterrânica/PEM (Cf. Mapa 1.3). Esta resulta da Declaração de Barcelona adotada na Conferência Euro-Mediterrânica de Barcelona (27-28 de novembro de 1995)⁵⁹ dando origem ao chamado «Processo de Barcelona»⁶⁰ (Euro-med 1/95, 1995). Em face das questões políticas, económicas e sociais de ambos os lados do Mediterrâneo constituírem desafios comuns que exigem uma cooperação global e coordenada, três

⁵⁸ A relação entre os produtos internos brutos (PIB) por habitante é de 1 para 10 entre o Norte e o Sul. A França, a Espanha e a Itália, apesar dos seus problemas económicos e financeiros, representam 80% do PIB por habitante na região e a taxa de desemprego, de 8% a 10% no Norte (com algumas exceções como o caso de Espanha), ultrapassa os 20% no Sul. Fonte: www.planbleu.org. (*Suivi de la stratégie méditerranéenne de développement durable: Principaux indicateurs, Actualisation 2009, Plan Bleu, Centre d'Activités Régionales, Septembre 2009*).

⁵⁹ A declaração de Barcelona foi adotada pelos 15 Estados-membros da União Europeia e por 12 Estados do Mediterrâneo Sul e do Leste (Argélia, Chipre, Egito, Israel, Jordânia, Líbano, Malta, Marrocos, Territórios Palestinos, Síria, Tunísia, Turquia).

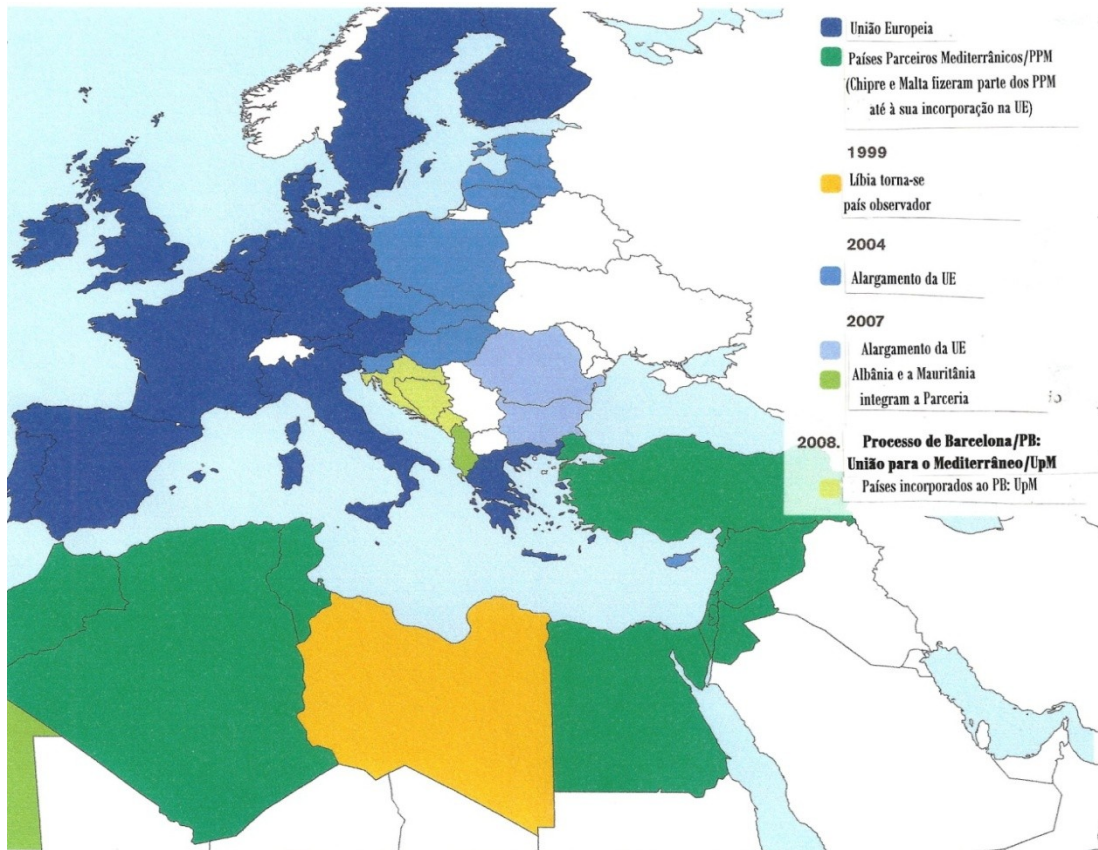
⁶⁰ Este processo procurou (procura) trabalhar para a construção de uma zona euro-mediterrânica de prosperidade partilhada e para a instauração progressiva do livre-câmbio, através nomeadamente da concretização de acordos de associação com cada país da zona, constituindo o conjunto da Parceria Euro-Mediterrânica. O seu mecanismo financeiro é o programa MEDA que pretende pôr em prática as medidas de cooperação destinadas a ajudar os países terceiros mediterrânicos a procederem à reforma das estruturas económicas e sociais, assim como a atenuar os efeitos do desenvolvimento económico no plano social e ambiental. Cf. http://europa.eu/legislation_summaries/external_relations/relations_with_third_countries/mediterranean_partner_countries/index_pt.htm – Acesso em 16 de maio de 2011.

eixos ou objetivos essenciais definem a Parceria Euro-Mediterrânica (Euro-med 1/95, 1995):

1. Uma parceria política e de segurança consubstanciada na necessidade da definição de um espaço comum de paz e estabilidade.
2. Uma parceria económica e financeira com o desejo de criar uma zona de prosperidade partilhada.
3. Uma parceria nos domínios social, cultural e humano com base no desenvolvimento dos recursos humanos, na promoção da compreensão entre culturas e nas trocas entre sociedades civis.

Muito criticado por ter sido considerado um processo “europeo-centrado” marcado ainda pela polaridade Islão/Ocidente ou Islão/modernidade, este processo de cooperação euro-mediterrânico acabaria por ficar muito aquém destes ambiciosos objetivos. Sem pôr em causa um dos seus principais méritos, o de constituir o único fórum capaz de reunir os países ribeirinhos e assegurar o diálogo regional, o referido processo não conseguiria fazer avançar a democratização das sociedades da região, não conseguiria fazer diminuir substancialmente a assimetria económica que continua importante entre as margens norte e sul do Mediterrâneo e não conseguiria, no plano cultural – a área temática que particularmente nos interessa para este estudo – desenvolver um verdadeiro diálogo euro-mediterrânico.

Mapa 1.3 - A Parceria Euro-Mediterrânica: da Declaração de Barcelona (1995) à União para o Mediterrâneo (2008)



Elaboração do autor adaptada. Fonte: (*Med 2009*, p. 326)

Sobre os desafios económicos e políticos, teceremos algumas linhas gerais sem aprofundar os seus pormenores mais técnicos (Cf. Quadros 1.2 e 1.3 e Mapa 1.4). Na realidade, quisemos enquadrá-los num desafio mais amplo, o de colocar ou recolocar o Mediterrâneo no centro da Parceria Euro-Mediterrânica procurando os termos de uma cooperação partilhada. Nestas condições, pretende-se que a política de vizinhança entre as duas margens não seja uma simples retórica reveladora de uma visão etno-cultural da Europa. Torna-se essencial conhecer, na realidade, as sociedades mediterrânicas do sul, mormente as sociedades magrebina, e fazê-las participar no processo de construção do espaço mediterrânico. Estas sociedades sentem-se muito próximas de tudo o que se passa do outro lado nomeadamente as questões que lhe são particularmente sensíveis como a vivência dos muitos magrebinos que decidiram emigrar para vários países da

Europa. Manter estas sociedades à margem de vivências, de debates que também lhes dizem respeito, não constitui a melhor forma de os levar a envolver-se numa parceria que tem sido, na realidade, fundamentalmente definida pela Europa (Khader, 2001).

Quadro 1.2 - Dados económicos

| | Dados económicos | | | | |
|-----------------|------------------------------------|---|--|--|--|
| | PIB Milhões \$ 2007 | Crescimento médio anual do PIB | PIB <i>per capita</i> \$ PPA 2008 | Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2010 | Posição no ranking IDH 2010 |
| Portugal | 222.758 | 8,8 | 23.074 | 0,795 | 40 |
| Espanha | 1.436.891 | 13,0 | 31.954 | 0,863 | 20 |
| França | 2.589.839 | 7,9 | 34.045 | 0,872 | 14 |
| Marrocos | 75.119 | 17,3 | 4.388 | 0,567 | 114 |
| Argélia | 135.285 | 18,4 | 8.033 | 0,677 | 84 |
| Tunísia | 35.020 | 7.996 | 7.996 | 0,683 | 81 |
| Fonte: | BM | BM | BM | PNUD | PNUD |

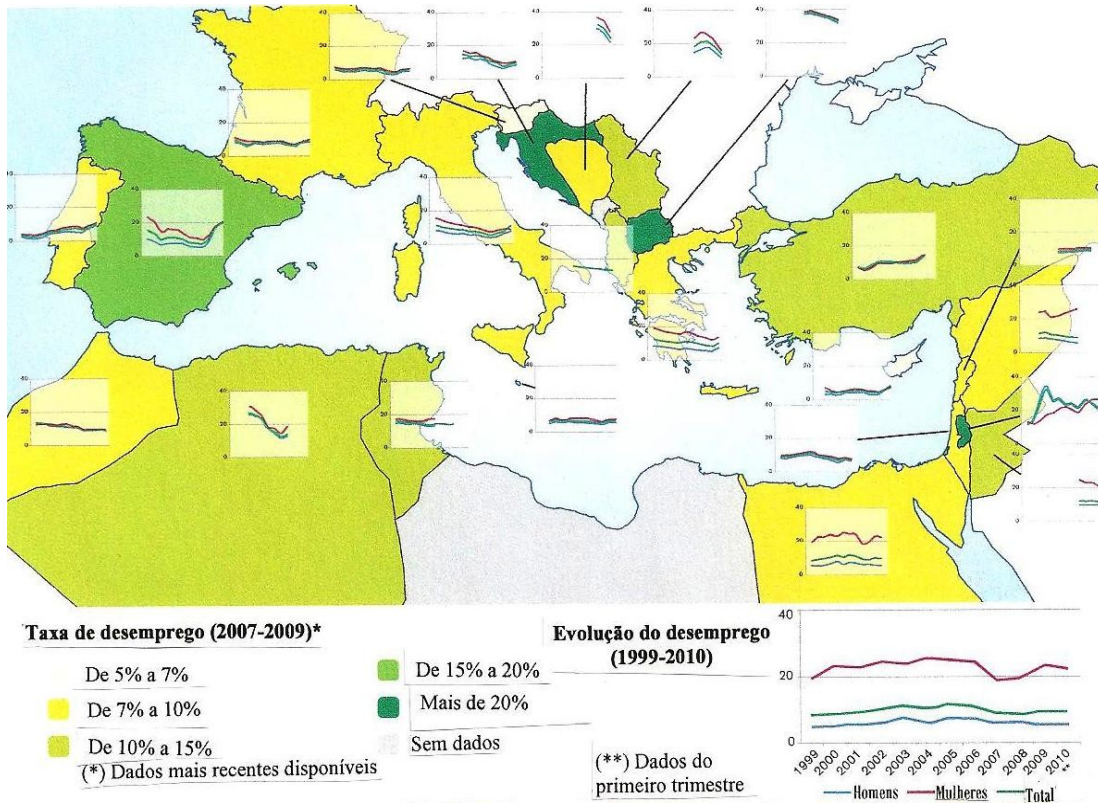
Elaboração do autor. Fonte: (*Med 2010*, p. 407 e p. 417 – BM: Banco Mundial, PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)

Quadro 1.3 - Desemprego

| | Taxa de desemprego | | |
|-----------------|---|--|---|
| | Mulheres % da população ativa feminina 2003/08 | Homens % da população ativa masculina 2003/08 | Juvenil % da população ativa juvenil: 15-24 anos 2004/08 |
| Portugal | 8,8 | 6,5 | 16 |
| Espanha | 13,0 | 10,1 | 25 |
| França | 7,9 | 6,9 | 18 |
| Marrocos | 9,8 | 9,6 | 18 |
| Argélia | 18,4 | 12,9 | 24 |
| Tunísia | 17,3 | 13,1 | 31 |
| Fonte: | OIT | OIT | OIT |

Elaboração do autor. Fonte: (*Med 2010*, p. 421 - OIT: Organização Internacional do Trabalho)

Mapa 1.4 - A evolução do desemprego (1999-2010)



Elaboração do autor adaptada. Fonte: (*Med 2010*, p. 324 - OIT: Organização Internacional do Trabalho)

Segundo os sucessivos relatórios do PNUD publicados a partir de 2003, identificaram-se três principais entraves para o desenvolvimento dos países árabes do Mediterrâneo que constituem, na realidade, os desafios da Parceria Euro-Mediterrânica:

1. A falta de liberdades e de participação das populações no poder político, isto é, a ausência de democracia. Ora, em alguns países árabes, esta situação deficitária mudou e são, assim, outras as regras de jogo ficando as expectativas de como os processos democráticos nesses países vão evoluir (Plenel e Stora, 2010). No âmbito da referida Parceria, a Europa, procurando acompanhar as mudanças políticas e sociais no Magrebe e no Médio Oriente, reviu as suas políticas para o Mediterrâneo promovendo uma nova iniciativa: Uma Parceria para a Democracia e a Prosperidade Partilhada com o Sul do Mediterrâneo. O objetivo é ajudar os países em

transição a criar novas instituições políticas, a desenvolver as suas economias e a melhorar os seus sistemas educativos e de saúde. Esta nova estratégia procura ser uma correção às falhas de programas implementados no passado pela União Europeia nomeadamente a Política Europeia de Vizinhança/PEV (Lecha e Viilup, 2011; Comissão Europeia, 2006).

2. A fraca participação das mulheres na vida social e política. Com as revoluções no Mundo Árabe, nomeadamente em países como a Tunísia onde durante o regime autoritário de Ben Ali se procurou valorizar, de certa forma, a mulher, ou como Marrocos que, com a revisão da *Moudawana*⁶¹ em 2004, promulgou uma lei de família igualitária baseada na jurisprudência islâmica, que reconhece tanto ao marido como à mulher os mesmos direitos como chefes de família, ou, ainda, como no Egito onde se procura rever o Estatuto Pessoal Muçulmano (mais conhecido como direito de família) que estrutura um modelo de família baseado na interpretação patriarcal da jurisprudência islâmica (*fiqh* – *الفقه*), o grande desafio é promover a liberdade, a igualdade e justiça das mulheres árabes.
3. O bloqueio do saber crítico que promoveria um comportamento de submissão, o que na realidade se manifestaria numa fragilidade do sistema educativo público. No relatório sobre a educação nos países do Magrebe e do Médio Oriente publicado em 2008 (World Bank, 2008), o Banco Mundial, enaltecendo os sucessos alcançados⁶², chama a atenção para as relações dialéticas entre o desenvolvimento e a educação. Os sistemas educativos árabes necessitam de se apropriar da forma escolar contemporânea e de desenvolver as competências necessárias num mundo cada vez mais competitivo⁶³.

⁶¹ A *Moudawana* – *مدونة* – ou o código civil da família, que está baseada na lei *Maliki* – *مالك* – islâmica, é a lei de Marrocos respeitante ao casamento, ao divórcio, à herança, à guarda das crianças e à pensão alimentar. Disponível em: <http://www.justice.gov.ma/MOUDAWANA/Codefamille.pdf> – (Consultado: 12/05/2011).

⁶² A maior parte das crianças beneficiam de uma escolarização obrigatória; são numerosos os que dispõem de oportunidades para continuar a sua educação formal como ainda os resultados do ensino melhoraram bastante.

⁶³ Segundo o referido relatório, estas reformas educativas passariam, por um lado, por um novo equilíbrio entre as medidas de engenharia, de incitação e de responsabilização política e, por outro lado,

Vista, desde o início, como um processo dissimétrico e subordinado, a Parceria manteve-se, depois do seu lançamento em 1995, com muitos impasses. Na realidade, encalhou, tal como o diálogo euro-árabe (Symposium de Hambourg, 1986). Em 2008, para reenquadrar a cooperação euro-mediterrânica, é lançado, sob a iniciativa do Presidente da França, Nicolas Sarkozy, a União para o Mediterrâneo, oficialmente: «Processo de Barcelona: União para o Mediterrâneo»⁶⁴. Retomando as três vertentes do Processo de Barcelona, procura privilegiar uma visão mais pragmática. Mas três anos depois do seu lançamento, este projeto permanece ainda embrionário. Depara-se com os obstáculos do Processo de Barcelona original que se podem resumir na necessidade imperativa de uma paz sustentável na região e dos progressos na democratização das sociedades mediterrânicas⁶⁵.

Mas as atuais circunstâncias das transições democráticas no Mundo Árabe mediterrânico poderão reformular as linhas orientadoras da Parceria Euro-Mediterrânica. Os termos daquelas transições democráticas evidenciaram, aliás, uma postura que não tem beneficiado a cooperação entre a Europa e o Mediterrâneo: a falta de um pragmatismo político. O mesmo é dizer que, à nova geração política de ambas as margens do Mediterrâneo, coloca-se o desafio de construir a Parceria com o Mediterrâneo e não sem o Mediterrâneo. É, no final de contas, promover a dimensão universal do Mediterrâneo, um espaço homogéneo e múltiplo.

1.1.3. Os desafios identitários e culturais

A realidade internacional não é objetiva, nem é subjetiva, é intersubjetiva. A realidade mediterrânica também não é objetiva, nem é subjetiva, é intersubjetiva

por uma nova focalização respeitante à reforma dos mercados do trabalho internos e externos (World Bank, 2008).

⁶⁴ Cf. *Joint Declaration of the Paris Summit for the Mediterranean, Paris - 13 July 2008*. Disponível em: http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/web/documentos/ue/2008/20080714_decl_conjunta_ue_med.pdf – (Consultado: 13/01/2011). Cf. ainda *Final Statement, Marseille, 3-4 November 2008*. Disponível em: http://ue2008.fr/webdav/site/PFUE/shared/import/1103_ministerielle_Euromed/Final_Statement_Mediterranean_Union_EN.pdf – (Consultado: 13/01/2011).

⁶⁵ Sobre a evolução da Parceria Euro-Mediterrânica, do Processo de Barcelona à União para o Mediterrâneo, cf. o dossiê do *Anuario Med 2009*, «Del Proceso de Barcelona a la Unión por el Mediterráneo» in *Med 2009*, pp. 73-154.

Neste sentido, impõe-se promover um olhar distanciado ou descentrado para conhecer verdadeiramente «o outro.» As representações do «outro» nunca são dadas. Importa colocá-las à distância e contextualizá-las para melhor compreender como elas foram elaboradas pelos diferentes atores (Augé, 2006a). Para isso, torna-se necessário um descentramento do olhar para se promover, mais do que uma simples explicação, uma compreensão mútua. Este descentramento assume-se particularmente oportuno na área mediterrânica por causa do Islão, a matriz civilizacional da margem sul do Mediterrâneo. Uma matriz que se encontra bem visível na sua margem norte pelas importantes comunidades muçulmanas presentes em vários países da Europa como a França, a Espanha, a Alemanha, a Grã-Bretanha, entre outros. Mas que também deixou, pela história, as suas marcas culturais na margem norte do Mediterrâneo.

A numerosa literatura atual sobre o Islão tem passado uma mensagem que a estigmatiza e a essencializa como uma religião e uma cultura ameaçadoras, aliás, facilmente assimiladas pelo público em geral (Küng, 2010). Poderemos observar que, junto dos jovens europeus inquiridos no quadro deste estudo empírico, essa estigmatização e essencialização se encontram associadas a muitos preconceitos e medos como ainda a um grande desconhecimento acerca da verdadeira história e cultura de ambas as culturas construindo-se uma perceção do Islão como uma cultura rica mas fechada ao mundo e intolerante ao exterior e que, segundo esses jovens, continua a assustar o mundo por causa do seu egoísmo que muitos associam ao terrorismo⁶⁶. Contudo, há que sublinhar que esta ideia não é tão categórica embora predominante visto que os referidos jovens europeus inquiridos indicam que o Islão é também uma cultura rica e aberta ao mundo. Do lado dos jovens inquiridos magrebinos, estes apresentam a cultura ocidental/europeia como uma cultura rica e aberta ao mundo e como uma cultura que influenciou muito a cultura arabo-muçulmana. Seguem-se, de seguida, duas ideias que refletem ainda o que um desconhecimento ou um mau conhecimento pode provocar na compreensão e representação do «outro.» Estes jovens indicam que, por um lado, a cultura europeia é uma cultura que domina o mundo e, por outro lado, é uma cultura rica mas fechada e intolerante ao exterior.

⁶⁶ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3. e Cf. Perguntas P.22 e P. 23 e Gráficos 4.31, 4.32(a) e 4.32(b) – Anexo 3.

Promover a reciprocidade dos olhares e das análises torna-se, deste modo, um desafio paralelo aos desafios identitários e culturais. Na realidade, o que está em causa é promover uma perspectiva macro-analítica que não seja europeu-centrista. É questionar os postulados de homogeneidade e de coerência a partir de uma única matriz civilizacional para ler e compreender o mundo (Santos e Meneses, 2009; Santos, 2007). Porque o que caracteriza o espaço mediterrânico é a peculiar dialética de encontro/desencontro. Uma dialética que acaba por refletir os olhares cruzados entre europeus e árabes. Acabam também por ser estes os olhares dos jovens europeus e magrebinos inquiridos quando analisamos as suas respostas ao questionário apresentado. Na verdade, predominam as atitudes de desconfiança sobre as atitudes de diálogo. Para os jovens europeus, a escola não dá a conhecer como vivem os jovens magrebinos. Para os jovens magrebinos, pouco aprendem da vida dos jovens europeus. Para ambos, fala-se mais do passado do que do presente⁶⁷.

Uma outra leitura da história torna-se necessária (Grataloup, 2011). Esta passa por uma abordagem contemporânea das vivências sócio-históricas e socioculturais. Dito de outro modo, existe uma atitude que se move numa dialética fluida e versátil de aproximação/afastamento, de aceitação/rejeição, conhecimento/desconhecimento, de saber/ignorância, de afirmação/negação, de fascínio/repúdio, sendo que não se produz em ambos os lados de forma análoga. Existe assim um discurso europeu sobre o mundo árabo-islâmico e outro árabo-islâmico sobre o mundo europeu e cristão, e ambos não empregam uma linguagem sempre equivalente (Hugedé e Serrat, 2011). Com frequência, muitas das falsas imagens que de um lado circulam sobre «o outro» têm as suas origens precisamente no esquecimento desta particularidade genuína de cada uma das linguagens utilizadas e as suas peculiares projeções simbólicas (Bethemont, 2004).

Ambas as margens do Mediterrâneo e, em concreto, do Mediterrâneo Ocidental, são responsáveis por esta importante marginalização do aspeto cultural. Afinal, se existe um fenómeno paradoxal nas relações euro-magrebinas é o de natureza cultural. Se, por um lado, o passado histórico assenta claramente no facto de ter havido, durante séculos,

⁶⁷ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3. e Cf. Perguntas P. 24, P. 25 e P. 26 (estas duas últimas adaptadas de acordo com o modelo de questionário para os países da Europa e para os países do Magrebe) e Gráficos 4.33(a), 4.33(b), 4.34(a), 4.34(b), 4.35(a) e 4.35(b) – Anexo 3.

um partilhar de uma mesma experiência cultural durante o período do al-Andalus⁶⁸, no respeito de uma natural diversidade, por outro lado, é curioso observar e salientar que a dimensão cultural das relações euro-magrebina continua a ser «o parente pobre» dessas mesmas relações (Moatassime, 2008).

Aliás, como vimos, no objetivo consignado no Processo de Barcelona – o de instaurar uma Parceria Euro-Mediterrânica – esse mesmo processo está mais centrado nos aspetos políticos, económicos e de segurança (os riscos da imigração clandestina e do terrorismo islamita) do que nos aspetos culturais, científicos ou académicos (Euro-Med 1/95, 1995). Para alterar esta centralidade dos aspetos político-económicos, e consequentemente prosseguir uma Parceria que favoreça a reaproximação e a compreensão entre a Europa e o Magrebe, pretende-se lançar ou relançar as dinâmicas da parceria cultural e científica. Manifesta-se nomeadamente na promoção de contactos entre os especialistas em ciências humanas e sociais com vista a oferecer o intercâmbio cultural e civilizacional considerado imprescindível para fazer também participar a sociedade civil, nomeadamente a juventude (Gillespie e Martín, 2007). Uma juventude que deve ser devidamente educada, formada e informada com base no reconhecimento e no respeito mútuos. Deste modo, estará mais bem preparada para contribuir, de forma ativa e responsável, para uma nova conceção de interação e de complementaridade entre a Europa e o Magrebe, e de uma forma mais geral, entre as sociedades árabes e europeias.

Sabemos que não é fácil levar avante uma verdadeira cooperação cultural sem uma estratégia global que envolva a Europa e o Magrebe criando assim desde logo mecanismos internos regionais eficazes e bem encarrilados, afastando conceções arcaicas, restritas e elitistas da cultura. Contudo, a iniciativa da Parceria Euro-Mediterrânica permitiu desenvolver uma maior consciência para a cooperação sociocultural. Encontra-se, aliás, consubstanciada no capítulo da parceria nos domínios social, cultural e humano da Declaração de Barcelona (Euro-Med 1/95, 1995: 12):

«Os participantes reconhecem que as tradições de cultura e de civilização em toda a região do Mediterrâneo, o diálogo entre essas culturas e os intercâmbios a nível humano, científico e tecnológico constituem um fator essencial para a aproximação dos

⁶⁸ Cf. Parte I, Ponto 1.3.2.1.

respetivos povos, a promoção da compreensão entre eles e a melhoria do conhecimento recíproco.»

Neste sentido, desenvolveram-se um conjunto de projetos e iniciativas no domínio do audiovisual, do património cultural, da educação, da juventude, da sociedade civil e da justiça e assuntos internos.

No quadro da juventude, que aqui nos interessa sobretudo pela relação que estabelecemos diretamente com os desafios identitários e culturais das relações euro-mediterrânicas, existe o programa de ação *Euro-MED Juventude*⁶⁹. O seu objetivo é o de promover a compreensão entre os parceiros euro-mediterrânicos através de intercâmbios entre jovens, um fórum de jovens e eventos específicos sobre temas particulares como o ambiente ou o racismo e a xenofobia.

Para uma efetiva Parceria Euro-Mediterrânica, o envolvimento dos jovens da região é fundamental como agentes do desenvolvimento e da mudança. Os jovens não são apenas o futuro, são também o presente (Roque, 2008; Touzeau, 2000).

1.2. Os desafios dos jovens da Europa e do Magrebe

1.2.1. Jovens, educação e diálogo entre culturas

De entre as formas de cooperação suscetíveis de melhorar as relações entre os povos, tem prevalecido a cooperação político-económica, ficando relegado, para segundo plano, a cooperação social, cultural e humana. Nesta última forma de cooperação, e mais concretamente, no fomento do conhecimento, compreensão e diálogo entre culturas, a juventude tem um importante papel a desempenhar. Têm também a educação e a interculturalidade. No âmbito concreto deste estudo, não podemos perspetivar uma cooperação mais estreita entre os parceiros das duas margens

⁶⁹ Adotado em 1998 e lançado em 1999. Cf. o sítio Internet oficial do programa *Euro-Med Juventude*: <http://www.euromedyouth.net> – Acesso em 13 de junho de 2011. Neste momento, este programa vai na sua quarta edição: *Euro-Med – Juventude IV*. Abordaremos, de forma mais detalhada este programa na Parte I, Ponto 1.2.2.

do Mediterrâneo, mais especificamente, do Mediterrâneo Ocidental se não se promover um verdadeiro e lúcido conhecimento mútuo (Morin, 1999).

Da educação e formação das novas gerações, com uma ênfase dada à sua dimensão intercultural, particularmente quando consubstanciada na pluralidade cultural do Mediterrâneo, dependem novos *modus vivendi* e *modus operandi* de cooperação entre os países das duas margens do Mediterrâneo, entre a Europa e o Mundo Árabe. Trata-se de um processo progressivo, de médio e longo prazo, mas com os seus benefícios em termos políticos, económicos, sociais e culturais. Poder saber e poder saber-fazer com perceções mais objetivas sobre «o outro» não só permite comunicar e relacionar-se com «o outro» na base de um verdadeiro respeito mútuo como permite ainda considerar melhor as diferenças culturais num mundo a gerir em comum (Sauquet, 2007).

Os discursos sobre «o outro» são o produto da socialização do indivíduo numa dada comunidade e são sempre a esse título potencialmente “etnocentros” (Schnapper, 1998). Deste modo, a relação “etnocentros” ao «outro», quer ela se aplique ao jovem magrebinho quer ela se aplique ao jovem europeu, traduz-se pelo facto de negar a diversidade das culturas ou ainda pelo facto de transformar realidades observáveis em juízos de valores. Ganha, assim, especial pertinência o papel da educação que, assente em duas noções fundamentais como são a compreensão mútua e o diálogo intercultural⁷⁰, deveria permitir aos jovens a capacidade de aprender a reconhecer as suas próprias atitudes estereotipadas e as dos «outros.» Consequentemente, deveria permitir aprender a reconhecer os mal-entendidos culturais, ou seja, compreender e apreender a alteridade como reconhecimento de uma diferença, por vezes radical, entre culturas (Akkari, 2009a; Groux, 2002b).

Propusemo-nos, no quadro deste estudo comparativo sobre as perceções entre jovens magrebinos e europeus, da sua sensibilidade intercultural e da relevância do

⁷⁰ Entendemos o diálogo intercultural segundo a definição apresentada no «Livro Branco sobre o diálogo intercultural» do Conselho da Europa: «Um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. A liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural» (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2009: 21).

Mediterrâneo como referência para promover o diálogo intercultural, analisar e compreender aquela capacidade do jovem de olhar para «o outro» para voltar a si. Se é certo que a classificação atribuída, pelos jovens inquiridos, ao conhecimento do «outro» é, sobretudo, insuficiente ou razoável, estes entendem ser muito importante conhecer e aprender a cultura de um outro povo apontando a História, as Línguas e os Costumes como principais fatores de identificação cultural⁷¹.

A educação tem um papel crucial na compreensão do «outro.» A educação, ao permitir o acesso de todos ao conhecimento, ajuda a compreender o mundo e «o outro» (Morin, 2000). O objetivo é que cada um se compreenda melhor a si mesmo: conhecendo «o outro», cada indivíduo conhece-se melhor⁷².

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996: 43):

«Compreender os outros, faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. É de facto complexa, a forma como nos identificamos. Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas. A descoberta da multiplicidade destas relações, para lá dos grupos mais ou menos restritos constituídos pela família, a comunidade local e, até, a comunidade nacional, leva à busca de valores comuns que funcionam como fundamento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”.»

Neste sentido, a responsabilidade da educação, muito particularmente junto dos jovens, é «procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhes permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhes o respeito pelas outras culturas» (Delors, 1996: 42). Este processo de consciencialização evidencia um olhar de conjunto, um olhar global. Ora, este olhar remete-nos para a história que se ensina na escola. Remete-nos para uma disciplina que permita melhor reconhecer (e nunca esquecer) os desafios do passado e do presente e, desta forma, melhor definir a

⁷¹ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3. e Cf. Perguntas P. 15, P. 16 e P. 17 (esta última adaptada de acordo com o modelo de questionário para os países da Europa e para os países do Magrebe) e Gráficos 4.24, 4.25, 4.26(a) e 4.26(b) – Anexo 3.

⁷² Cf. Parte V, Ponto 4.1.5. No questionário, na última questão P. 36 (questão aberta; Cf. Gráfico 4.45 – Anexo 3), solicitámos aos jovens inquiridos um comentário sobre a frase: «Conhecer “o outro” é conhecer-te melhor», um comentário que seria específico à frase ou ao que esta frase lhe suscitaria como reflexão crítica relativamente ao questionário ou à temática do questionário.

contemporaneidade de certos fenómenos sociais e culturais com o seu devido distanciamento.

Contudo, a história tem-se centrado demasiado nas suas fronteiras nacionais alimentando, por vezes, sentimentos identitários exacerbados esquecendo que os outros povos têm uma história, também ela, rica e instrutiva (Bureau International d'Éducation, 2004; Delors, 1996). Torna-se imperativo compreender-se de outro modo. Como sustenta o historiador Guillaume Le Quintrec: «Cessons de nous causer d'histoire nationale à histoire nationale sans nous comprendre»⁷³. Isso significa “fazer história em cooperação” reescrevendo o mundo, atendendo ao que se conta em outras partes do mundo sobre nós e sobre «os outros» e restituindo a cada continente o seu devido lugar na história das civilizações (Grataloup, 2009). Neste sentido, patrocina-se a descentralização da história ao ultrapassar os quadros nacionais ou cronológicos habituais e, conseqüentemente, prefere-se o estudo da combinação dos elementos para explicar um fenómeno do que o estudo das suas causalidades, ou, segundo a análise de Olivier Pétré-Grenouilleau: «(...) Je préfère m'intéresser aux relations de sens plutôt qu'aux relations de causes»⁷⁴. Perspetivando uma história global ou uma história-mundo⁷⁵ que pretende afirmar a consolidação de um novo sentimento coletivo associado ao fenómeno de globalização a todos os níveis da vida humana (Testot, 2008a), «o conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade» (Delors, 1996: 42).

Perante esta visão de conjunto da história, esta disciplina tem, para os jovens inquiridos deste estudo, uma particular referência como disciplina à qual se deveria dar

⁷³ «Deixemos de conversar entre nós, de história nacional a história nacional, sem nos compreendermos», T. do a.; cf. Martine Fournier, «Faire l'histoire en coopération», in *Sciences Humaines*, Nº 174 – Août-Septembre 2006, p. 24.

⁷⁴ «(...) Prefiro interessar-me pelas relações de sentidos do que pelas relações de causas», T. do a.; cf. Olivier Pétré-Grenouilleau: «Il faut décentrer l'histoire» in *Sciences Humaines*, nº 185, 2007, p. 39.

⁷⁵ Eis os traços distintivos da história global: 1º- É uma história que ultrapassa as fronteiras; 2º- É uma história que assenta no longo prazo; 3º- É uma história que não hesita em recorrer ao comparativismo; 4º- É uma história que adota uma perspetiva pluridisciplinar para melhor apreender os diversos aspetos dos fenómenos estudados recorrendo nomeadamente à Economia, à Antropologia, à Geografia, à Sociologia, à Ciência Política, às Relações Internacionais, à Filosofia; 5º- É uma história que se interessa pelos fenómenos de contacto como as hibridações, as mestiçagens, os intercâmbios, as migrações (Testot, 2008a).

mais importância quando se fala em interculturalidade, sobretudo, quando entendida, segundo estes mesmos jovens, como beneficiando simultaneamente do conhecimento de si e do outro promovendo um melhor entendimento entre culturas e como forma de eliminar os preconceitos e medos reconhecendo as diferenças e as semelhanças culturais⁷⁶.

Com uma história feita em cooperação, ao cruzar os olhares, ao expor as diversas interpretações, promovendo-se a interculturalidade nas atitudes e nos conteúdos pedagógicos, é possível mostrar aos jovens como se escreve a história e que existem pontos de vista diferentes determinados, por exemplo, pelo facto de se pertencer a uma determinada cultura.

O principal inimigo nas relações entre países, povos e culturas é a ignorância e o desconhecimento, geradores de grandes incompreensões e mal-entendidos, preconceitos e discriminações especialmente num mundo marcado pela rápida propagação da informação e da comunicação (Lévy, 2008). Neste sentido, a educação, através da escola, ao promover a sua dimensão intercultural, constitui uma das formas objetivas de reconciliar pontos de vista diferentes e permitir que prevaleçam os valores de compreensão e de aceitação do «outro» e de comunicação com «o outro» como formas de ultrapassar as ideias tradicionais e preconcebidas. Como sublinha Mongi Bousnina (Altwajri *et al.*, 2007: 32-33):

«In the field of education, it has been our firm conviction that there is a need to pave the way for the dialogue among cultures and civilizations by helping the younger generations to understand that, despite their differences, “living together” actually represents the richness and creative diversity of humankind. In light of the recognition of diversity and difference, the preparation for this living together will require a better knowledge of “the Other”. Educational curricula and textbooks must provide this, not only by including subjects that will inform about other cultures, but also by excluding from their contents all elements that may give a distorted or degrading picture of “the Other”. Among other things, this means that we should strive, within the various cultural spaces engaged with dialogue, and with joint agreement, to revise textbooks, particularly on subjects such as history, religious»⁷⁷.

⁷⁶ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3. e Cf. Perguntas P. 19 e P. 20 e Gráficos 4.28 e 4.29 – Anexo 3.

⁷⁷ Mongi Bousnina é Diretor-Geral da Organização da Liga Árabe para a Educação, Cultura e Ciência (ALESCO). «No setor da educação, é nossa firme convicção que existe a necessidade de abrir o caminho para o diálogo entre culturas e entre civilizações. Para atingir esse objetivo, devemos ajudar as gerações mais novas a compreender que, apesar das diferenças, a vida em comum representa a riqueza e diversidade criativa da Humanidade. Tendo em conta o reconhecimento da diversidade e da diferença, a

1.2.2. Os jovens e a interculturalidade mediterrânica

A preparação para esta «vida em comum (que) representa a riqueza e diversidade criativa da Humanidade»⁷⁸ tem como exigência, com base no reconhecimento da diversidade e da diferença, uma melhor compreensão do «outro.» Esta é a razão pela qual nos interessámos em analisar e refletir a dimensão educativa e intercultural do Mediterrâneo e relacioná-la com os jovens.

Neste sentido, e correspondendo a uma das áreas-chave do estudo empírico, quisemos refletir sobre a perceção dos jovens inquiridos quanto ao (re)conhecimento do Mediterrâneo como fonte de interculturalidade. Para isso, procurámos, por um lado, identificar e caracterizar as perceções dos jovens, europeus e magrebinos, acerca do Mediterrâneo e das relações entre os povos de ambas as margens procurando avaliar os seus conhecimentos sobre o Processo de Barcelona e, por outro lado, identificar e avaliar a importância do Mediterrâneo como referência cultural comum. Procurámos retirar da análise dos respetivos resultados a pertinência de uma educação para a interculturalidade do Mediterrâneo (Roque, 2000) no sentido de contribuir para um melhor conhecimento e uma compreensão mútuos e, deste modo, fazer evoluir as perceções.

Quando olhamos para os resultados, podemos verificar que o Mediterrâneo é percecionado, por estes jovens inquiridos, como um espaço que, pela sua diversidade cultural e religiosa, pode promover o diálogo intercultural e como um espaço, por excelência, de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado⁷⁹.

É certo que o Mediterrâneo, quando considerado estritamente como uma referência para promover o ensino da interculturalidade nas escolas, não tem a mesma relevância para todos os jovens inquiridos. Entendemos que devemos interpretar estes

preparação para esta vida em conjunto exigirá uma melhor compreensão do “Outro.” Os currículos e os livros de texto de apoio à escola devem assegurar isto, não só através da introdução de temas que transmitam informação sobre as outras culturas, mas também através da exclusão de quaisquer conteúdos que possam transmitir uma ideia distorcida ou degradante do “Outro”. Entre outros aspetos, isto quer dizer que devemos ambicionar, dentro dos vários espaços culturais envolvidos no diálogo, e de comum acordo, rever os livros de texto, em especial os que versam sobre assuntos históricos e religiosos», T. do a.

⁷⁸ Cf. Nota 77.

⁷⁹ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4. e Cf. Perguntas P. 34 e P. 35 e Gráficos 4.43 e 4.44 – Anexo 3.

resultados segundo duas ideias-chave. A primeira prende-se com a necessidade de se identificar, antes de mais, o Mediterrâneo como um espaço feito de diversidade cultural e, conseqüentemente, a necessidade de se veicular esta evidência para trabalhar sobre as consciências com vista a desenvolver aquilo que Edgar Morin (1998: 33), como o referimos na Introdução, designou de «Penser la Méditerranée et méditerranéiser la pensée»⁸⁰. A segunda ideia-chave acaba por decorrer da primeira na medida em que só com uma verdadeira e efetiva consciencialização do Mediterrâneo como uma referência cultural comum, existirá a possibilidade de considerar a pluralidade cultural mediterrânica com um paradigma educativo intercultural⁸¹ (Roque, 2000; Morin, 1999).

Sendo os jovens, elementos cruciais do diálogo entre culturas, «mensageiros do diálogo entre culturas»⁸², a referência de uma memória mediterrânica comum pode constituir-se como um fator determinante para um presente partilhado e para um futuro de encontro (Eloy, 2004; Fabre, 2000). Se é pelo conhecimento mútuo que nasce a estima e que o receio e o medo se desfazem (Buezas, 1997; Marcos, 1995), torna-se fundamental reconhecer e, logo, aprender que a essência das identidades das diferentes sociedades do Mediterrâneo, nomeadamente da Europa e do Magrebe, é, nas suas origens e na sua realidade contemporânea, uma pluralidade de componentes culturais, religiosas, sociais e políticas construídas ao longo de uma história comum. Como sublinha Bäschlin *et al.* (2008: 5):

«Du côté de l’histoire, un trait souvent mentionné est que les trois monothéismes, ou religions abrahamiques, sont nés et se sont répandus d’abord autour de la Méditerranée. Cette spécificité historique se prolonge à travers différentes institutions religieuses qui y sont associées, comme le culte des saints, les jeûnes, etc. Par ailleurs, conquêtes réciproques et migrations des peuples méditerranéens (empire romain, conquêtes arabes de l’époque médiévale, guerres saintes, colonisations occidentales, migrations contemporaines) se sont suivies et ont entraîné la constitution de divers groupes et hiérarchies sociales. Pour tous les pouvoirs et empires (phénicien, grec, romain, byzantin, ottoman et arabe jusqu’aux pays colonisateurs comme la France ou l’Italie), la Méditerranée, *la mare nostrum*, a été au centre d’échanges d’ampleur, de durée et de nature diverses et a représenté un moyen de circulation et de communication.

⁸⁰ Cf. Nota 15.

⁸¹ Cf. Parte I, Ponto 2.2.3. O Mediterrâneo como paradigma intercultural.

⁸² Segunda a expressão (traduzida livremente) do jornalista Mahitab Abdel Raouf (Agência de Imprensa do Oriente Medio -MENA, Cairo), correspondendo ao título de um artigo intitulado: «Jóvenes, mensajeros del diálogo entre culturas» in *Med 2007*, Barcelona, IEMed/CIDOB, pp. 307-309.

Les différents territoires et pays de la région méditerranéenne ont ainsi développé de multiples liens culturels et politiques, à divers moments de leur histoire»⁸³.

Os povos do Mediterrâneo dificilmente poderiam se ignorar. Mutuamente conquistados, colonizados e convertidos, foram muitos e permanentes os contactos entre as duas margens. O intercâmbio cultural e os movimentos de população, consequências das experiências sucessivas de conquistas imperiais, de colonização e de migrações, são uma especificidade da história do Mediterrâneo nomeadamente do Mediterrâneo Ocidental. A diversidade cultural é, na realidade, uma característica interna essencial das diferentes sociedades da região. Se as modalidades da sua gestão e da sua integração ao nível das identidades dos respetivos povos variam segundo as experiências específicas de formação do Estado em termos históricos e da construção da nação em cada um dos países, não se pode ignorar, em relação a todos eles, a dimensão mediterrânica da diversidade (Albera e Tozy, 2005; Abis, 2004).

É esta dimensão que se deve valorizar em termos educativos para que os jovens possam melhor assumir o seu papel no futuro de uma região onde o diálogo entre culturas é uma condição primordial. Isso significa assumir a diversidade cultural como uma riqueza ao reconhecer as diferenças e, sobretudo, ao procurar os pontos comuns. Isso significa, ainda, assumir-se como elementos transmissores de valores educativos fundamentais, o respeito mútuo e o respeito dos Direitos Humanos, a solidariedade, a justiça social, a igualdade de género (Jordán, 2005).

Para operacionalizar esta dimensão, é necessário promover a cooperação euro-mediterrânica em matéria de educação. Isto implica considerar a diversidade cultural e o

⁸³ «Do lado da história, um traço muitas vezes mencionado é que os três monoteísmos, ou religiões abraâmicas, nasceram e expandiram-se, primeiro, à volta do Mediterrâneo. Esta especificidade histórica prolonga-se através diferentes instituições religiosas que aí se associaram, como o culto dos santos, os jejuns, etc. Além disso, conquistas recíprocas e migrações dos povos mediterrânicos (Império Romano, conquistas árabes da época medieval, guerras santas, colonizações ocidentais, migrações contemporâneas) se sucederam e levaram à constituição de diversos grupos e hierarquias sociais. Para todos os poderes e impérios (fenício, grego, romano, bizantino, otomano e árabe até aos países colonizadores como a França e a Itália), o Mediterrâneo, *la mare nostrum*, esteve no centro de trocas de amplitude, de duração e de natureza diversas e representou um meio de circulação e de comunicação. Os diferentes territórios e países da região mediterrânica desenvolveram assim múltiplos laços culturais e políticos, em diversos momentos das suas histórias», T. do a.

diálogo intercultural do Mediterrâneo, isto é, a interculturalidade mediterrânica, como componentes estratégicas da educação no âmbito do espaço euro-mediterrânico. Para isso, é essencial uma forte vontade política. É preciso criar as respetivas condições para que todos os atores (professores do ensino primário e secundário, diretores de escola, inspetores da educação, representantes de instituições euro-mediterrânicas especializadas nas questões educativas, docentes universitários e investigadores, decisores políticos e económicos) da comunidade educativa euro-mediterrânica possam identificar as linhas estratégicas de ação para promover uma verdadeira relação de cooperação (Tawil, Akkari e Azami, 2010). Por ora, dois mecanismos institucionais nas áreas da Educação e da Juventude têm procurado desenvolver este espírito de comunidade educativa euro-mediterrânica. São eles a Fundação Euro-Mediterrânica Anna Lindh para o Diálogo entre Culturas e o Programa *Euro-Med Juventude*⁸⁴.

1.2.2.1. Melhorar e aproximar os povos do Mediterrâneo

A Fundação Euro-Mediterrânica Anna Lindh para o Diálogo entre Culturas, criada em 2004 pela Conferência Ministerial de Haia⁸⁵, surge como a primeira instituição comum do Processo de Barcelona com o intuito de melhorar o conhecimento recíproco e a aproximação dos povos das margens do Mediterrâneo e como resposta às necessidades do diálogo intercultural mediterrânico (Schoefthaler, 2006).

Constituindo-se como um dos poucos mecanismos de cooperação euro-mediterrânica bem-sucedidos, esta fundação consubstancia-se numa rede de organizações civis, de 43 países da área mediterrânica, implicadas na promoção do diálogo intercultural através do Mediterrâneo⁸⁶. Tem vindo, deste modo, a desenvolver um trabalho de apoio junto da sociedade civil da área euro-mediterrânica nos domínios considerados prioritários suscetíveis de promover a capacidade dos indivíduos ou dos grupos em partilhar valores em comum e em viver juntos. O programa da Fundação

⁸⁴ Cf. Nota 67.

⁸⁵ Reuniu a Comissão Europeia e os Estados Europeus e Mediterrânicos associados ao Processo de Barcelona. Para uma informação mais detalhada e atualizada, cf. o sítio Internet oficial da Fundação Euro-Mediterrânica Anna Lindh: <http://www.euromedalex.org> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

⁸⁶ Existe nomeadamente uma rede portuguesa da Fundação Anna Lindh. Cf. o sítio Internet oficial: <http://falredeportuguesa.blogspot.com/> – Acesso em 12 de janeiro de 2008.

centra-se em atividades consideradas como essenciais para o diálogo humano e social e com um impacto significativo sobre as percepções mútuas das populações provenientes de culturas e de religiões diferentes: Educação e Juventude; Cultura e Artes; Paz e Coexistência; Valores; Religião e Espiritualidade; Cidades e Migração; Mídias (Anna Lindh Forum, 2010; Schoefthaler, 2006). Pretende, assim, agir como facilitadora dos intercâmbios socioculturais, como centro de análise para o estudo das dinâmicas interculturais na região e de recomendação para a ação social e política neste domínio. Publicou, em finais de 2010, o primeiro Relatório periódico sobre as Tendências Interculturais na região euro-mediterrânica (Claret e Aubarell, 2010). Este relatório consubstancia-se nos resultados de uma sondagem de opinião junto de uma amostra de 13.000 pessoas de treze países da região que deram os seus pontos de vista sobre as suas percepções de pessoas provenientes de outros países deste espaço, sobre as modalidades de interações entre elas, sobre os sistemas de valores das sociedades entre as duas margens do Mediterrâneo e sobre as expectativas perante um projeto comum em torno deste mar comum⁸⁷.

É no seio desta instituição que se tem desenvolvido um conjunto de iniciativas concretas com vista a promover junto dos jovens uma interculturalidade marcada pelas referências mediterrânicas⁸⁸. Entre essas iniciativas, referenciaremos três que nos merecem uma particular reflexão.

Uma primeira dessas iniciativas refere-se ao “Programa Educativo sobre a Diversidade Cultural” cujos objetivos são os de proporcionar aos jovens da área mediterrânica as competências necessárias para a participação no diálogo intercultural. Para isso, a cooperação entre escolas torna-se fundamental⁸⁹.

⁸⁷ Embora este Relatório tivesse surgido depois de termos elaborado o nosso questionário, assumiu-se como um interessante e oportuno elemento de análise e de reflexão, em particular, por ir ao encontro de um dos objetivos deste estudo: a perceção do Mediterrâneo como referência cultural comum.

⁸⁸ Para uma informação mais detalhada, cf. o sítio Internet oficial da Fundação Euro-Mediterrânica Anna Lindh no seu domínio de ação Educação e Juventude: <http://www.euromedalex.org> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

⁸⁹ Apresentaremos este programa, de forma mais aprofundada, na Parte I, Ponto 2.2.5.

Uma segunda iniciativa é o “Peace Bag for EuroMed Youth”⁹⁰ cujo objetivo é desenvolver as capacidades dos jovens na consolidação da paz e do diálogo como ainda pôr em contacto diferentes organizações no seio de um conjunto intercultural para a paz na região euro-mediterrânica.

Uma terceira iniciativa é a “Encyclopédie de l’humanisme méditerranéen en ligne”⁹¹ cujo objetivo é desenvolver um dicionário virtual que apresenta diferentes culturas nos lugares onde elas convergem (a perspetiva da dimensão intercultural do Mediterrâneo ou da interculturalidade mediterrânica). De facto, em determinados momentos da História, todas as grandes tradições culturais mediterrânicas, inspiradas pelo monoteísmo, elaboraram discursos sobre Deus, o Homem e a sociedade, através da promoção de certos modos de pensamento, de sistemas de reflexão e de exegeses hermenêuticas emprestados à Antiguidade grega. Este paradoxo das culturas monoteístas que pediram emprestadas a uma cultura pagã os seus modos de pensamento e de raciocínio alimentados de ceticismo fez surgir modelos originais de racionalismo e de humanismo entre os Judeus, os Cristãos e os Muçulmanos.

Ao nível propriamente dito da União Europeia, num espírito de complementaridade com a Fundação Anna Lindh, existe o programa de ação *Euro-Med Juventude*⁹². Este programa regional, inserido na vertente social, cultural e humana da Parceria Euro-Mediterrânica, pretende promover a mobilidade dos jovens e a compreensão entre os povos através de três tipos de ações: Intercâmbios de jovens *Euro-Med*, Serviço Voluntário *Euro-Med* e Formação e redes (visitas de estudo, estágios e seminários, construção de parceria). Visa, deste modo, motivar os jovens em tornar-se verdadeiros atores no desenvolvimento da sua sociedade criando, ao mesmo tempo, relações entre os países da região e os seus homólogos europeus.

Na sua quarta edição, o programa *Euro-Med Juventude* (2010/2013), com o tema «Reduzir a distância entre a juventude», prossegue o intuito de estimular e encorajar a

⁹⁰ Cf. o Projeto “Peace Bag for EuroMed Youth”: <http://www.euromedalex.org/fr/fields/education-youth/projets/peace-bag-euromed-youth> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

⁹¹ Cf. o Projeto “Encyclopédie de l’humanisme méditerranéen en ligne”. Disponível em: <http://www.euromedalex.org/fr/fields/education-youth/projets/encyclopedie-de-lhumanisme-mediterran-en-en-ligne> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

⁹² *Euro-Med Jeunesse/ Euro-Med Youth*. Para uma informação mais detalhada e atualizada, cf. o sítio Internet oficial: <http://www.euromedyouth.net> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

compreensão mútua entre os jovens da região euro-mediterrânica, combater os estereótipos e os preconceitos e promover a solidariedade entre os jovens sustentando a cidadania ativa. Pretende ainda contribuir para a elaboração de políticas de juventude nos países mediterrânicos parceiros. Para executar estes diferentes objetivos, coordenadores ao nível de cada país, no âmbito de “Unidades Euro-Med Juventude”, desenvolvem um trabalho de informação e promoção do referido programa com os respetivos apoios financeiros⁹³.

Convém salientar que este programa complementa outras iniciativas da União Europeia em outros domínios pertinentes como a educação, a formação profissional e a participação cívica, sempre com o objetivo de apoiar os jovens em tempos de significativas mudanças nomeadamente políticas e sociais. Pensamos, em particular, no Mundo Árabe. São mais de 100 milhões os jovens na chamada região MENA (*Middle East and North Africa* - Médio Oriente e Norte de África), com idades entre os 15 e os 29 anos⁹⁴. Constituem um terço da população destes países e cerca de metade da população em idade de trabalhar. Significativo é, deste modo, o desafio deste programa de sensibilizar os jovens das duas margens do Mediterrâneo em promover o conhecimento mútuo. Mesmo sendo uma iniciativa financiada pela Europa, ela envolve diretamente estruturas juvenis de todos os países mediterrânicos parceiros.

Os jovens, geralmente, conhecem mal o passado, mas não por culpa sua. A responsabilidade encontra-se nos sistemas de valores e de representações coletivas veiculados pelos respetivos sistemas educativos que devem, nos dias de hoje, contribuir para desconstruir e diluir preconceitos e estereótipos⁹⁵.

⁹³ Cf. o Programa “Euro-Juventude IV” no respetivo sítio Internet oficial: <http://www.euromedyouth.net/Reduire-l-ecart-entre-la-jeunesse> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

⁹⁴ Para uma melhor informação sobre esta região, recomendamos o sítio Internet oficial da *World Bank*, secção *Countries, Middle East and North Africa (MENA)*: <http://go.worldbank.org/7UEP77ZCB0> – Acesso em 28 de janeiro de 2011.

⁹⁵ Definido segundo Barata (2010: 213) como: «Categorizações especialmente rígidas relativas aos grupos raciais.» A este propósito, sobre o mundo em versão estereótipos (um tanto caricaturado mas pertinente), cf. *Mapping Stereotypes – The geography of prejudice*. Disponível em: <http://alphadesigner.com/project-mapping-stereotypes.html> – Acesso em 15 de maio de 2010.

1.3. O Mediterrâneo: o contexto de um espaço civilizacional comum

1.3.1. O Mediterrâneo, matriz de culturas

Difícil é encontrar uma definição exata do Mediterrâneo. Paradoxal, enigmática, fascinante e inquietante, o espaço mediterrânico tem alimentado muitos debates. O Mediterrâneo é, por isso, para Morin (1995b) uma noção demasiado evidente para não ser misteriosa. Encontramos neste autor o pensamento pertinente que caracteriza este espaço considerando a perspetiva intercultural que entendemos atribuir-lhe. Para Morin (1995b: 12), o Mediterrâneo é «une matrice de cultures»⁹⁶:

«Mer à la fois d’antagonismes et de complémentarité conflictuelle de la mesure et de la démesure ! Berceau de toutes les cultures d’ouvertures et d’échanges ! Matrice de l’esprit le plus sacré et de l’esprit le plus profane ! Matrice des religions polythéistes et des religions monothéistes ! (...) Matrice de la rationalité, de la laïcité et de la culture humaniste ! Matrice de la renaissance et de la modernité de l’esprit européen ! Mer de la communication des idées et des confluences des savoirs, qui a su faire passer Aristote de Bagdad à Fès avant de le faire parvenir à la Sorbonne de Paris ! Mer tricontinentale des rencontres fécondes et des ruptures tragiques entre l’Est et l’Ouest, le Sud et le Nord ! Mer qui fut le monde et qui demeurent, pour nous Méditerranéens, notre monde !»⁹⁷.

Um pensamento que retoma o de Fernand Braudel (1987: 6) quando este historiador e grande especialista do Mediterrâneo ao questionar: «O que é o Mediterrâneo?» responde: «Mil e uma coisas ao mesmo tempo. Não uma paisagem, mas inúmeras paisagens. Não um mar, mas uma série de mares. Não uma civilização, mas várias civilizações.»

O Mediterrâneo é um espaço que congrega dois aspetos que marcam todo o seu *modus vivendi* e respetivo *modus operandi*: a heterogeneidade e a homogeneidade que

⁹⁶ «Uma matriz de culturas», T. do a.

⁹⁷ «Mar ao mesmo tempo de antagonismos e de complementaridade conflitual da medida e da desmedida! Berço de todas as culturas de aberturas e de intercâmbios! Matriz do espírito o mais sagrado e do espírito o mais profano! Matriz das religiões politeístas e das religiões monoteístas! (...) Matriz da racionalidade, da laicidade e da cultura humanista! Matriz do renascimento e da modernidade do espírito europeu! Mar da comunicação das ideias e das confluências dos saberes, que soube fazer passar Aristóteles de Bagdad para Fez antes de o fazer chegar à Sorbonne de Paris! Mar tricontinental dos encontros fecundos e das ruturas trágicas entre o Leste e o Oeste, o Sul e o Norte! Mar que foi o mundo e que permanece, para nós Mediterrânicos, o nosso mundo», T. do a.

constituem a essência da memória mediterrânica (Morin, 1999). O espaço mediterrânico é, em toda a sua extensão, o palco natural de confluência das três religiões reveladas: o judaísmo, o cristianismo e o Islão, e das duas grandes civilizações universais que as duas últimas produziram: a civilização ocidental e a civilização islâmica. De modo inevitável, o espaço mediterrânico tem sido um espaço partilhado e disputado entre a Cristandade e o Islão, como consequência da dinâmica de expansão que as caracterizaram (Carpentier e Lebrun, 2011; Braudel, 1987a, 1987b). É praticamente impossível que uma dinâmica de expansão evite as confrontações diretas e violentas como ocorreram no passado, mas mais grave do que isso é chegar, por caminhos do dogmatismo e da intolerância, à exclusão, à negação ou à indiferença do «outro», como acontece no presente (Fabre *et al.*, 2009; Morin, 1999).

Para modificar esta realidade, torna-se essencial conhecer mais e melhor o Mediterrâneo porque, pela sua diversidade cultural e religiosa, pode promover o diálogo intercultural e porque é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, uma característica do nosso mundo globalizado. São estas as duas principais ideias referidas pelos jovens inquiridos quando lhes eram solicitados indicar as razões pelas quais se devia aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo⁹⁸.

Estas duas ideias que tomámos como referências para analisarmos a pluralidade mediterrânica como uma fonte de interculturalidade evidenciam, a nosso ver, um aspeto muito importante: a necessidade de se trabalhar “as bases das sociedades” para que o propósito de se promover uma consciência mediterrânica nos termos do «pensar o Mediterrâneo e mediterraneizar o pensamento» de Edgar Morin⁹⁹, possa ser efetiva e lucidamente sentida e vivida pelos seus principais destinatários, ou seja, as populações. É um trabalho que naturalmente se faz ao nível das mentalidades, ao nível das perceções, ao nível das representações que, para evoluírem e mudarem, precisam de uma educação e formação apropriadas. Um trabalho que tem como população-alvo os jovens como agentes privilegiados do diálogo entre culturas (Roque, 2008).

⁹⁸ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4. e Cf. Perguntas P. 34 e P. 35 e Gráficos 4.43 e 4.44 – Anexo 3.

⁹⁹ Cf. Nota 15.

A educação dos jovens assume uma importância decisiva até porque tem-se questionado a pertinência de uma formação de base para todos os jovens nas atuais condições de diversidade económica e cultural do mundo (Bureau d'Education Internationale, 2004). Por outras palavras, questionam-se duas escolhas: por um lado, uma formação dos jovens para o espaço onde vivem e para uma realidade da sociedade de que fazem parte ou, por outro lado, uma formação que os prepara para as mobilidades e as diversidades.

Para os jovens europeus e magrebinos, no atual quadro de globalização que os impele a participar a um diálogo entre culturas e para o qual se sentem mal preparados, um dos contextos de referência é o espaço mediterrânico – um espaço partilhado e a partilhar – que deve ser estudado na escola a partir da sua diversidade sociológica e cultural (Roque, 2008; Touzeau, 2000). Um espaço que se constitui com uma matriz que procura o diálogo entre diferentes culturas unidas por valores que aspiram a uma civilização humanista, solidária e dialogante: o humanismo mediterrânico (Bensalah e Daniel, 2003). Esquece-se frequentemente que, não obstante os conflitos que dividiram (e dividem ainda) os povos da bacia mediterrânica, há também, sobretudo, o que aproxima estes povos na sua diversidade e na sua própria diferença. Como nota Edgar Morin (1998: 33) «Si nous voulons concevoir la Méditerranée, il faut concevoir à la fois l'unité, la diversité et les oppositions; il faut une pensée qui ne soit pas linéaire, qui saisisse à la fois complémentarités et antagonismes»¹⁰⁰.

«Um pensamento não linear» que nos remete para a interculturalidade na medida em que esta promove: «Un retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre»¹⁰¹ (Norton Fraye citado por Abderrahmane Tenkoul, 2009: 157) mas também, como o diz, de forma pertinente, Nabil Farès (citado por Abderrahmane Tenkoul, 2009: 157): «Une insurrection de la pensée contre des pratiques de l'exclusion historique, sociale, religieuse, indigène, étatique»¹⁰².

¹⁰⁰ «Se queremos conceber o Mediterrâneo, é preciso conceber ao mesmo tempo a unidade, a diversidade e as oposições; é preciso um pensamento que não seja linear, que agarre ao mesmo tempo complementaridades e antagonismos», T. do a.

¹⁰¹ «Um regresso para si de um olhar informado pelo contacto com o outro», T. do a.

¹⁰² «Uma insurreição do pensamento contra práticas de exclusão histórica, social, religiosa, indígena, estatal», T. do a.

1.3.2. Os desafios da interculturalidade no Mediterrâneo

Vivemos em sociedades cada vez mais pluriculturais e mais complexas nas suas relações sociais. Isso exige o aprofundamento do conhecimento e da compreensão interculturais, se nos sentirmos realmente interessados no diálogo intercultural e na coesão social. É particularmente verdadeiro quando nos debruçamos sobre sociedades mediterrânicas, europeias e árabes (Kepel, 2006).

A interculturalidade tem vindo a tornar-se um marco conceptual para se analisar e compreender estas sociedades. Um marco conceptual dinâmico que reflete e formula uma realidade que incorpora os elementos próprios do conflito, da interação, da cooperação, adentro da pluralidade e diversidade que caracterizam toda a área mediterrânica (Nair, 1997a).

Toda a história do Mediterrâneo caracteriza-se por um contacto cultural entre sociedades. Os seus processos civilizacionais e a sua multiculturalidade não se consubstanciaram num simples contacto e coexistência cultural numa mesma sociedade. Sucederam-se várias civilizações que deixaram as suas experiências culturais em todo o conjunto mediterrânico. Foram os Fenícios no ocidente, os Romanos em toda a área mediterrânica, a civilização árabo-islâmica na Península Ibérica, ou ainda, na Sicília, os Turcos na área oriental mediterrânica e parte do Magrebe (Lacoste, 2008). É uma multiculturalidade e uma interculturalidade que se definem a partir de um contacto de povos e de uma transferência de elementos culturais como a tecnologia, a gastronomia, a mitologia, a música, os elementos arquitetónicos, religiosos e políticos. Por isso, em todo o Mediterrâneo, encontraremos e reconheceremos algo de próprio em casa dos outros (Albera e Tozy, 2005; Roque, 2000, 1997).

Amin Maalouf (2000: 41) identifica a necessidade de se valorizar este reconhecimento mútuo evidenciando o conceito de uma nova identidade, mais aberta aos outros e às realidades do mundo de amanhã, que ele define: «(...) como uma

concepción mediterránea de la identidad –menos tribal, menos exclusiva, menos limitada– (...)»¹⁰³.

É esta conceção mediterrânica da identidade, que consubstancia a mediterraneização do pensamento europeu e árabe (Morin, 1999), que nos leva a considerar oportuna a reflexão acerca da interculturalidade no e do Mediterrâneo. Passa, em primeiro lugar, pelo reconhecimento histórico do Mediterrâneo como contexto de interculturalidade (Roque i Alonso, 2001). Nesta perspetiva de longo prazo, encontramos o intercâmbio e o enriquecimento mútuo, a formação de culturas, de práticas religiosas, de falar diferentes línguas, de surgimento de ideias. Em segundo lugar, passa pela apreciação das relações que se têm desenvolvido ao longo dos tempos, ou seja, relações de indiferença, de confiança, de oposição, de cooperação, de necessidade mútua, que, singularmente, nos aparecem refletidas nos dados dos jovens inquiridos desse estudo¹⁰⁴.

Esta abordagem intercultural consubstanciada de forma concreta no espaço mediterrânico permite encontrar os valores partilhados que existem no presente e que se projetam no futuro. A diversidade cultural na área mediterrânica serviu desde a Antiguidade para pensar «o outro.» Os desafios que se colocam, quando nos detemos mais concretamente à área do Mediterrâneo Ocidental, são os de trabalhar as questões culturais e políticas investindo intelectualmente nos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade neste espaço. Trata-se de aprender a reinterpretar as maneiras de “reconstruir” as culturas à luz das realidades atuais. Isso significa ter a consciência de que, em todas as partes do mundo, assiste-se a um processo de recomposição das culturas influenciado pela globalização. Um processo que se consubstancia na perceção de que cada indivíduo é tributário de duas heranças, segunda a análise de Amin Maalouf

¹⁰³ «Como uma conceção mediterrânica da identidade – menos tribal, menos exclusiva, menos limitada (...)», T. do a.

¹⁰⁴ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4. e Cf. Perguntas P. 25 e P. 26 (adaptadas de acordo com o modelo de questionário para os países da Europa e para os países do Magrebe) e Gráficos 4.34(a), 4.34(b), 4.35(a) e 4.35(b) – Anexo 3.

(2000: 40): «una, “vertical”, le viene de sus antepasados, de las tradiciones, de su pueblo, de su comunidad religiosa; la otra, “horizontal”, le viene de su época»¹⁰⁵.

É na conjugação da verticalidade e horizontalidade para a perceção do «outro» que a interculturalidade se assume como um mecanismo operacional para desconstruir, numa perspetiva comparativa, os constrangimentos das representações passadas (Abdallah-Preteille, 2011, 2003). Do ponto de vista educativo, permite estabelecer uma história desconstrutiva comparada dos sistemas culturais que, especificamente, na área mediterrânica, dizem respeito aos sistemas judaico, cristão e islâmico (Bammate, 2000).

A universalidade dos valores e a diversidade das expressões culturais marcam estes sistemas. São componentes indissolúveis do humanismo dos nossos dias. É um humanismo do diverso que, segundo Edward Said (2004: XVIII-XIX), propõe o verdadeiro conhecimento e a compreensão de outros povos e culturas que não podem ser feitos com:

«“Algemas forjadas pela mente” (porque) o humanismo alicerça-se num sentido de comunidade com outros intérpretes e com outras sociedades e períodos (...) e cada domínio está relacionado com todos os outros, e que nada do que acontecer ao nosso mundo esteve alguma vez isolado e imune a qualquer influência exterior. O lado doloroso de tudo isto está em que, quanto mais o estudo crítico da cultura nos revela que é assim que as coisas são de facto, menor parece ser a influência dessa revelação, maior parece ser o território conquistado por polarizações redutoras do tipo ‘Islão *versus* Ocidente’»

A interculturalidade está impregnada do humanismo do diverso onde saberes e valores não são dissociados mas integrados num projeto globalizante sem ser totalitário, democraticamente partilhado, e consubstanciados numa ética da alteridade e da diversidade (Abdallah-Preteille, 2011).

O Mediterrâneo, matriz de culturas, que segundo Morin (1995a: 12): «porte en elle tant de diversité et tant d’unité»¹⁰⁶, configura este humanismo do diverso: o humanismo mediterrânico. O Mediterrâneo emerge como denominador comum

¹⁰⁵ «Uma, “vertical”, advém dos seus próprios antepassados, das tradições do seu povo, da sua comunidade religiosa; a outra, “horizontal”, advém da sua época», T. do a.

¹⁰⁶ «Que traz em si tanta diversidade e tanta unidade», T. do a.

aproximando as pessoas de culturas diferentes e reunindo-as em torno de um certo número de valores humanos bem interiorizados que são os valores de paz, de justiça, de liberdade e de solidariedade (Morin, 1995a).

1.3.2.1. O valor da interculturalidade na Europa e no Magrebe: o al-Andalus¹⁰⁷

«Un cadre géographique limité, la péninsule ibérique, un espace temporel considérable, plus de sept siècles, trois régions, le monde arabe, l'Europe et l'Afrique, et trois religions l'islam, le judaïsme et le christianisme, brusquement mis en contact. Les conditions semblent ainsi réunies pour le développement d'un des plus prodigieux dialogues interculturels de l'histoire. En effet, la conjonction de l'histoire, de la géographie, de la culture et de la religion ont fait de l'Espagne médiévale « al-Andalus », la scène féconde d'interactions humaines, culturelles et spirituelles dont l'empreinte profonde est incontournable pour comprendre, dans la durée, les perceptions, les relations de l'Europe chrétienne avec le monde arabo-islamique, judaïque et africain»¹⁰⁸ (Diène, 2001: 0-1).

O contacto cultural entre sociedades sempre constituiu uma componente da humanidade. O seu valor, no que diz respeito ao espaço ocidental, afirma-se, particularmente, na Península Ibérica quando as culturas, islâmica, hebraica e judaica se cruzam, entre os séculos VIII e XV, de forma intensa e enriquecedora nos domínios da ciência, da filosofia e da literatura (Menocal, 2003; Sidarus, 2000).

É neste espaço que se tornaria conhecido como o al-Andalus¹⁰⁹ que, na realidade, se realizaria o verdadeiro e mútuo benéfico contacto intercultural entre a Europa e o Mediterrâneo (Menocal, 2003). Tornou-se um local privilegiado para a difusão das

¹⁰⁷ Em árabe: الأندلس.

¹⁰⁸ «Um quadro geográfico limitado, a península ibérica, um espaço temporal considerável, mais de sete séculos, três regiões, o Mundo Árabe, a Europa e a África, e três religiões o Islão, o judaísmo e o cristianismo, bruscamente postos em contacto. As condições parecem assim reunidas para o desenvolvimento de um dos mais prodigiosos diálogos interculturais da história. De facto, a conjunção da história, da geografia, da cultura e da religião fizeram da Espanha medieval “al-Andalus”, o cenário fecundo de interações humanas, culturais e espirituais cuja marca profunda é incontornável para compreender, no longo prazo, as perceções, as relações da Europa cristã com o mundo árabo-islâmico, judaico e africano», T. do a.

¹⁰⁹ A região ocidental da Península Ibérica era denominada *Gharb* al-Andalus ("o ocidente do al-Andalus") e incluía o atual território português. De uma maneira geral, o *Gharb* al-Andalus foi uma região periférica em relação à vida económica, social e cultural do al-Andalus e é mal conhecido dentro da própria história de Portugal (Garcia, 1997).

ideias e dos saberes entre árabes, judeus e cristãos. Muitos foram os pensadores de origens religiosas e culturais diversas que contribuíram para este brilhante momento histórico medieval tais como o judeu Maimónides, os muçulmanos Ibn'Rushd (Averróis), Ibn'Arabi e Al Idrissi e o cristão Raimundo Lullo. Através da Escola de tradutores de Toledo e do respetivo plurilinguismo que aí se cultivava singularmente, muitos conhecimentos filosóficos, científicos e literários, originalmente produzidos em árabe e hebraico, foram traduzidos para o latim enriquecendo os conhecimentos da Europa.

Para Roque (2000), os ibéricos, em particular os espanhóis, não têm sabido gerir esta mais-valia intercultural. Têm, contudo, ultimamente reencontrado parte da sua memória ao recuperar, em termos históricos, o al-Andalus, considerando os muçulmanos como um elemento essencial da história da Espanha. Mesmo em Portugal, como nota Tiesler (2005: 842/840): «a presença islâmica histórica/al-Ândaluz começa a experimentar a sua revitalização (desta vez altamente positiva, com tendências de nostalgia) (...)» embora «(...) ainda incipiente no que respeita à forma como é recebida pelo público em Portugal — ao contrário do caso espanhol.» O que se manifesta ao nível da «atual revisão da história luso-islâmica (que) não foi, até hoje, tão longe como em Espanha durante a última década» (Tiesler, 2005: 840). Serão razões para compreendermos a persistência da ignorância, do desconhecimento e dos preconceitos que marcam a visão e a representação do mundo arabo-muçulmano¹¹⁰.

Não se pode ignorar, por isso, o valor da interculturalidade subjacente ao al-Andalus por ter promovido uma cultura plural. Este período de diálogo entre as culturas e religiões permite compreender as relações complexas que o Ocidente tem, hoje, com o mundo islâmico. Começa em 711 com a invasão árabe da Península Ibérica e termina oito séculos mais tarde, em 1492, com a expulsão dos Árabes e dos Judeus. Durante este período, as três religiões monoteístas relacionaram-se entre si e teceram laços de fraternidade humana, intelectual e cultural (Menocal, 2003; Guichard e Senac, 2000).

¹¹⁰ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3. Os Jovens, a Cultura e o Mundo mormente o Ponto 4.1.3.3. Identificar e caracterizar as perceções dos jovens acerca das relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão.

O valor intercultural do al-Andalus reside no facto de constituir uma experiência única, sem cair na armadilha da nostalgia do passado ou no chamado mito do Al-Andalus, para servir de exemplo aos que pensam que o mundo deve enfrentar as suas realidades culturais compósitas, aceitar a mestiçagem para viver e conviver (Diène, 2001). O al-Andalus constitui o primeiro contacto entre o Islão e o Ocidente e não se pode compreender as relações entre a Europa e o Islão sem recuar a esta época da Hispânia medieval. É neste espaço que se construíram os mal-entendidos e as convergências mas também os fantasmas das duas tradições religiosas (Menocal, 2003).

O al-Andalus, para além da sua dimensão espiritual, constitui uma experiência cultural, científica e filosófica de uma extraordinária riqueza (Diène, 2001). Os Árabes trazem os pensamentos gregos como os tratados de Aristóteles então desconhecidos na Europa, os contributos filosóficos e científicos da Índia, da Persa e da China. Trazem, ao mesmo tempo, as suas próprias invenções. Toda esta riqueza intelectual passa para o Ocidente através dos tradutores e intérpretes do al-Andalus refletindo-se depois sobre o Ocidente (Guichard e Senac, 2000).

O al-Andalus afirma a pluralidade da vivência humana. Trata-se, neste caso, de uma pluralidade mediterrânica porque os próprios Árabes vindos do norte de África, quando entraram na Península Ibérica, eram já plurais. Arrastam consigo populações provenientes do Médio-Oriente. Embora impelidos por um ímpeto de conquista política e espiritual, ao encontrar culturas fortes como a cultura cristã e a cultura judaica, adaptaram-se e abriram-se intelectualmente.

Se hoje uma das grandes causas de incompreensão entre as duas margens do Mediterrâneo está na ignorância das tradições mútuas, onde falta ou falha, também, a comunicação mútua, o valor do al-Andalus está no seu contributo para o conhecimento recíproco (Diène, 2001).

Mas o valor intercultural do al-Andalus reside também no reconhecimento de momentos de intolerância e de violência em relação aos «outros.» Como sublinha Adalberto Alves (1995: 20):

«Não mitifiquemos o Ândalus, não isento, nas suas relações internas de força, de violências e prepotências, nem ignoremos as erupções Almorávida e Almôada, mas

creditemos-lhe um excepcional momento de tolerância através de um ordenamento jurídico-religioso que garantia não só cidadania, como liberdade de crença e da sua prática.»

O elemento árabe tinha primazia sobre «os outros.» Representava a força política com os privilégios territoriais e materiais que tal situação trazia consigo. Mas, ao mesmo tempo, respeitaram as outras religiões, como, aliás, é mencionado no Alcorão que diz que nunca se deve contrariar em religião¹¹¹. Certo é que perante os acordos assinados entre muçulmanos e chefes feudais cristãos que garantiam a estes a livre posse das suas terras, em troca, tinham de pagar dois impostos sobre o indivíduo e sobre a terra, o que levaram alguns a converterem-se ao Islão para não os pagar (Menocal, 2003).

Neste contexto, o Islão era tolerante e aberto ao diálogo mas nos limites da supremacia árabe. Por outras palavras, verificou-se, ao mesmo tempo, uma assimilação, uma abertura e uma profunda rejeição da cultura arabo-muçulmana. Mas também observou-se a exclusão de certos pensadores livres muçulmanos, místicos sufis, aqui já referidos, como Ibn'Arabi incompreendido pela sua época (Addas, 1996), ou ainda Ibn'Rushd (Averróis) perseguido porque afirmava que a religião se explicava pela razão (Bazzana, Bériou e Guichard, 2005).

O al-Andalus não constituiu apenas um espaço de paz e de convívio intercultural e inter-religioso. Mas a transmissão da sua experiência, mesmo a negativa, pode servir a reinventar o presente e a pensar o futuro. Porque, na realidade, o al-Andalus mostra-nos que não se pode conceber o diálogo inter-religioso ou intercultural limitando-se apenas aos dogmas, espiritual, à fé, ou cultural, à cultura. É preciso observar as tradições

¹¹¹ Segundo o Capítulo 42. O conselho, versículo 13 (Sura - Al-choûrâ, v. 13): «Instituiu-vos, a respeito da religião, o que dispôs para Noé, e o que te inspirámos e o que dispusemos para Abraão, Moisés e Jesus, dizendo: “Permanecei na religião! Não divirjais acerca dela!” Cf. Alcorão. (2002). Parte 2, 2ª edição, Lisboa: Publicação Europa-América, p. 120. Para o Alcorão, a diversidade das crenças é algo desejado por Deus, segundo o Capítulo V. A mesa, versículo 48 (Sura – Al-máida, v. 48): «Se Deus quisesse, ter-vos-ia reunido numa comunidade única, mas dividiu-vos com o fim de vos pôr à prova no que vos deu. Rivalizai nas boas obras! O vosso lugar de reunião, o de todos, está junto de Deus. Ele vos fará saber aquilo em que estais em discrepância», Cf. Alcorão. (2002). Parte 1, 3ª edição, Lisboa: Publicação Europa-América, p. 104.

espirituais e culturais no seu contexto político e social. É nesta dialética entre o político e o religioso, o dogma e a prática sociocultural, que é possível promover o equilíbrio e o respeito mútuo (Menocal, 2003).

Por isso, o fim violento do al-Andalus, e, logo, das relações entre o Islão e a Cristandade, com a expulsão dos muçulmanos e dos judeus pelos reis católicos de Espanha em 1492 que quiseram, juntamente com a nobreza e o clérigo tornar homogêneo a Península Ibérica, marcou as consciências de todos (Arkoun, 2006). Por um lado, é o medo irracional, espiritual e político que se apoderou da Europa quanto ao mundo islâmico. Por outro lado, para este, permanece a forte ideia de perda de um período brilhante que os muçulmanos de hoje sentem que continua a não ser reconhecido (Rio, 2002; Geoffroy, 1999). Destas consciências ainda feridas, surgem os fantasmas e as incompreensões de uns e de outros.

O desafio que se coloca a ambos os lados do Mediterrâneo, em particular do Mediterrâneo Ocidental, é saber singularmente valorizar e integrar o passado comum que representou o al-Andalus. Todos tomariam consciência de que há sempre no «outro», um pouco de si. Uma consciência que interpelou a UNESCO para criar o projeto «As rotas do al-Andalus» com o objetivo de evidenciar:

«(...) À travers une réappropriation plus profonde de l'expérience d'al-Andalus, la construction progressive d'une identité plurielle et d'un patrimoine commun dont la compréhension des mécanismes permet peut-être de mieux répondre aux questions actuelles dans les rapports entre l'islam, le judaïsme et le christianisme, le monde arabe, l'Europe et l'Afrique»¹¹² (Diène, 2001: 0-1).

Neste sentido, em virtude do contexto espacial e temporal da experiência do al-Andalus, isso significa ver o Mediterrâneo como fonte de interculturalidade. Isso significa, ainda, como sublinha Abdelkader Sid Ahmed (2001: 79), ir ao encontro do espírito da Parceria Euro-Mediterrânica: «(...) Faire du bassin méditerranéen une zone de dialogue, d'échange et de coopération qui garantisse la paix, la stabilité et la prospérité

¹¹² «(...) Através de uma reapropriação mais profunda da experiência do al-Andalus, a construção progressiva de uma identidade plural e de um património comum cuja compreensão dos mecanismos permite talvez responder melhor às questões atuais nas relações entre o Islão, o judaísmo e o cristianismo, o Mundo Árabe e a África», T do a.

ainsi que la promotion d'une meilleure compréhension entre les cultures»¹¹³. Para Ahmed (2001: 79), este projeto: «S'inscrit pleinement dans le cadre du dialogue historique né en Espagne médiévale»¹¹⁴.

Valorizando-se o contexto plural do Mediterrâneo através do diálogo histórico que provocou a simbiose entre as três religiões monoteístas, culturas e civilizações e respetiva dinâmica de intercâmbios dos mais diversos, o Processo de Barcelona segundo Ahmed (2001: 79): «Offre, pour la première fois, le cadre, les orientations, les moyens et les instruments permettant de revivifier les Routes d'al-Andalus et de réamorcer la grande dynamique qui meut les hommes, les idées et les biens»¹¹⁵, do espaço mediterrânico.

¹¹³ «Fazer da bacia mediterrânica uma zona de diálogo, de intercâmbio e de cooperação que garanta a paz, a estabilidade e a prosperidade como ainda a promoção de uma melhor compreensão entre as culturas», T. do a.

¹¹⁴ «Se inscreve plenamente no quadro do diálogo histórico nascido na Espanha medieval», T do a.

¹¹⁵ «Oferece, pela primeira vez, o quadro, as orientações, os meios e os instrumentos permitindo de reavivar as Rotas do Al-Andalus e de reiniciar a grande dinâmica que move os homens, as ideias e os bens», T do a.

CAPÍTULO 2

UMA TEORIZAÇÃO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO E DO MEDITERRÂNEO

Piense usted lo que quiera, pero piénselo
Fernando Savater

Penser la Méditerranée et méditerranéiser la pensée
Edgar Morin

2.1. Diversidade cultural e escola: educação intercultural

O desafio educativo dos próximos anos à escala global é um desafio que, segundo Meirieu (2006: 16), pode ser definido de forma relativamente simples: «permettre aux enfants (aux jeunes) du monde de se reconnaître suffisamment semblables pour pouvoir se parler et suffisamment différents pour avoir quelque chose à se dire»¹¹⁶.

Os desafios que se colocam ao mundo atual, às sociedades e aos indivíduos, fazem refletir acerca da necessidade de uma educação que reconhece a diversidade do mundo no qual efetivamente vivemos. Daqui decorre o diálogo intercultural no qual está implícita uma educação e uma formação para a alteridade, isto é, aprender a encontrar «o outro» e a gerir «o outro» diferente e diverso (Groux, 2002b). Porque de uma cultura a outra, os pontos de vista podem ser diferentes. Porque de uma cultura a outra, as opiniões podem ser diferentes ou divergentes como também serão os princípios e os valores.

A visão do mundo, os valores, as formas de pensar, os modos de vida e de comportamento são elementos constitutivos de uma cultura. Uma cultura que partilhamos, cada vez mais, para além das pessoas que pertencem ao mesmo meio do que nós, com pessoas de outros lugares potenciados, em particular, pela horizontalidade dos meios de comunicação de massas e pelas tecnologias de informação e de comunicação (Mattelart, 2010).

¹¹⁶ «Permitir às crianças (aos jovens) do mundo de se reconhecer suficientemente semelhantes para poder falar-se e suficientemente diferentes para ter alguma coisa a dizer», T. do a.

Existe um consenso crescente de que para se apreender e compreender esta partilha cultural – global – se torna, cada vez mais necessário, encontrar novos meios de refletir e trabalhar juntos em matéria de educação (Delors, 1996). Os sistemas educacionais, onde quer que se encontrem, devem estar vinculados, o mais completamente possível, aos sistemas de conhecimento do mundo. Estes têm de saber partilhar, cooperar e manter-se em dia com a expansão das informações e das novas tecnologias. A finalidade é promover um ambiente para falar, aberta e honestamente, sobre as tensões que marcam as suas relações num contexto global nomeadamente entre a busca da identidade e a busca da universalidade, entre localismo e globalismo, entre a proteção da cultura e das tradições e a promoção do acesso a novas informações e novas ideias (Demorgon, 2010; Delors, 1996; Carneiro, 1999).

O sistema de parcerias internacionais, o diálogo e o intercâmbio em matéria de educação constituem linhas-chave para criar o meio ambiente social, político e cultural para, em conjunto, responder aos desafios globais que envolvem todos. Desafios que implicam a melhoria da qualidade da educação, relacionando esta com uma sociedade, uma economia e uma tecnologia em plena mudança. Visa-se melhorar o nível da educação não só em termos quantitativos (a quantidade de escolas, universidades, bibliotecas e programas de alfabetização) mas também em termos qualitativos (currículos escolares, conteúdos e práticas pedagógicos). Isso significa também garantir as competências e os conhecimentos necessários para uma vivência e mobilidades globalizadas nomeadamente para o mercado de trabalho, sobretudo, quando falamos em jovens. Conhecimentos e competências que devem estar integrados aos mundos da cultura e da comunidade globais (Antunes, 2008; Meirieu, 2006).

Trata-se do desafio da educação cada vez mais perspectivada num plano internacional e intercultural que não se limita a identificar a maneira mais eficaz de colaborar para a melhoria dos sistemas de educação mas também a promover uma matriz educativa humanista e diversa (Abdallah-Preteuille, 2005; Delors, 1996). O mundo precisa de aprender a viver, a trabalhar e a existir junto, em paz, e a valorizar as diversas culturas e perspetivas, bem como a intensa criatividade e diversidade da humanidade. Esta aprendizagem é um elemento-chave para a prosperidade, oportunidade, produtividade e progresso humanos. É, ainda, fundamental para as

mudanças nas culturas, nas atitudes e nas perspectivas com vista a participar na construção de sociedades interdependentes, abertas e confiantes (Appadurai, 2009).

Por isso, a educação não pode ser transformada numa cadeia de transmissão com as respostas totalmente divorciadas dos processos de questionamento, de reflexão e de ensino. Deriva de uma prolongada reflexão e diálogo com «os outros.» E, neste contexto, desenvolve-se progressivamente uma educação que apela à interculturalidade no sentido do encontro com «o outro» e da participação do «outro» valorizando mais o que há de comum para além das diferenças (Appadurai *et al.*, 2009; Delors, 1996).

2.1.1. ‘Choque cultural’/‘Choque das culturas’ versus ‘Encontro cultural’/‘Encontro das culturas’

Do encontro com indivíduos tendo uma cultura diferente da nossa, é comum dizer-se que se dá um «choque cultural» porque se relacionam duas culturas que se conhecem mal e que, por isso, se descobrem mutuamente.

Tomaremos aqui a grelha de leitura e de interpretação apresentada por Raja Choueiri (2008), consubstanciada nos conceitos de ‘choque cultural’ e de ‘choque das culturas’¹¹⁷, para procurarmos compreender a atitude dupla e ambivalente que, no nosso entender, perpassa o pensamento e o comportamento de qualquer pessoa, nomeadamente o de qualquer jovem quando perante «o outro.» Consequentemente, procuraremos compreender melhor o sentido da utilização das noções de ‘choque cultural’ e de ‘choque das culturas’ em vez de ‘encontro cultural’ e de ‘encontro das culturas’ (Choueiri, 2008).

Raja Choueiri, ao propor-se estudar estas duas noções e como elas se operacionalizam à escala psico-pessoal e à escala histórica e geopolítica, considera-as como arquétipos construídos para servir de grelha de interpretação para os fenómenos

¹¹⁷ Esta última difundida por Samuel Huntington (1997) na sua conhecida obra «O Choque de Civilizações e a recomposição da ordem mundial.» Valerá a pena evidenciar o breve comentário feito por Raja Choueiri ao apresentar e analisar este conceito. Diz ele: «Il importe de signaler objectivement que cet auteur analyse et ne préconise pas» [«Importa assinalar objetivamente que este autor analisa e não preconiza»], T. do a. - «Le ‘choc culturel’ et le ‘choc des cultures’» in *Entrechocs culturels. Espaces et tensions sociétales*, revue Géographie et Cultures, n° 68, Paris : L’Harmattan, p. 6.

interculturais. Apoiando-se num raciocínio dicotómico e conceptual e em exemplos históricos, opõe claramente estas duas noções ao demonstrar que o ‘choque cultural’ é positivo, inclusivo, pessoal, complexo, pedagógico e progressivo enquanto o ‘choque das culturas’ é negativo, exclusivo, coletivo, redutor, antagónico e regressivo (Choueiri, 2008). Esta distinção, na verdade, reflete duas atitudes reflexivas do indivíduo podendo, conforme a respetiva personalidade de cada um e as suas envolvências na qual se enforma e se molda, prevalecer uma sobre a outra.

Para Choueiri (2008: 5), o ‘choque cultural’: «(...) Induit le processus de relativisation de soi et de découverte de l’autre selon une mémoire ‘vive’»¹¹⁸ e o ‘choque das culturas’: «(...) Implique la consolidation de ses données propres et la fermeture aux influences extérieures selon une mémoire ‘morte’»¹¹⁹. Apresentam-se como os dois olhos de uma pessoa com duas vistas diferentes mas essenciais para compreender «o outro» e o mundo e comunicar objetivamente com esse «outro» e esse mundo. São, na realidade, segundo Choueiri (2008: 6): «(...) Deux démarches psychohistoriques, fondamentales et contraires, revêtues par les rencontres entre cultures»¹²⁰.

É assim colocar em cada um de nós a questão pertinente de saber se um qualquer contacto, acontecimento, ação, resulta num ‘choque cultural’ ou num ‘choque das culturas’. É sob este prisma deste questionamento dialético que poderemos compreender as atitudes e reações pessoais interculturais como toda a atualidade social e política nacional e internacional. Como observa Raja Choueiri (2008: 6), estas: «peuvent s’analyser à travers le prisme de cette paire dialectique: ‘tel événement, telle action, relèvent-ils du choc culturel ou du choc des cultures?’»¹²¹. É uma questão de uma pertinência teórica e empírica para muitas análises como esta que aqui apresentamos e que procuramos fundamentar.

¹¹⁸ «(...) Induz o processo de relativização de si e de descoberta do “outro” segundo uma memória ‘viva’», T. do a.

¹¹⁹ «(...) Implica a consolidação dos seus próprios dados e o encerramento às influências externas segundo uma memória ‘morta’», T. do a.

¹²⁰ «(...) Duas iniciativas psico-históricas, fundamentais e contrárias, revestidas pelos encontros entre culturas», T. do a.

¹²¹ «Podem ser analisadas através do prisma deste par dialético: ‘tal acontecimento, tal ação, procede do choque cultural ou do choque das culturas?’», T. do a.

2.1.2. A consciência intercultural: Compreender, dialogar e participar com “o outro”

Um dos grandes intentos da educação, quando enaltecido pela sua dimensão intercultural, é fomentar e objetivar o diálogo entre culturas, entre povos, entre sociedades, entre indivíduos, promovendo-se, deste modo, o desenvolvimento de uma interação e de um intercâmbio instrutivos e enriquecedores, decisivos para abrir o espírito e para encorajar a partilha das ideias no respeito do «outro» (Bureau International d'éducation, 2004). Interagir e intercambiar são meios de explorar os diferentes processos de pensamentos através dos quais apreendemos e compreendemos as coisas, alargamos a visão do mundo e aprofundamos paralelamente o conhecimento de nós próprios. Nestes processos de pensamentos, a educação, através da escola e na sua dimensão intercultural, tem um contributo considerável (Neto, 2008; Stoer e Cortesão, 1999).

Como evoluímos num mundo regido pela globalização que, por sua vez, é marcada por uma interdependência crescente, o encontro e o convívio entre os povos e as diferentes culturas são inevitáveis (Pignatelli, 2010; Moreira, 2007). Só por isso, mesmo que existam algumas dúvidas quanto ao verdadeiro empenho para esse encontro e efetivo resultado prático no entendimento entre povos e culturas, em virtude do que tem sido a vivência da humanidade, torna-se essencial que as sociedades e os indivíduos adquiram e desenvolvam as capacidades de compreender «o outro» e de instigar com ele um diálogo de conhecimento e de respeito (Appadurai, 2009; Santos, 2001). Se nos referimos ao empenho e ao efetivo resultado prático, queremos evidenciar que o diálogo deveria ser um verdadeiro imperativo (sem ser um simples processo de intenção) ditado pela sabedoria e pelo respeito humano, contrariando os persistentes sinais de ressentimentos do passado que geram sentimentos de ódio e de intolerância.

Para se desenvolver as capacidades de compreender e dialogar com «o outro», como temos vindo a evidenciar, o papel da educação, ao promover a sua dimensão intercultural, é decisivo. Mas ainda são muitas as resistências de libertar essa educação do seu próprio olhar etnocêntrico, mesmo quando fazendo parte de uma mesma civilização, e mesmo sabendo que esta mesma civilização, seja ela qual for, recebeu

consideráveis contributos culturais de outras civilizações com quem se sente, hoje, um tanto desconfiada. Como afirmava Fernand Braudel (1998: 5º parágrafo)¹²² a propósito da diversidade das civilizações e dos seus contributos mútuos:

«Ainsi notre premier geste est de croire à l'hétérogénéité, à la diversité des civilisations du monde, à la permanence, à la survie de leurs personnages, ce qui revient à placer au premier rang de l'actuel cette étude de reflexes acquis, d'attitudes sans grande souplesse, d'habitudes fermes, de goûts profonds qu'explique seule une histoire lente, ancienne, peu consciente (tels ces antécédents que la psychanalyse place au plus profond de l'adulte). Il faudrait qu'on nous y intéresse dès l'école, mais chaque peuple prend trop de plaisir à se considérer dans son propre miroir, à l'exclusion des autres»¹²³.

É indicativa esta última ideia de Fernand Braudel. Há que salientar a necessidade de se interessar pelos «outros» através da escola. Tal permitiria considerar, para além dos persistentes preconceitos, estereótipos e desconfianças, os problemas comuns do mundo (ambiente, desenvolvimento sustentável, justiça, direitos humanos, desemprego, marginalização social) que, por si só, deveriam mover as sociedades para uma reflexão e ação comuns. Para isso, tornam-se necessárias pontes de conhecimento, de compreensão e de comunicação, pontes de interculturalidade, com a respetiva valorização das diferenças de posição, no sentido de resolver aqueles problemas comuns porque, na verdade, o mundo, mais do que inimigos, tem problemas (Lévy, 2008). Um mundo que, cada vez mais, se encolhe sob o efeito da globalização tornando-se uma aldeia planetária na qual todos os homens, parafraseando o historiador britânico Arnold Toynbee (1964), devem viver (e devem saber viver) sob um mesmo teto.

Contudo, o que se pode observar é, não obstante a abundância de meios tecnológicos de informação e de comunicação, a persistência do desconhecimento, ou se

¹²² In *Le Temps stratégique*, N° 82, Genève, juillet-août 1998. Disponível em : http://www.archipress.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=41 – (Consultado: 18/03/2011).

¹²³ «Assim o nosso primeiro gesto é acreditar na heterogeneidade, na diversidade das civilizações do mundo, na permanência, na sobrevivência dos seus personagens, o que significa colocar na ordem do dia, aquele estudo de reflexos adquiridos, de atitudes um tanto rígidas, de hábitos firmes, de gostos profundos que apenas uma história lenta, antiga, pouco consciente (tais como aqueles antecedentes que a psicanálise coloca no mais profundo dos comportamentos do adulto). Seria necessário que, logo na escola, nos fizessem interessar sobre a exclusão dos outros, mas cada povo perde demasiado prazer em considerar-se no seu próprio espelho», T. do a.

quisermos, de um certo tipo de desconhecimento (Said, 2004; Delors, 1996). A consequência é a construção de preconceitos, de estereótipos, de mal-entendidos culturais, de desconfianças, de marginalizações, de discriminações, de ameaças.

Nesta ordem de ideias, a interculturalidade associada à educação torna-se uma mais-valia em face da marca e do impacto da globalização sobre as nossas sociedades. Transforma-se numa ferramenta que visa não apenas reconhecer o «outro» mas participar com «o outro» (Abdallah-Preteuille e Porcher, 1996). Uma ferramenta que é decisiva para educar e formar as jovens gerações que deverão considerar, num mundo a gerir em comum, as diferenças culturais e, por isso, a sua inteligência e a inteligência do «outro» (Sauquet, 2007). Uma ferramenta que terá, antes de mais, a qualidade de ajudar a tomar consciência do nosso próprio condicionamento cultural. Terá, ainda, a capacidade de inculcar e praticar duas virtudes da relação intercultural, por um lado, a dúvida que não impede que se tenha convicções e, por outro lado, a paciência que não se opõe ao dinamismo (Sauquet, 2007). Duas virtudes que procuram desarmar os que entendem que de nada serve promover-se a interculturalidade na educação quando a globalização é um acerto de passo, resultante da implacável redução do espaço e do tempo de comunicação que, segundo aqueles, acabará por apagar a diversidade cultural.

Se é certo que é um desafio promover-se a interculturalidade na educação, esta depende da forma como é entendida e veiculada nos sistemas educativos (Akkari, 2009a; Demorgon *et al.*, 2003; Louis, 1994). Passa, primeiro, pela consciência de vivermos num mundo complexo feito de unidade e diversidade sendo que estas características não são forçosamente irmãs inimigas mas, sim, podem ser as duas faces da mesma moeda. Esta consciência é aquilo que a literatura anglo-saxónica denomina de *intercultural awareness* (Crawshaw, 2004; Kohls e Knight, 1994). Uma consciência intercultural que sugere a atitude de interrogar a cultura do «outro», sobretudo, para ter consciência das suas diferenças mas, sobretudo, dos seus pontos comuns (Byram, 1997). Uma consciência intercultural que tem em conta a interação entre unidade e diversidade, entre o global e o local, que marcam a gestão do mundo. Desta interação, resultam ações coletivas internacionais (e interculturais) para responder aos desafios ecológicos, económicos, sociais, culturais e estratégicos ditados pela globalização e pelo incremento das interdependências planetárias (Sauquet, 2007). Ora, isto implica conjugar a

diversidade de abordagens assentes em elementos históricos e culturais diferenciados com a necessidade de definir referências comuns senão mesmo valores comuns.

Este mais pequeno denominador comum é essencial para mais facilmente regular áreas sensíveis a todo o planeta como são as do ambiente, dos direitos humanos, da justiça, da saúde, da educação e da cultura. É fundamental a curiosidade e a inteligência do «outro» para conhecer e compreender as lógicas próprias de um outro meio humano e cultural, a sua visão do mundo, os seus modos de pensar, os seus métodos de trabalho. Precisamos de possuir e promover o olhar crítico mútuo. Precisamos do reconhecimento da alteridade, do espelho do «outro», para ser si mesmo. Mas não desejamos olhar para um espelho convexo ou côncavo que, segundo Montobbio (2008), tem predominado na forma como as culturas têm vindo a ver-se mutuamente. Ser si mesmo é fundamental para conhecer e compreender «o outro», para dialogar com «o outro» e, por conseguinte, para comunicar e resolver mal-entendidos e conflitos com «o outro.» Não queremos dizer o que o filósofo francês Jean-Paul Sartre fazia exclamar a um dos personagens da sua peça *Huis Clos*¹²⁴: «L'enfer, c'est les autres» (até porque esta expressão terá sido, porventura, abusivamente explorada neste sentido, do carácter “infernai” dos outros) mas sim o próprio *Huis Clos*, isto é, o envolvimento a partir do qual se olha «o outro», isto é, o mal-estar, «o mal-viver». Este é viver sem que «o outro» nos reconheça e que esse «outro» espere de nós também o seu reconhecimento.

A relevância de se analisar as características das outras culturas, precisamente no quadro da educação e no seio da escola, tem como mais-valia, a de ajudar a conhecer melhor a relação com «o outro», a conhecer melhor a relação com outras noções e categorizações próprias de outras sociedades e culturas (Santos e Meneses, 2009). O desvio pelo «outro» ajuda-nos a compreender as nossas convicções, as nossas falsas evidências. Muitas vezes, o que parece óbvio, hoje, não o era há uns tempos atrás. As envolvências e as categorias de interpretação eram outros. Os paradigmas eram outros. Todos eles marcaram (e marcam) a nossa forma de pensar e de agir (Lipovetsky e Serroy, 2010; Touraine, 2005). Aos paradigmas político e económico-social para

¹²⁴ *Huis Clos* («À porta fechada»), peça do existencialista francês Jean-Paul Sartre, estreada em Lisboa (outubro de 2009), pela companhia Mala Voadora, no então *Institut Franco-Portugais*, trata da necessidade que cada indivíduo tem do “outro” para o reconhecimento social da sua própria identidade.

compreender o mundo, sucede-se, segundo Touraine (2005: 9), o paradigma cultural «porque os problemas culturais ganharam uma importância tal que o pensamento social tem de se organizar à sua volta.» Nesta mudança de paradigma, o contexto de globalização e de interdependência crescente acaba por se repercutir na nossa representação da vida coletiva e pessoal. Neste sentido, para Touraine (2005: 209-210), só nos podemos compreender e respeitar se tivermos «a consciência da nossa existência comum, da nossa interdependência, e portanto da necessidade de reconhecer no outro não só aquele que está em relação com a mesma modernidade que eu, mas aquele cuja história não é completamente separada da minha própria história.»

Por isso, a interculturalidade é fundamentalmente uma troca, um intercâmbio: «inter» porque é uma descoberta de si pelo encontro com «o outro». Mas não basta encontrar «o outro.» É preciso permitir ao «outro» que nos encontre. Isto significa fomentar o diálogo entre indivíduos e sociedades no sentido de dispor em simultâneo dos mesmos princípios e de experiências históricas diferentes para se situarem relativamente aos «outros.» Nesta perspectiva, ao nos centrarmos nos jovens, a valorização da educação na sua dimensão intercultural visa dar-lhes a conhecer não somente as grandes linhas de outras culturas, mas conhecer também como essas culturas os veem a si (ou os viram a si) e porquê. Como sublinha Touraine (1997: 226): «Nous avons le choix entre l'affrontement des cultures et le travail de réinterprétation et d'élargissement culturel que chaque individu peut accomplir et que les institutions, l'école et les media doivent encourager»¹²⁵.

2.1.3. A interculturalidade como paradigma de «pensar o diverso»

Neste sentido, torna-se essencial desenvolver uma educação que considera a interculturalidade como paradigma do aprender a interpretar e a compreender as nossas

¹²⁵ «Temos a escolha entre o confronto de culturas e o trabalho de reinterpretação e o alargamento cultural que cada indivíduo pode fazer e que as instituições, a escola e os media devem encorajar (...), T. do a.

sociedades diversas e complexas «comme paradigme pour penser le divers»¹²⁶ (Abdallah-Preteille, 2006: 77).

Segundo esta autora, a partir dos anos 1980, face à mudança de visão de uma cultura como ordem, como sistema para uma cultura como ação, como produto de uma situação, de interações num contexto, de uma cultura como construção e não como estado, o paradigma intercultural corresponde a uma outra maneira de analisar a diversidade cultural. O paradigma intercultural analisa não a partir das culturas e das identidades consideradas como entidades independentes mas como processos e dinâmicas segundo uma lógica da complexidade e da variação. Isso significa que os dados interculturais são dados construídos e não correspondem a características de indivíduos ou de grupos. Resultam de um modo de interrogação e de um olhar, no sentido científico do termo (Abdallah-Preteille, 2006).

Com este paradigma intercultural, a autora propõe, por isso, em vez do conceito de cultura, o de culturalidade, que permitiria «conceber os fenómenos culturais a partir das dinâmicas, das transformações, dos cruzamentos e das manipulações. (...) Seria a cultura em ato»¹²⁷ (Abdallah-Preteille, 2006: 81). Para apreender e compreender a natureza complexa, imprevisível e aleatória das culturas, não basta um conhecimento descritivo das mesmas. Torna-se necessário um conhecimento dinâmico e compreensivo dos fenómenos e processos culturais como a aculturação, a assimilação, a resistência cultural, a identidade, a mestiçagem, etc., geradores dos comportamentos e discursos respeitantes às culturas (Abdallah-Preteille, 2006).

A partir desta observação, Abdallah-Preteille entende que a interculturalidade (não possuindo um objeto particular e não cobrindo um novo campo disciplinar) tem a mais-valia de considerar a dimensão cultural dos problemas, não como um epifenómeno e muito menos, ainda, como uma variável única e excessivamente determinante consubstanciando um paradigma específico. O que corresponderia, segunda a sua análise, à deriva culturalista. Por isso, Abdallah-Preteille (2006: 78) sublinha que:

¹²⁶ «Como paradigma para pensar o diverso», T. do a.

¹²⁷ Cf. Introdução: Definição de palavras-chave.

«La démarche interculturelle, confondue souvent avec une approche culturelle voire multiculturelle, met au contraire l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps, un retour sur soi. En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses du culturalisme par survalorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes voire des préjugés. L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même»¹²⁸.

Para esta autora, todo o discurso sobre a cultura não é mais do que a expressão de um ponto de vista suscetível de ser confirmado ou infirmado por outras versões e não é o reflexo de uma realidade objetiva mas o resultado de uma atividade social, política e da linguagem. É um discurso que consideramos pertinente em virtude da problemática da interculturalidade que se defronta simultaneamente com questionamentos sobre a complexidade dos funcionamentos interculturais dos indivíduos, dos grupos, das interações individuais e intergrupais. O mesmo é dizer que os níveis de análise têm de ser diversificados para não sermos apanhados por uma visão demasiado hermética e específica. Aliás, a cultura é um espaço de posicionamento de si e dos «outros.»

Mas as culturas, marcadas pela história, pela geografia, pela política, pela economia, pela antropologia, pela sociologia, pela psicologia, etc., condicionadas pela relação com «os outros» e inscritas num contexto, num tempo e num espaço, têm tido a tendência de olhar demasiado para si. O seu desafio ao longo dos tempos foi sempre o de libertar-se de discursos dogmáticos e integristas. Como analisa Abdallah-Preteille (2003), apoiando-se em Pierre Bourdieu, quando este afirmava que não há autonomia da língua relativamente às condições de produção, também não há cultura (aliás, como a

¹²⁸ «A abordagem intercultural, muitas vezes confundida com a abordagem cultural ou até mesmo multicultural, coloca a ênfase sobre os processos e as interações que unem e definem os indivíduos e os grupos, uns em relação aos outros. Não se trata de se deter nas características auto-atribuídas ou hetero-atribuídas dos outros, mas operar, ao mesmo tempo, um regresso sobre si próprio. Na verdade, qualquer focalização excessiva sobre as especificidades de outrem conduz ao exotismo como ainda aos impasses do culturalismo por sobrevalorização das diferenças culturais e por acentuação, consciente ou não, dos estereótipos, e até, dos preconceitos. A interrogação identitária de si em relação ao outro é parte da abordagem intercultural. O trabalho de análise e conhecimento realiza-se não só sobre o outro como sobre si próprio», T. do a.

religião) sem que se considere as condições de comunicação e de enunciação (Abdallah-Preteille, 2003). Por isso, duas lógicas caracterizam as culturas: uma lógica relacional e uma lógica de pertença. As culturas não existem, na realidade, sem os indivíduos que as transportam e as atualizam permanentemente.

Deste modo, ao evidenciar-se que a cultura se define fundamentalmente a partir de um espaço social e relacional, isso significa um interesse e uma análise teóricos sobre os processos, os contextos, as interações, mais do que sobre informações simplesmente descritivas e, em princípio, objetivas. Com isto, queremos dizer que não se poderá compreender uma cultura e ir ao seu encontro e esta vir ao nosso encontro ou mesmo compreender a dimensão cultural de uma situação ou de uma ação, a partir de análises puramente culturais. Deparamo-nos, deste modo, com a necessidade de se ir para além do simples conhecimento e denotação dos factos culturais porque estes são mais do que unidades simples, são factos complexos suscetíveis de interpretações múltiplas.

2.1.4. Elementos teórico-práticos para uma perspetiva educativa intercultural

Face a esta complexidade de interpretações múltiplas, a perspetiva educativa intercultural apresenta-se como pertinente para promover uma preparação pedagógica para um universo cultural (e religioso) diversificado. Trata-se, afinal, do carácter «inter» dinâmico da interculturalidade na educação.

Para consubstanciar esta perspetiva, apresentamos a pertinência de uma experiência pedagógica, desenvolvida pelo *Pontificio Istituto di Studi Arabi e d'Islamistica*¹²⁹, que tem a particularidade de formar os estudantes num e para um universo cultural e religioso misto, diversificado, preparando-os, de forma real e eficaz, para a difusão dos valores do diálogo, da paz e do entendimento entre os diferentes povos (Guixot, 2008). Não obstante se centrar nos estudos árabes e islamológicos, o seu percurso educativo veicula, acima de tudo, a criação de um espírito de colaboração entre

¹²⁹ Um centro de estudos e de investigação sediado em Roma cujas atividades didáticas preparam para o encontro com os muçulmanos, no respeito e em função de uma mútua compreensão. Para mais informações, cf. o sítio Internet oficial do PISAI: <http://www.pisai.it> – Acesso em 17 de abril de 2010.

as diversas culturas e religiões evidenciando os pontos comuns e o reconhecimento mútuo dos direitos à diferença de todos os parceiros envolvidos.

Analisemos os quatro pilares desta experiência pedagógica para melhor compreender o seu contributo teórico-prático para a promoção de uma perspectiva educativa intercultural centrando o nosso olhar no ensino secundário como fase decisiva para o percurso pessoal, intelectual e espiritual dos jovens (Bureau International d'Éducation, 2004).

2.1.4.1. O choque de alteridade

Face à construção de uma sociedade culturalmente diversificada particularmente num contexto de globalização, uma das primeiras escolhas pedagógicas utilizadas é o – choque de alteridade –. No caso concreto desta experiência pedagógica orientada para os estudos árabes e islâmicos, este choque traduz-se num estudo aprofundado da língua árabe, como instrumento indispensável para aceder aos textos fundamentais do Islão e conhecer, deste modo, os textos arabo-muçulmanos tal como são, ou, pelo menos, tal, como se afirmam nas suas fontes autorizadas (Guixot, 2008). Saliencia-se, nesta atitude pedagógica, quando inscrita no espaço mediterrânico, a necessidade de se inserir ou de conhecer o universo que não é o seu (Morin, 1999). Uma dessas necessidades passaria pela valorização do ensino e aprendizagem da língua árabe nos países da Europa do Sul visto que, em sentido contrário, os jovens magrebinos aprendem as línguas europeias (Moatassime, 2008). Uma valorização com a qual, aliás, os jovens inquiridos se identificam embora com variações entre os da Europa e os do Magrebe¹³⁰. Se, no início, existe um certo receio perante o desconhecido evidenciando-se juízos de valor assentes no seu próprio sistema de referência, paulatinamente, o objetivo é abandonar esse receio, essa resistência através da descoberta da alteridade cultural.

¹³⁰ Cf. Parte II, Ponto 4.1.2. e Cf. Pergunta P. 14 (adaptada de acordo com o modelo de questionário para os países da Europa e para os países do Magrebe) e Gráficos 4.23(a) e 4.23(b) – Anexo 3.

2.1.4.2. O sentido da diferença

Uma segunda escolha pedagógica procura convidar o jovem a promover – o sentido da diferença –, no – choque da alteridade –, com o intuito de o incentivar a melhor compreender aquilo que forja a sua própria identidade cultural e religiosa descobrindo o funcionamento de um sistema que não é o seu: o sistema cultural, religioso e linguístico. Ao aguçar – o sentido da diferença –, pretende-se evidenciar que a relação entre as culturas e as religiões não se constrói, em primeiro lugar, com base nas semelhanças, muitas vezes superficiais, mas sim sobre as diferenças bem mais importantes a descobrir e a respeitar a partir das quais se podem estabelecer pontos comuns. No caso concreto das relações entre o Islão e o Cristianismo, os estudantes apercebem-se que o Cristianismo é essencialmente uma soteriologia¹³¹ enquanto o Islão se apresenta, antes de mais, como uma iniciação ao conhecimento do real (Guixot, 2008).

2.1.4.3. A consciência do ponto de vista

Segue-se como terceira atitude pedagógica, e depois da tomada de consciência do – choque da alteridade – e o subsequente – sentido da diferença –, a – consciência do ponto de vista –, isto é, a necessidade dos jovens, especialmente os jovens europeus, se desprenderem da ideia, bem enraizada, de que a sua cultura é universal e, logo, assumir, certo com alguma dificuldade inicial, de que a sua cultura é uma entre tantas outras e, portanto, não é universal (Guixot, 2008). Ficam, assim, a saber que a sua posição é apenas um ponto de vista entre tantos outros pontos de vista de outros indivíduos. Se, segundo Guixot (2008), no plano cultural, instala-se paulatinamente um certo clima de relativismo, já no plano religioso, por envolver duas religiões que se querem universais e, portanto, exclusivas uma em relação à outra, as coisas são mais complicadas. Para obviar esta situação, recorre-se à – consciência do ponto de vista – que consiste em não dizer que tudo é relativo, mas que, pelo contrário, tudo é relação (Guixot, 2008). E por estarmos precisamente num ponto de vista, não nos podemos definir fora da relação, o

¹³¹ «Doutrina da salvação em nome de Cristo», retirado de Machado, J. P. (Coord.). (1997). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Volume VI, SEGR-ZZZ, Lisboa: Círculo de Leitores, p. 144.

que significa que quanto mais for relacional o nosso ponto de vista, mais ele é universal (Abdallah-Preteille, 2006; Morin, 1999). Por isso, as duas primeiras experiências pedagógicas, que se completam, confluem nesta terceira experiência – a consciência do ponto de vista – que nos obriga a conjugar com outros pontos de vista descobrindo simultaneamente a riqueza de ambos.

2.1.4.4. A inteligência da coerência

A última etapa deste percurso pedagógico, depois de uma conjugação subsequente de – um choque da alteridade –, de – um sentido da diferença – e da – consciência do ponto de vista –, é – a inteligência da coerência –. Procura-se com esta atitude fomentar a compreensão do porquê das posições divergentes que residem na coerência de um qualquer sistema. No caso concreto desta experiência pedagógica, tendo o Islão e o Cristianismo como elementos de estudo, o exemplo emblemático apresentado é o da crucificação e da morte de Cristo, para os cristãos, a substituição do Messias na cruz por um sósia, para os muçulmanos (Guixot, 2008). Vejamos as duas interpretações: do lado dos cristãos, estes partem de um acontecimento que acaba numa teoria que torna necessário, posteriormente, a existência deste acontecimento como sendo a chave da salvação; do lado dos muçulmanos, o Alcorão parte imediatamente de uma posição teológica segundo a qual Deus nunca abandona à humilhação e à morte um qualquer profeta, o que torna *a priori* o acontecimento da crucificação de Jesus impensável e, por isso, impossível (Guixot, 2008). Com estas duas interpretações, o que se pretende valorizar é a compreensão, de forma objetiva, das duas coerências com vista a evitar um arsenal de argumentos nomeadamente apologéticas e polémicas que, no fundo, têm marcado as relações históricas especialmente o mundo ocidental e cristão e o mundo oriental e islâmico, fomentando mais incompreensão e animosidade recíprocas (Guixot, 2008). Em suma, pretende-se que a inteligência da coerência promova nos jovens estudantes a descoberta da variedade dos universos mentais como elementos decisivos na compreensão das respetivas coerências nas relações entre as culturas e as religiões.

Choque da alteridade, sentido da diferença, consciência do ponto de vista, inteligência da coerência: por estas atitudes, passa a consolidação de uma consciência

intercultural; por esta experiência pedagógica, sublinha-se a relevância de uma perspetiva educativa intercultural.

2.1.5. A interculturalidade e a escola do século XXI

Perante sociedades cada vez mais plurais, importa rever as bases e experiências pedagógicas do sistema escolar com vista a garantir aos jovens competências adequadas para viver num mundo global. Isto implica, com uma visão global, promover um espírito de negociação entre todos, quer ao nível local, nacional ou regional, quer ao nível internacional, para que se definam valores comuns que uma escola para o futuro necessita no respeito das tradições e da história das diferentes culturas (Meirieu, 2006). A escola do século XXI é uma escola que assenta no intercâmbio, na comunicação, no reconhecimento das identidades, culturas e projetos pessoais, e não apenas na transmissão de uma cultura. Caracterizam-na a sua horizontalidade e atitude democrática. Deixa de ser, como o foi durante muito tempo, vertical e hierárquica (Finkielkraut, 1998).

Em face da complexidade da sociedade atual que influencia as condições de ensino e de aprendizagem pelos contextos multiculturais, a educação, de um modo geral, e a identidade da maior parte das escolas, de uma forma específica, precisam que se reformulem para considerarem, de uma forma mais consciente, a diversidade cultural (Abdallah-Preteille, 2004b; Leclercq, 2003). Trata-se de repensar a base dos valores da educação no quadro de uma sociedade global que tem um destino comum. Neste processo, pretende-se promover uma abordagem educativa intercultural capaz de promover o diálogo, a compreensão mútua e o «viver juntos», substituindo-se, deste modo, à abordagem monocultural (e monoreligiosa) que inspira ainda, hoje em dia, os currículos escolares de numerosos países nomeadamente europeus e magrebinos. Segundo Manuela Ferreira (2003: 15):

«A Educação Intercultural se destina a todos e (...) tem como principal finalidade conciliar a unidade e a diversidade. Unidade num país, num continente, num mundo que tem um destino comum; diversidade de culturas, de identidades, marcadas pelos contextos de origem, diferenciados sob os pontos de vista geográfico, histórico e religioso. Culturas

que fora e dentro desses contextos de origem se vão inevitavelmente modificando ao longo do tempo, porém, de formas também diversas.»

Neste sentido, procura-se evidenciar a aprendizagem intercultural na escola como meio de romper com as alfândegas culturais que têm persistido nas relações entre os países, sobretudo, quando próximos pela geografia e pelas relações histórico-culturais, como são as relações entre a Europa do Sul e o Magrebe.

A escola é, na realidade, um dos primeiros espaços onde o jovem se encontra todos os dias diretamente confrontado com um leque de valores e visões do mundo que moldam as identidades individuais. Aí se faz o seu desenvolvimento pessoal e social (Leclercq, 2003). Quer estejamos na Europa ou no Magrebe, quer seja ela laica ou confessional, a escola, em todo o lado, apresenta certos traços comuns. Um primeiro traço prende-se com a observação de que não existe grupos de alunos homogêneos porque todos, mesmo no seio de uma mesma cultura, têm práticas, interesses e atitudes que diferem de indivíduo para indivíduo. Um segundo traço relaciona-se com as diferentes maneiras de conceber as expectativas de vida visto que procedem de diversos pontos de vista económicos, sociais, culturais e religiosos. Um terceiro traço, no nosso ver, muito importante, tem a ver com o facto de que todos os jovens trazem consigo valores e convicções da sua identidade para construir, no seio da escola, as relações com «os outros» (Bizarro, 2006).

Nesta base, a educação intercultural, quando consideramos uma qualquer escola, apresenta-se como um tipo de educação que procura desenvolver, por um lado, uma boa compreensão das diferentes culturas e, por outro lado, a capacidade de considerar as múltiplas visões do mundo que coabitam nas atuais sociedades pluralistas (Camilleri, 1999). Preocupa-se com os interesses educativos fundamentais dos jovens, com os interesses que dizem respeito às suas aptidões cognitivas gerais, mas também com a sua preparação pessoal e sociocultural para se inserir numa sociedade global. Procura desenvolver a autonomia pessoal e o espírito crítico, a abertura à diversidade e o sentimento de fazer parte de uma coletividade com vista a criar um sentimento de

confiança que une todos os indivíduos, todos os cidadãos deste mundo globalizado, para além das suas diferenças morais, religiosas ou culturais. Como refere Rocha-Trindade (1996: 168): «Fazer, em suma, adquirir um posicionamento aberto e flexível, de cariz intercultural.» Um posicionamento que faz da educação intercultural, segundo Hermano Carmo (1997: 7-8), uma das áreas-chave da educação para o desenvolvimento. Para este autor, a educação intercultural integra três conjuntos de aprendizagem:

«– A aprendizagem dos elementos identitários do próprio grupo-alvo, (ou seja), uma educação para a identidade cultural; – A aprendizagem das características de grupos culturais diferentes, (ou seja), uma educação para a diversidade cultural; – Como corolário das anteriores, a aprendizagem do ecumenismo não só no sentido do diálogo inter-religiões mas entre diferentes modos de ver o Mundo e a Vida na consciência da Unidade do Género Humano.»

Constituindo-se como uma aprendizagem transversal dos conteúdos do saber, das práticas e das representações que regem as interações, a educação intercultural permite que cada aluno se sinta interessado e, portanto, motivado, visto que procura privilegiar a busca de pontos comuns no seio das diferenças reconhecendo, aceitando e compreendendo a pluralidade cultural como uma realidade de sociedade. Contribui, assim, para o fomento de uma sociedade que promove a igualdade de direito e a equidade numa perspetiva global (Pagé, 1996). A educação intercultural diz respeito a todos os alunos, sejam eles imigrantes ou autóctones, sejam provenientes de um grupo maioritário ou de minorias. Neste sentido, permite-lhes abrir-se progressivamente a outras culturas, de diferenciar sem discriminar, de reconhecer a diversidade cultural sem um julgamento desigual, de apreendê-la na base da reciprocidade das perspetivas, de combater o etnocentrismo, de estruturar a sua personalidade em termos pluralistas (Guixot, 2008; Camilleri, 1997).

Para o professor, a educação intercultural, com base num necessário desenvolvimento de competências suscitadas por um contexto globalizado de diversidade cultural, procura promover a tomada de consciência de que cada aluno dispõe de uma problemática singular e que as diferenças ou a diversidade não devem ser abordadas de uma forma monolítica, incluindo o que o professor pode considerar como

relevante de uma cultura (Ouellet, 2002, 1997). Esta deve ser analisada como «una pluralidad de referencias individuales o una organización de diferencias internas»¹³² (García Castaños e Granados Martínez, 1999: 79). Cada indivíduo tem acesso a várias culturas, mas, apenas, pode adquirir uma parte delas através da sua experiência. A sua versão pessoal da cultura, correspondente à totalidade destas partes ou identificações sucessivas, é apenas uma visão singular e subjetiva do mundo (Goodenough, 1981).

Como abordagem global, a educação intercultural conduz quer o aluno quer o professor a elaborarem competências em várias culturas permitindo-lhe construir uma visão do mundo global, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Numa sociedade caracterizada por uma realidade pluricultural, os pontos de vista de uns e de outros podem tornar-se intercambiáveis. A escola é um espaço privilegiado para esse intercâmbio fundamental, em particular, para o desenvolvimento das relações interculturais dos jovens (Eloy, 2004). Mas sabemos que é fortemente «concorrenciada», ao nível das suas funções próprias e competências específicas, por outras instituições como os meios de comunicação social de massa ou, ainda, ao nível da transmissão dos novos conhecimentos, pelas tecnologias de informação e de comunicação como a Internet (Sanches, 2009).

2.1.6. A educação intercultural: uma dimensão da educação global

Ao perspetivarmos a educação intercultural como uma dimensão da educação global, fundamentamo-la no quadro de um conjunto de textos internacionais que apelam os países a desenvolver uma educação holística «capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos» (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010: 10)¹³³.

¹³² «Uma pluralidade de referências individuais ou uma organização de diferenças internas», T do a.

¹³³ Declaração de Maastricht sobre educação global, 15-17 de novembro de 2002. Esta definição foi originalmente formulada durante o "Encontro [Anual] da rede da Semana da Educação Global", realizado em Chipre, de 28 de fevereiro a 3 de março de 2002, in *The Maastricht Global Education*

Neste sentido, evidenciam-se dois objetivos. Um primeiro é a necessidade de se desenvolver uma cidadania ativa e aberta ao mundo, respeitadora da diversidade cultural e baseada na ideia de humanidade e destino comuns. Um segundo enaltece a necessidade de reforçar o papel da educação como meio importante para ensinar sobre a diversidade, aumentar a compreensão de outras culturas e desenvolver capacidades e boas práticas sociais.

Um destes primeiros textos de referência é a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural¹³⁴. Um documento que celebra a diversidade cultural como património comum da humanidade, como resultado do pluralismo cultural e como fator de desenvolvimento. Constitui o aparelho normativo internacional por excelência para que todos os povos e culturas do mundo desenvolvam mecanismos para uma boa compreensão das diferentes culturas e respetiva capacidade de tomar em consideração as múltiplas visões do mundo que coabitam nas sociedades pluralistas¹³⁵. Conforme o seu «Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento»:

«A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.»

Um outro texto de referência é o Livro Branco do Conselho da Europa sobre o Diálogo Intercultural: “Viver Juntos em Igual Dignidade” (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2009: 3) que se apresenta, segundo Jorge Sampaio, Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações, como:

Declaration 2002. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf> – (Consultado: 18/06/2011).

¹³⁴ Cf. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural/CLT.2002/WS/9. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> – (Consultado: 13/01/2011).

¹³⁵ Cf. os três primeiros artigos da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural: «Identidade, Diversidade e Pluralismo», *idem*, p. 3. Merece-nos referir, como texto predecessor a propor conceitos fundadores da educação intercultural, a «Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais» (aprovada e proclamada pela Conferência Geral da UNESCO, Paris – 27 de novembro de 1978) onde se afirma que «todos os povos e todos os grupos humanos, seja qual for sua composição e origem étnica, contribuem com suas próprias características para o progresso das civilizações e das culturas que, em sua pluralidade e graças à sua interpretação, constituem o património comum da humanidade.» Disponível em: <http://www.educacao.te.pt/images/dossiers/declaracao1978.pdf> – (Consultado: 13/01/2011).

«Um instrumento central de apoio à elaboração das Estratégias Nacionais para o Diálogo Intercultural, que a Aliança (das Civilizações) solicitou aos países membros para elaborar e adotar, cobrindo as suas quatro principais áreas de atuação, a saber, a Educação, a Juventude, os Media e as Migrações.»

Perspetiva-se, num mundo crescentemente diverso e inseguro, a abordagem intercultural como um modelo de gestão da diversidade cultural aberto às evoluções futuras. Assume-se pertinente para debelar uma visão do mundo caracterizada por civilizações que se excluem mutuamente e que procuram alcançar vantagens políticas e económicas relativas, em detrimento umas das outras. Ao realçar a complexidade crescente das identidades culturais, que se sobrepõem e combinam elementos de inúmeras origens, num ambiente mundial marcado pelas migrações, por uma interdependência crescente e por um acesso facilitado aos meios de comunicação internacionais e aos novos serviços de comunicação, como a Internet, a abordagem intercultural promovida ao nível educativo pode contribuir para a anulação dos estereótipos e das justaposições estéreis que podem resultar de uma tal visão do mundo. Impregnar as relações internacionais com esta dimensão intercultural de olhar o mundo e de dialogar com o mundo pode permitir responder eficazmente a esta nova situação (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2009).

No quadro particular da promoção da abordagem intercultural na área mediterrânica, referenciaremos três textos que reforçam o papel da educação como um dos mecanismos fundamentais na promoção do diálogo entre culturas e da compreensão mútua. Sublinham a ideia de que a educação deve acentuar convictamente os valores partilhados em comum como a compreensão mútua, o respeito da diversidade cultural, étnica e religiosa, o respeito e a proteção dos direitos humanos universais, a adesão à não-violência e os princípios da coexistência pacífica.

O primeiro destes textos é o «Intercultural Dialogue: Basis for Euro-Mediterranean Partnership» (North-South Centre, 1999) no quadro da iniciativa do Processo de Barcelona. Visou a elaboração de estratégias e a realização de mecanismos de diálogo entre a Europa e as suas regiões vizinhas, em particular, o sul do Mediterrâneo e a África com vista a reforçar a estabilidade regional através de um

melhor conhecimento e compreensão mútuos. Neste documento, encontra-se evidenciado uma ideia, que procurámos analisar neste estudo, a necessidade de se trabalhar «as bases das sociedades» nomeadamente através dos jovens para modificar e fazer evoluir as perceções e atitudes relativamente ao «outro» com vista a promover uma outra forma de cooperação. Segundo Fifi Benaboud (North-South Centre, 1999: 6): «We cannot expect populations of citizens to support the partnership process unless they themselves feel the benefits»¹³⁶.

Para sentir estes benefícios, urge a promoção, ao nível da educação, especialmente nos níveis básico e secundário, de uma cultura do conhecimento do «outro» baseada não apenas na observação das diferenças mas também dos aspetos que existem em comum. Neste sentido, a assunção do Mediterrâneo como referência cultural comum no domínio educativo (programas e conteúdos pedagógicos) pode constituir um dos meios para uma melhor perceção e conhecimento mútuos.

O segundo texto, dando seguimento ao contexto do Processo de Barcelona e procurando refundar a sua dimensão cultural, é o Relatório: «Dialogue Between Peoples and Cultures in the Euro-Mediterranean Area»¹³⁷ (Bensalah e Daniel, 2003) cuja reflexão se situa:

«On the dialogue between peoples and cultures in the broader context of economic globalization, enlargement of the European Union, the permanent presence on its soil of communities of immigrant origin, and the questions about identity which these changes are throwing up on both shores of the Mediterranean»¹³⁸.

A educação é considerada como um vetor central da aprendizagem da diversidade e do conhecimento do «outro.» Esta deve se alicerçar na cultura funcionando ambos como instrumentos para a construção de um sentimento de pertença comum e de

¹³⁶ Fifi Benaboud é coordenadora para o Diálogo Intercultural Transmediterrânico do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. «Não podemos esperar que as populações apoiem o processo de parceria se não sentirem elas próprias os seus benefícios», T. do a.

¹³⁷ Resulta do «High-Level Advisory Group» [Grupo de Sábios], criado em 2003, por iniciativa do então Presidente da Comissão Europeia Romano, Prodi.

¹³⁸ «No diálogo dos povos e das culturas no contexto mais alargado da globalização económica, do alargamento da União Europeia, da presença perene no seu solo de comunidades de origem imigradas e das interrogações identitárias que estas mudanças suscitam de ambos os lados do Mediterrâneo», T. do a.

comunidade de destino. Neste sentido, a Europa e os seus parceiros mediterrânicos deverão saber promover uma leitura convergente da história e dos legados comuns.

Um terceiro texto é o «The Rabat Commitment: Dialogue among Civilizations» (Altwaijri *et al.*, 2007)¹³⁹. Visou conceber ações concretas e práticas em vários domínios como a educação, a cultura, a comunicação e as ciências, na base de um diálogo entre as civilizações, as culturas e os povos. Reforça a necessidade de se promover a dimensão global da educação e da cultura aberta às evoluções futuras. Pelo lado da educação, o:

«Intercultural dialogue must be based on universally shared values and the principles of peace, human rights, tolerance, and democratic citizenship, forming an integral part of quality education. It must therefore be fully taken into account in curriculum renewal and improvements in content, methodology, teacher education and the learning process, also involving parents and communities. Such dialogue plays an equally important role for the revision of textbooks, the production of new educational materials and the effective use of information and communication technologies (ICTs)»¹⁴⁰ (Altwaijri *et al.*, 2007: 15).

Quanto à cultura, os:

«Key concepts pertaining to the dialogue among civilizations, especially those relating to the construct of culture, civilization and religions need to be revisited by competent organizations and academic scholars in order to arrive at definitions that can genuinely form a basis to further the dialogue. Consideration should be given to place culture as a frame for local belonging whereas civilization denotes a more universal

¹³⁹ *Rabat, Morocco, 14-16 June 2005* – resultante da «International Conference: Fostering Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustainable Initiatives» organizada pela UNESCO, pela Organização da Cooperação Islâmica/OCI, pela Organização Islâmica para a Educação, Ciência e Cultura/ISESCO (*Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization*), pela Organização da Liga Árabe para a Educação, Ciência e Cultura /ALECSO (*Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization*), pelo Centro dinamarquês para a cultura e o desenvolvimento e pela Fundação Euro-mediterrânica Anna Lindh para o diálogo entre as culturas. Este Compromisso de Rabat para um Diálogo entre Civilizações, no processo de acompanhamento das suas medidas concretas e sustentáveis, deu lugar ao *The Copenhagen Agenda: Dialogue among Civilizations* (2009) resultante da «The Copenhagen Conference on Education for Intercultural Understanding and Dialogue», *Copenhagen, Denmark, 21-22 October 2008*.

¹⁴⁰ «O diálogo intercultural deve ser baseado nos valores comuns universalmente partilhados e sobre os princípios da paz, dos direitos humanos, da tolerância e da cidadania democrática, fazendo assim parte de uma educação de qualidade. Isto deve ser globalmente considerado na revisão dos currículos escolares, na melhoria dos conteúdos, na conceção dos métodos pedagógicos, na formação dos professores como ainda no processo de aprendizagem, inclusive a implicação dos pais e das comunidades. Um tal diálogo desempenha um papel também deveras importante na revisão dos manuais, na produção de novos documentos pedagógicos e no uso efetivo das tecnologias de informação e de comunicação», T. do a.

phenomenon conferring a sense of recognition. Particular focus should be on commonalities rather than on differences»¹⁴¹ (Altwajri *et al.*, 2007: 18).

Face a estes textos orientadores, perspectiva-se como necessário, no espaço mediterrânico, a promoção de um modelo cultural de parceria baseada no diálogo e na cooperação que leva à compreensão e cooperação internacionais entre as nações e os povos. Perspetiva-se porque o modelo cultural dominante tem sido o de uma cultura do individualismo, frequentemente associada a domínio que caracteriza os sistemas educativos de muitos países onde os temas globais e a construção da consciencialização das realidades do mundo não são considerados relevantes para as visões nacionais (Finkielkraut, 2007; Delors, 1996).

2.2. O Mediterrâneo e a interculturalidade

2.2.1. A realidade, o presente e o futuro do Mediterrâneo

O Mediterrâneo e as suas relações políticas, económicas, sociais, culturais e humanas constituem um campo de estudos muito vasto que tem merecido uma atenção crescente por parte de muitos especialistas das Ciências Sociais¹⁴². Esta atenção crescente justifica-se pela diversidade dos fenómenos que lhe está subjacente, muito em particular, quando os espaços culturais, ocidental e europeu de matriz cristã e oriental e árabe de matriz islâmica procuram esclarecer profundos mal-entendidos e estabelecer um *modus vivendi* e um *modus operandi* consubstanciados no respeito pelas diferenças

¹⁴¹ «Os conceitos-chave que constituem o diálogo das civilizações, nomeadamente aqueles relativos à edificação da cultura, da civilização e das religiões devem ser revisitados pelas organizações competentes e pelos especialistas universitários com vista a alcançar definições que podem verdadeiramente formar a base de um diálogo ainda mais avançado. A cultura deve ser considerada como sendo o quadro que reflete uma pertença local enquanto a civilização constitui-se como um fenómeno mais universal que confere um certo reconhecimento. A este título, convém focalizar-se mais nas afinidades do que nas disparidades», T. do a.

¹⁴² Em Portugal, como tivemos ocasião de o dizer na Introdução, a investigação sobre a temática do Mediterrâneo, particularmente na sua contemporaneidade, é um campo de estudos ainda por explorar e desenvolver.

de identidades mas também nos aspetos em comum (Gillespie e Martín, 2007; Claude, 2007; Roque, 1997).

Vivemos num mundo marcado por uma complexidade crescente quer se trata das relações internacionais¹⁴³, dos mecanismos económicos, dos avanços científicos e técnicos, quer se trata dos contatos entre povos e culturas. O mais pequeno acontecimento inscreve-se num contexto global e abrange, muitas das vezes, diferentes domínios: político, económico, social, cultural. Como nota Adriano Moreira (2010: 56):

«A nossa época é caracterizada por uma interdependência total que afetou de maneira decisiva os tipos de relações e os conceitos a que elas estavam subordinadas até há poucos anos. Deixou de haver regiões, povos, governos ou acontecimentos indiferentes para o resto da humanidade. (...) Esta interdependência significa a *socialização do mundo* em todos os problemas globais onde a decisão humana tenha um papel a desempenhar: a fome, a explosão demográfica, a domesticação da energia atômica, a paz, são indivisíveis.»

Em suma, o mundo mudou. E se mudou, as ferramentas para a sua compreensão também mudaram. São novas referências, novos conceitos, novos atores, novos desafios. Na realidade, para compreender o mundo de hoje, complexo e múltiplo, torna-se necessário identificar e conhecer os novos e grandes desafios. São os desafios políticos, isto é, querer e saber «viver juntos.» São os desafios geopolíticos que se traduzem numa verdadeira vontade de construir a paz. São os desafios económicos e sociais porque se pretende edificar um mundo mais justo e solidário. São os desafios ecológicos porque há que salvaguardar o planeta. São os desafios culturais com a afirmação e promoção da diversidade cultural (Boniface, 2010).

Ora, estes desafios são os desafios do Mediterrâneo. Condensam-se neste espaço, feito de cruzamentos dos mais diversificados, geográficos, históricos, culturais, políticos, económicos, sociais, humanos. O Mediterrâneo é um espaço naturalmente complexo (Nair, 1997a; Morin, 1995b). Por isso, não nos deveriam ser totalmente

¹⁴³ Sobre o processo evolutivo das relações internacionais e a internacionalização dos problemas, Adriano Moreira (2010: 57-58) enuncia a «lei da complexidade crescente da vida internacional pretendendo significar que a marcha para a unidade vem acompanhada de uma progressiva multiplicação, quantitativa e qualitativa, dos centros internacionais de diálogo, cooperação, e de decisão, e das relações entre esses centros.»

desconhecidos ou estranhos os impactos que é estar em contacto permanente com a diversidade e a singularidade, com a rivalidade e o diálogo (Morin, 1999).

A história do Mediterrâneo gravou, ao longo dos tempos, um conjunto diversificado de confrontos e de entendimentos (Carpentier, 2001). Mas, apesar disso, foi, é e aspira a ser, cada vez mais, um espaço de cooperação e de solidariedade, não só político e económico, mas também cultural e humano. Mas isso depende da vontade dos homens do Mediterrâneo que vivem nas suas duas margens, Norte e Sul (Fabre, 2009). Na realidade, estas duas margens conhecem-se e reconhecem-se pelas suas trocas permanentes. Mas, paradoxalmente, parecem desconhecer-se, muito em particular, nas suas componentes – humana e cultural –, aparentemente subestimadas e subavaliadas em detrimento das componentes – económica e comercial – que, apesar de trazerem consigo um fervilhar de pensamentos e comportamentos, se consubstanciam numa atitude demasiado economicista, individualista e racionalista (Vidal-Beneyetto e Puymège, 2000).

Mas, mesmo ao nível das vertentes económica e comercial, a cooperação neste espaço geográfico não tem funcionado de forma sustentada. Como vimos, a Parceria Euro-Mediterrânica tem ficado bem aquém dos objetivos definidos, num primeiro momento, com o Processo de Barcelona (1995) e, num segundo momento, com a União para o Mediterrâneo/UpM (2008)¹⁴⁴.

Aliás, é interessante verificar pela leitura dos dados dos jovens inquiridos o seu acentuado desconhecimento sobre esta matéria da Parceria Euro-Mediterrânica, mais concretamente, sobre o Processo de Barcelona¹⁴⁵. Este desconhecimento remete-nos para a necessidade de se repensar a forma de dar a conhecer as iniciativas de natureza política com o intuito de promover melhores relações entre as duas margens do Mediterrâneo. Entendemos que a promoção e construção de uma Parceria Euro-Mediterrânica não pode circunscrever-se ao nível dos decisores políticos e económicos sem que haja efetivamente um trabalho de base, educativo e cultural, no sentido de se compreender o verdadeiro alcance de uma cooperação desta natureza que envolve

¹⁴⁴ Cf. Parte I, Ponto 1.1.2. Os desafios políticos e económicos.

¹⁴⁵ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4. e Cf. Perguntas P. 31, P.32 e P. 33 e Gráficos 4.40, 4.41 e 4.42 – Anexo 3.

países tão diferentes entre si mas também tão próximos por aquilo que o Mediterrâneo representa como matriz civilizacional comum. Para todos eles, de uma forma ou de outra, o Mediterrâneo é um mar de confrontos e ruturas, de intercâmbios e de influências recíprocas. É um espaço feito de mestiçagem e da fertilização cruzada de culturas (Carpentier e Lebrun, 2001).

Mas, como já aqui o dissemos, as alfândegas ainda persistem, sobretudo, culturais. Se os dados dos jovens inquiridos mostram que, de uma maneira geral, estes atribuem uma importância em aprender, mais e melhor sobre o Mediterrâneo, embora mais evidente para os jovens magrebinos, ainda falta uma verdadeira vontade, por parte dos responsáveis dos sistemas educativos desta região, em evidenciar mais o que de há de comum do que há de diferente (Tawil, Akkari e Azami, 2010). São de sublinhar as duas principais razões apontadas pelos jovens inquiridos para reforçar essa evidência. Uma primeira razão é porque o estudo do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural. Uma segunda razão indica que o Mediterrâneo é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado¹⁴⁶.

2.2.2. Repensar o Mediterrâneo para uma visão comum

A construção de uma visão comum no Mediterrâneo passa por uma redefinição dos objetivos que todos os países desta área geográfica perseguem em conjunto, muito em particular, à luz dos novos dados políticos e sociais no Mundo Árabe. Forjado por uma história e um património civilizacional comuns, o Mediterrâneo é um espaço atravessado por permanentes migrações e importantes negócios e interesses económicos e geopolíticos com repercussões no plano social, cultural e humano. Por isso, fazer do Mediterrâneo um espaço de diálogo e de confiança mútua requer um questionamento e um trabalho de reflexão sobre os reais interesses comuns.

Esse questionamento que tem no horizonte a construção de um futuro comum no Mediterrâneo passa necessariamente por ultrapassar os preconceitos, os estereótipos e

¹⁴⁶ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4. e Cf. Perguntas P. 34 e P. 35 e Gráficos 4.43 e 4.44 – Anexo 3.

os mal-entendidos históricos. Isto requer a promoção de um diálogo intercultural que, na nossa perspetiva, deve consubstanciar-se, em particular, na educação. Nesta, está implícito também o diálogo entre indivíduos, essencial como processo e método de descoberta do «outro.»

A educação apresenta-se, deste modo, como uma componente estratégica das relações entre as duas margens do Mediterrâneo. Uma componente que está profundamente relacionada com a questão da juventude quando sabemos que o espaço euro-mediterrânico é, hoje, constituído pela maior geração de jovens da sua história, sendo particularmente evidente nos países da sua margem sul (Domingo e Bayona, 2008). Com este peso demográfico, os jovens constituem naturalmente um pilar essencial para construir o futuro do espaço euro-mediterrânico¹⁴⁷.

O futuro das novas gerações neste espaço depende da implicação de todos, isto é, dos indivíduos, das instituições, dos políticos, dos agentes socioeconómicos, da sociedade civil. Depende ainda da emergência de novas forças vivas como os jovens, as mulheres, agentes do mundo da cultura, do meio universitário, da imprensa, etc., que, no ano de 2011, com os movimentos de contestação política e social, quer no Magrebe quer na Europa¹⁴⁸, afirmaram o contributo que poderiam dar para os processos de modernização e democratização, para o diálogo intercultural e para a construção de uma visão mais solidária do Mediterrâneo. Partindo deste importante capital humano e da dinâmica de criação de novas redes e espaços de diálogos, ganha visibilidade as iniciativas suscetíveis de contribuir para a construção de uma cidadania mediterrânica.

¹⁴⁷ Cf. Parte I, Ponto 1.1.1. Os desafios demográficos e migratórios.

¹⁴⁸ Detendo-nos à área mediterrânica, os ventos de indignação e de protesto sociais e políticos marcam, primeiro, o Norte de África para depois “contagiar” e se estender à Europa do Sul (ganhando uma dimensão global traduzido no designado “Movimento dos Indignados” que, no dia 15 de outubro de 2011, se manifesta nas principais cidades de todos os continentes): Tunísia, 14 de janeiro de 2011, Ben Ali, depois de governar durante 23 anos, abandona o poder (a data de 17 de dezembro 2011, com a auto-imolação do jovem Tunisino Muhammad Bouazizi, é considerado como o ponto de partida dos protestos na Tunísia que iriam provocar a Revolução Tunisina dando início à designada “Primavera Árabe”); Egito, 11 de fevereiro de 2011, Osni Mubarak, depois de ter governado durante 30 anos, deixa o poder; Portugal, 12 de março de 2011, o Movimento dos Precários; Espanha, 15 de maio de 2011, *Movimiento 15-M* também chamado *Movimiento dos Indignados*; Atenas, 24 de maio de 2011, num contexto de grave crise económica e financeira.

Ao questionarmos os jovens inquiridos sobre a sua perceção do Mediterrâneo e das relações político-económicas e socioculturais entre as suas margens norte e sul, pudemos perceber, pela respetiva análise dos dados, das dificuldades de se construir uma consciência mediterrânica¹⁴⁹. Esta passa necessariamente pelo referido trabalho de base educativo junto das novas gerações, em particular, através da escola, para fazer do Mediterrâneo um espaço de contacto, de confluência humana e civilizacional, de diálogo intercultural.

Este trabalho de base educativo remete para a necessidade de desenvolver um olhar descentralizado quando se observa e se estuda o mundo mediterrânico. Thierry Fabre *et al.* (2009: 7) sublinha esta necessidade para que possa beneficiar todos os países da área mediterrânica nomeadamente os países do Mediterrâneo Ocidental:

«La Méditerranée n'est pas une simple région de l'Europe, c'est un monde à part entière. Comme tous les ensembles politiques et culturels, elle résulte d'une construction historique, elle procède d'une façon de découper le temps et l'espace. La référence à *la Méditerranée* n'a donc pas exactement le même sens selon le lieu et le moment où l'on en parle. Il conviendrait, chaque fois, de privilégier une approche contextualisée du monde méditerranéen, qui permet de faire varier les points de vue, les échelles de temps et d'espace. Une telle approche, qui favorise la complexité et prend en compte la diversité, notamment des disciplines scientifiques (...) est une invitation à décentrer notre regard et à tenter d'échapper à une vision de la Méditerranée qui serait trop eurocentrée»¹⁵⁰.

Fundamental e transversal em todos os níveis escolares, a educação, promovendo a sua dimensão intercultural, pode contribuir para o olhar descentralizado por questionar os sistemas educativos tradicionais, feitos para sociedades homogêneas em termos étnicos e culturais (Bureau International d'Education, 2004). A realidade multicultural das sociedades contemporâneas, fortemente marcadas pelas mobilidades humanas, nomeadamente as sociedades europeias onde existe uma forte presença de migrantes da

¹⁴⁹ Cf. Parte I, Ponto 4.1.4. Os Jovens, o Magrebe, a Europa e o Mediterrâneo.

¹⁵⁰ «O Mediterrâneo não é uma simples região da Europa, é um mundo completo. Como todos os blocos políticos e culturais, resulta de uma construção histórica, possui uma forma de recortar o tempo e o espaço. A referência ao Mediterrâneo não tem assim exatamente o mesmo sentido conforme o lugar e o momento onde se fala dele. Conviria, sempre, privilegiar uma abordagem contextualizada do mundo mediterrânico, que permite fazer variar os pontos de vista, as escalas de tempo e de espaço. Uma tal abordagem, que favorece a complexidade e considera a diversidade, nomeadamente das disciplinas científicas (...) é um convite para descentrar o nosso olhar e tentar escapar a uma visão do Mediterrâneo que seria demasiado eurocentrada», T. do a.

área cultural arabo-muçulmana, desafia os sistemas educativos a pensarem numa realidade social quantitativa e qualitativamente pluricultural e intercultural (Khôi, 2001, 1991). Os jovens, de hoje, são os protagonistas desta nova realidade social pluricultural e intercultural (Eloy, 2004).

2.2.3. O paradigma da pluralidade mediterrânica¹⁵¹

Sendo o nosso território de análise, a área mediterrânica, o seu estudo impõe a necessidade de se promover o conhecimento da sua pluralidade social e cultural.

«El Mediterráneo es sin duda mucho más que un espacio geográfico; es – y siempre ha sido-, desde una perspectiva histórica, cultural y social, un espacio común de contacto y relación que no siempre responde a una lógica de conflicto. Un espacio que no es posible analizar y estudiar de una manera responsable y adecuada si no es partiendo de las múltiples similitudes que subyacen profundas e inherentes a nuestras culturas. Ver más allá de las diferencias formales para apreciar los paradigmas comunes en los que entroncan nuestras raíces socioculturales es un buen comienzo para encontrar un punto de partida común para expertos del Norte y del Sur. Este punto de partida se refiere a cuestiones tan básicas como la asunción por parte de Europa de que las influencias y aportaciones que han venido dándose entre las culturas mediterráneas responden a una lógica multidireccional, que el *Mare Nostrum* lo es por igual para el Norte, el Sur y el Este y que es de suma importancia asumir esta patrimonialidad en pie de igualdad. La necesidad de tomar conciencia de una mentalidad mediterránea común, compartida, no puede si no aproximar nuestras posiciones y puntos de vista y permitirnos avanzar substancialmente en la comprensión de nuestro espacio»¹⁵² (Florensa, 2007: 15-16).

¹⁵¹ Entendemos pertinente e útil deixar mais alguns esclarecimentos sobre esta palavra – pluralidade – que podemos apreendê-lo sob dois sentidos complementares, por um lado, no seu sentido tradicional como a diversidade cultural que se observa em numerosas sociedades, e, por outro lado, no seu sentido moderno ou pós-moderno, remete para a fragmentação das sociedades atuais, caracterizadas pela concorrência entre grupos, o relativismo dos modos de pensar e a rejeição de qualquer hierarquização dos valores.

¹⁵² «O Mediterrâneo é, sem dúvida, muito mais do que um espaço geográfico; é – e sempre foi –, a partir de uma perspectiva histórica, cultural e social, um espaço comum de contacto e de relacionamento que nem sempre respondem a uma lógica de conflito. Um espaço que não é possível analisar e estudar de forma responsável e adequada se não for partindo das múltiplas semelhanças que subjazem profundas e inerentes às nossas culturas. Ver para além das diferenças formais para apreciar os paradigmas comuns em que assentam as nossas raízes culturais é um bom começo para encontrar um ponto de partida comum para os especialistas do Norte e do Sul. Este ponto de partida refere-se a questões tão básicas como a assunção por parte da Europa de que as influências e contributos ocorridas entre as culturas mediterrânicas respondem a uma lógica multidimensional, que o *Mare Nostrum* é o mesmo para o Norte, o Sul e o Leste e que é de extrema importância assumir esta patrimonialidade em pé de igualdade. A necessidade de tomar consciência de uma mentalidade mediterrânica comum, partilhada, não pode senão

É na assunção da ideia de que o Mediterrâneo é «um espaço que não se pode analisar e estudar de uma forma responsável e adequada se não for partindo das múltiplas semelhanças que subjazem profundas e inerentes às nossas culturas (e) ver para além das diferenças formais para avaliar os paradigmas comuns nos quais se entroncam as nossas raízes socioculturais»¹⁵³ que poderemos compreender a pertinência e o alcance global do «paradigma da pluralidade mediterrânica» no campo da educação intercultural. Trata-se, afinal, de «Pensar o Mediterrâneo e mediterraneizar o pensamento»¹⁵⁴, no espírito do diálogo histórico do al-Andalus¹⁵⁵, como um elemento estruturante orientador para os sistemas educativos de todos os países da área mediterrânica (Ahmed, 2001).

Este paradigma encontrará na Declaração do Processo de Barcelona¹⁵⁶ a sua base de apoio na medida em que este processo procura acentuar a valorização das raízes comuns e o desenvolvimento dos recursos humanos no domínio cultural, isto é, a valorização intercultural. Uma valorização que se traduz em intercâmbios culturais, na aprendizagem das línguas, na aplicação de programas educativos e culturais respeitadores das identidades culturais, na aproximação entre as sociedades civis e o reforço dos instrumentos da cooperação descentralizada com vista a favorecer os intercâmbios entre diferentes atores do desenvolvimento (Martín, 2005).

Subsistem, contudo, resistências institucionais, sociais, culturais e humanas no diálogo entre as duas margens do Mediterrâneo. Uma perceção mais global e mais intercultural dos sistemas de valores e de representações que constituem o espaço euro-mediterrânico requer, um trabalho de atualização e/ou reformulação dos sistemas

aproximar as nossas posições e pontos de vista e permitir-nos avançar substancialmente na compreensão do nosso espaço», T. do a.

¹⁵³ Cf. Nota 151.

¹⁵⁴ Cf. Nota 15.

¹⁵⁵ Cf. Parte I, Ponto 1.3.2.1. O valor da interculturalidade na Europa e no Magrebe: o al-Andalus.

¹⁵⁶ Cf. Parte I, Ponto 1.1.3. Os desafios identitários e culturais. Declaração de Barcelona (Euro-Med 1/95, 1995: 11): «Os participantes reconhecem que as tradições de cultura e de civilização em toda a região do Mediterrâneo, o diálogo entre essas culturas e os intercâmbios a nível humano, científico e tecnológico constituem um fator essencial para a aproximação dos respetivos povos, a promoção da compreensão entre eles e a melhoria do conhecimento recíproco»

educativos, dos seus programas e manuais escolares, das suas práticas pedagógicas e didáticas (Tawil, Akkari e Azami, 2010; Bertran, 2006).

O «paradigma da pluralidade mediterrânica», num contexto de um mundo global, pretende evidenciar a interculturalidade como um elemento de base dos povos e das culturas da área mediterrânica e para a pertinência de uma formação de base comum para todos os jovens nas condições atuais de diversidade económica, social e cultural (Bureau International d'Éducation, 2004). Não obstante os contextos diferenciados sobre os quais assentam as diferentes sociedades dos países em estudo, consideramos que este paradigma pode permitir apreender a interpretação de um conjunto de conceitos próprios ou comuns aos povos e culturas daquela área geográfica. Neste espaço, os contextos e as vivências geográficas, históricas, políticas, económicas, sociais, culturais e humanas são diferentes, mas não totalmente diferentes, e muito menos indiferentes.

A pertinência do «paradigma da pluralidade mediterrânica», ao evidenciar, por um lado, o pensamento complexo que permite apreender e saber conviver com os opostos (Morin, 1999) e, por outro lado, a perspetiva intercultural de pensar o diverso (Abdallah-Preteuille, 2006), sublinha o modo de conhecer, compreender e comunicar melhor entre indivíduos, sociedades e culturas.

2.2.4. As representações do Mediterrâneo: as representações do recíproco

Uma primeira imagem que nos surge quando olhamos para o Mediterrâneo é o de um vasto conjunto inapreensível, um território incerto com contornos mal definidos. Aliás, acerca do Mediterrâneo, é com o Mar que os jovens inquiridos o identificam, em primeiro lugar¹⁵⁷. Prevalece, ainda, uma visão demasiado geográfica que, ignorando os aspetos humanos e culturais, é redutora porque esquece a cultura (Gizzard, 1995).

A dimensão das representações é uma dimensão primordial (Fabre, 2000). Sem esta dimensão, as relações entre povos e culturas padecem da ausência “anímica” de uma «civilização de confiança» (Burhan Ghalioun, 2009: 77). A representação do real faz parte da realidade e os diferentes atores agem a partir das suas próprias visões do

¹⁵⁷ Cf. Parte II, Ponto 4.1.4. e Cf. Perguntas P. 34 e P. 35 e Gráficos 4.43 e 4.44 – Anexo 3.

mundo, dos seus pressupostos e das suas expectativas que têm de um país ou de uma cultura. Não é possível esquecer determinadas condicionantes como acontecimentos históricos passados e sistemas de valores que influenciam os imaginários sociais na análise e definição das relações políticas entre Estados (Muñoz, 1999).

Deste ponto de vista, o Mediterrâneo é um espaço frequentemente apresentado de uma forma fragmentada e contraditória. É visto ou como o território de todas as confrontações ou como um conjunto unido e onírico onde todos os povos são convidados a encontrarem-se num futuro comum radioso (Fabre, 2000). Contudo, é uma visão simples e redutora. O Mediterrâneo, uno e múltiplo, é feito de permanentes entrelaçamentos entre uma lógica de guerra e de paz, de uma memória comum e fragmentada, de conflitos e de encontros, de concórdia e de discórdia, de comércio e de guerra, de antagonismos religiosos e nacionais: «Oui, la Méditerranée est la mer de la communication et du conflit, la mer des polythéismes et des monothéismes, la mer du fanatisme et de la tolérance»¹⁵⁸ (Morin, 1999: 33).

Perante tantos entrelaçamentos, é preciso procurar pensar o Mediterrâneo na sua complexidade e não numa lógica binária, daquilo que é e daquilo que não é, de pensar o Mediterrâneo como um “espaço-fronteira” e um “espaço-passagem” onde se conjugam recuos identitários e aberturas aos «outros» sendo que os tempos atuais mantêm, e até, reforçam essa conjugação. Como afirma Edgar Morin (1998: 37):

«En même temps que la crise du futur détermine un gigantesque reflux vers le passé, et cela d’autant plus que le présent est misérable, angoissé, malheureux, le passé, qui avait été ruiné par le futur, ressuscite de la ruine du futur. D’où ce formidable et multiforme mouvement de ressourcement et de retour aux fondements ethniques, nationaux, religieux perdus ou oubliés, où surgissent les divers fondamentalismes»¹⁵⁹.

¹⁵⁸ «Sim, o Mediterrâneo é o mar da comunicação e do conflito, o mar dos politeísmos e dos monoteísmos, o mar do fanatismo e da tolerância», T do a.

¹⁵⁹ «Ao mesmo tempo que a crise do futuro determina um gigantesco refluxo para o passado, e ainda para mais quando o presente é miserável, angustiado, infeliz, o passado, que tinha sido arruinado pelo futuro, ressuscita da ruína do futuro. Daí esse formidável e multiforme movimento de retorno aos fundamentos étnicos, nacionais, religiosos perdidos ou esquecidos, onde surgem os diversos fundamentalismos», T do a.

Ora, hoje, para procurar pensar o Mediterrâneo, para pensar em apreender as suas fronteiras e as suas passagens, torna-se necessário compreender como se construíram, através da história, as suas representações ideológicas e culturais. Ganha, assim, relevo, a valorização da componente educativa como ferramenta para se veicular por todo o Mediterrâneo essa história das representações como forma de ver todos os seus lados, com benefícios para um olhar mais lúcido, alargado e objetivo das diferentes realidades culturais deste espaço (Balta e Rulleau, 2006).

Durante muito tempo, a história do Mediterrâneo assentou num elencar de factos históricos feitos de guerras, de ruínas, de impérios marginalizando o imaginário mediterrânico como portador de valores (Balta e Fabre, 1995). Só a partir do século XIX é que a representação do Mediterrâneo se transforma. Torna-se um modelo de civilização e uma problemática legítima da cultura. Mas esse modelo e essa problemática são, sobretudo, uma projeção do Norte sobre o Sul. Esta visão unilateral do Mediterrâneo foi, durante muito tempo, predominante embora conceções abertas tivessem aparecido com vista a criar um verdadeiro pensamento das duas margens, como o fez Louis Massignon com o seu princípio da «hospitalité sacrée»¹⁶⁰ ou Jacques Berque com as suas «Andalousies»¹⁶¹. Este último autor, ao citar o versículo: «Je vous établis en tant que communauté médiane, *umma wasatan*, afin que vous témoigniez (Coran, II, 143)»¹⁶², entendia que, ao relê-lo, atribuía: «(...) À l’Islam un rôle de jonction entre l’Occident et l’ensemble afro-asiatique. Conformément à l’étymologie, la Méditerranée en serait le coeur spatial»¹⁶³ (Berque, 1980: 303).

¹⁶⁰ «Hospitalidade sagrada», T do a. Cf. Massignon, L.; Kahil, M. e Keryel, J. (1987). *L’Hospitalité sacrée*, Paris: Nouvelle Cité. Cf., ainda, Massignon, L. (1997). *O Tempo no Pensamento Islâmico*, Lisboa: Edições Cotovia/Fundação Oriente nomeadamente o capítulo: «Como remeter para uma base comum o estado de duas culturas: a árabe e a greco-latina», pp. 27-63.

¹⁶¹ «Andaluzias», T. do a. Cf. Jacques Berque. (1999). *Les Arabes* suivi de *Andalousies*, Arles: Sindbad/Actes Sud, (1959, 1973 e 1981 para as primeiras edições).

¹⁶² «Assim fizemos de vós uma comunidade moderada para que sejais testemunhas, frente à gente, e seja testemunha o Enviado frente a vós» (Alcorão, II-143). Recorremos, para uma tradução fidedigna, à tradução portuguesa do Alcorão editada pelas Publicações Europa-América: Alcorão. (2002). Parte I, 3ª edição, Lisboa: Publicação Europa-América, p. 38.

¹⁶³ «(...) Ao Islão um papel de junção entre o Ocidente e o conjunto afro-asiático. Conforme a (sua) etimologia, o Mediterrâneo seria o seu coração espacial», T. do a.

Do lado da margem sul do Mediterrâneo, é o pensador egípcio Taha Hussayn, que mais acima referenciámos¹⁶⁴, o primeiro autor árabe a procurar tentar inscrever, no seu livro «L’avenir de la culture en Égypte»¹⁶⁵, o Mediterrâneo no pensamento arabo-muçulmano e incentivar os mediterrânicos a se unirem mais. Para este autor (citado por Jouili, 2009: 141), às fontes gregas da cultura árabe respondem as fontes árabes da cultura europeia, legado cruzado que dá forma a um pensamento mediterrânico equilibrado:

«Non, crie l’auteur, il n’y a aucune différence au niveau culturel entre les peuples de la Méditerranée, mais ce sont les circonstances historiques, politiques et économiques qui favorisent tantôt les uns tantôt les autres (c’est-à-dire, tantôt les peuples de la rive nord, tantôt les peuples de la rive sud)»¹⁶⁶.

Depois de um longo período sem continuidade do pensamento mediterrânico de Taha Hussayn, hoje em dia, surgem alguns autores que se preocupam e desenvolvem a dimensão mediterrânica da cultura árabe. Entre esses autores, entendemos oportuno evidenciar o poeta palestiniense Mahmoud Darwish¹⁶⁷ (2002), o filósofo marroquino Mohamed Abed Al-Jabri¹⁶⁸ (1995), o poeta libanês Salah Stétié¹⁶⁹ (2008), o intelectual argelino Mohamed Arkoun¹⁷⁰ (2008) ou o islamólogo Tunisino Mohamed Talbi¹⁷¹ (1998). Este interesse comum para um pensamento mediterrânico é ainda frágil. Mas há que sublinhá-lo, tendo em conta o caminho que se pretende abrir para a formação de um verdadeiro pensamento que envolve, ao mesmo tempo, as duas margens – um pensamento das duas margens. Um pensamento que, na realidade, remete para a ideia de uma consciência ou identidade mediterrânica.

¹⁶⁴ Cf. Parte I, Ponto 1.1. Os desafios das relações entre a Europa e o Magrebe.

¹⁶⁵ Cf. Taha Hussayn, *L’avenir de la culture en Égypte* (em árabe: *مسألة ثقافتنا في مصر* (*Mostakbal al-sakafa fi Misr*), Le Caire, 1938.

¹⁶⁶ «Não, grita o autor, não há nenhuma diferença ao nível cultural entre os povos do Mediterrâneo, mas são as circunstâncias históricas, políticas e económicas que favorecem, por vezes uns, outras vezes os outros (isto é, por vezes, os povos da margem norte, outras vezes os povos da margem sul)», T. do a.

¹⁶⁷ Em árabe: محمود درويش

¹⁶⁸ Em árabe: محمد عابد الجابر

¹⁶⁹ Em árabe: سديتيه صلاح

¹⁷⁰ Em árabe: محمد أركون

¹⁷¹ Em árabe: محمد الطالبي

O Mediterrâneo é, na essência, um projeto de futuro comum. Nas condições históricas e políticas atuais, o Mediterrâneo aparece como um mundo intermediário entre o Ocidente e o Islão, um território de mediação que cria passagens e constrói um sentimento de pertença comum. A identidade mediterrânica, segundo Thierry Fabre (1994: 9), procede de um «être au monde méditerranéen»¹⁷². Este é a expressão de uma indissociável ligação entre o sensível e o espiritual, o terrestre e o celeste, o racional e o imaginário e que se forma na conciliação de elementos opostos. Vê, assim, neste espaço e com estas condições, o nascimento da criação mediterrânica. O Mediterrâneo é para Fabre (1994: 9) :

«Un lieu dont je ne présuppose pas nécessairement l'unité, compte rendu de son état de fragmentation et que je décrirai comme un ensemble complexe, à la fois Un et Multiple, où règnent des tensions, des contradictions, des affrontements, mais où il demeure néanmoins un sentiment d'appartenance, une part irréductible qui donne vie à un être au monde méditerranéen»¹⁷³.

Percebemos que a identidade mediterrânica perspectivada por Fabre (2000) não é uma “identidade substancial” que assenta numa essência, mas sim uma “identidade-relação” consubstanciada em múltiplas interações, empréstimos contínuos e legados cruzados, marcas indubitáveis da história do Mediterrâneo. No Mediterrâneo, a vida é feita de hibridações múltiplas e variadas, de interações que influenciam todos os indivíduos, e cada indivíduo através do «outro.» Nesse sentido, Thierry Fabre analisa a hipótese de um estilo de vida mediterrânico coexistindo e abraçando, ao mesmo tempo, o estilo de vida europeu e o estilo de vida islâmico. Desenha-se, deste modo, uma nova configuração das relações (inter)culturais no Mediterrâneo que Matvejevitch (1992: 82) procura sustentar da seguinte forma:

«La force de l'appartenance à cette mer a peu à voir avec la géographie et beaucoup avec la conscience. La méditerranéité ne s'hérite pas, elle s'acquiert. C'est une distinction,

¹⁷² «Ser ao mundo mediterrânico», T. do a.

¹⁷³ «Um lugar onde não pressuponho necessariamente a unidade, tendo em conta o seu estado de fragmentação e que descreverei como um conjunto complexo, ao mesmo tempo Uno e Múltiplo, onde imperam tensões, contradições, confrontos, mas onde permanece, contudo, um sentimento de pertença, uma parte irredutível que dá vida a um ser ao mundo mediterrânico», T. do a.

non un avantage. Il n'est pas question seulement d'histoire ou de traditions, de géographie ou de racines, de mémoire ou de croyances. La Méditerranée est aussi un destin»¹⁷⁴.

Olhando para a atualidade, a identidade mediterrânica encontra-se numa relação de fronteira face à Europa. Uma fronteira que desenha uma separação entre o que está fora e o que está dentro. Questiona-se, assim, se o Mediterrâneo nestas condições está na Europa ou fora dela. A tendência dominante tem sido a de situá-la fora, o que significa negar as suas próprias fontes e esquecer o seu vasto legado. Do ponto de vista civilizacional e cultural, situar-se fora é reduzir o Mediterrâneo à sua única componente grega e latina esquecendo-se das suas fontes árabes, como vimos, do al-Andalus como contributo fundamental para o pensamento europeu (Menocal, 2003).

Quanto ao Magrebe, a sua dimensão mediterrânica também se encontra pouco elaborada e afirmada. Corresponde, na realidade, a um conjunto de sensibilidades e de práticas cuja consciência não está sempre muito acentuada. Mas, tal como a Europa, o Magrebe teceu relações intensas com o Mediterrâneo. Entre estas duas regiões, a experiência do al-Andalus é, objetivamente, uma importante mais-valia, contudo, por ora, pouco conhecida e muito pouco valorizada.

Fica a ideia de que a fronteira persiste, sendo a outra margem, «um outro» distante, considerado mesmo como “incompatível” entre as culturas europeia e magrebina. Está, portanto, na deslocação da fronteira, com o reconhecimento do mundo mediterrânico em todas as suas componentes, a transformação da configuração das relações euro-mediterrânicas.

Reforçamos a relevância do papel da educação intercultural e, em particular, do «paradigma da pluralidade mediterrânica» como uma das ferramentas entre outras para que essa configuração se concretize efetivamente. O que implica promover uma reforma da educação. Para Morin (1998: 45):

¹⁷⁴ «A força da pertença a este mar tem pouco a ver com a geografia e muito com a consciência. A mediterraneidade não se herda, adquire-se. É uma distinção, não uma vantagem. Não se trata apenas de história ou de tradições, de geografia ou de raízes, de memória ou de crenças. O Mediterrâneo é também um destino», T. do a.

«Le mode de pensée disjonctif que nous avons reçu nous rend incapables de saisir l'unité dans la diversité comme la diversité dans l'unité. Ou bien nous percevons le divers que nous juxtaposons ou opposons, ou bien nous percevons une unité et nous devenons incapables de saisir les différences. Or, il faut arriver à un type de pensée qui puisse nous faire concevoir que, comme disait Leibnitz, 'l'un conserve et sauve le multiple'»¹⁷⁵.

Por isso, continua Morin (1998: 45), esse pensamento não pode ser, ao mesmo tempo, linear, quantitativo, especializado:

«Une telle pensée ne perçoit que la causalité mécanique alors que tout obéit de plus en plus à la causalité complexe. Elle réduit le réel à tout ce qui est quantifiable, devient aveugle à la souffrance, la joie, la passion, la poésie, le bonheur et le malheur de nos vies. Elle produit l'aveuglement, non seulement sur l'existence, le concret, l'individuel, mais aussi sur le contexte, le global, le fondamental. Elle entraîne un morcellement, une dilution et finalement une perte de la responsabilité. Elle favorise à la fois les rigidités de l'action et le laxisme de l'indifférence. Elle contribue fortement à la régression démocratique dans les pays occidentaux où tous les problèmes devenus techniques échappent aux citoyens au profit des experts et où la perte de la vision du global et du fondamental laisse libre cours, non seulement aux idées parcellaires les plus closes mais aussi aux idées globales les plus creuses, aux idées fondamentales les plus arbitraires, y compris et surtout chez les techniciens et scientifiques eux-mêmes. (...) Elle ignore l'individu vivant et sa qualité de sujet, donc les réalités humaines subjectives»¹⁷⁶.

Contra este pensamento disjuntivo e redutor incapaz de resolver o desafio dos problemas planetários, como ainda incapaz de tratar os problemas mediterrânicos, Edgar Morin (1998: 46) defende «o pensamento meridional», proposto por Franco Cassano

¹⁷⁵ «O modo de pensamento que recebemos torna-nos incapazes de apreender a unidade na diversidade como a diversidade na unidade. Ou percebemos o diverso que justapomos ou opomos, ou percebemos uma unidade e tornamo-nos incapazes de agarrar as diferenças. Ora, é necessário chegar a um tipo de pensamento que possa fazer-nos conceber que, como dizia Leibnitz, 'o uno conserva e salva o múltiplo', T. do a.

¹⁷⁶ «Um tal pensamento só percebe a causalidade mecânica quando tudo obedece cada vez mais à causalidade complexa. Reduz o real a tudo o que é quantificável, torna-se cego ao sofrimento, à alegria, à paixão, à poesia, à felicidade e à desgraça das nossas vidas. Produz cegueira, não apenas sobre a existência, o concreto, o individual, mas também sobre o contexto, o global, o fundamental. Causa uma fragmentação e finalmente uma perda de responsabilidade. Favorece ao mesmo tempo as rigidezes da ação e o laxismo da indiferença. Contribui fortemente para a regressão democrática nos países ocidentais onde todos os problemas tornados técnicos escapam aos cidadãos em benefício de peritos e onde a perda da visão do global e do fundamental deixa lugar, não somente às ideias parcelares as mais cerradas mas também às ideias globais as mais ocas, às ideias fundamentais as mais arbitrárias, inclusive e sobretudo nos próprios técnicos e cientistas. (...) Ignora o indivíduo vivo e a sua qualidade de sujeito, portanto as realidades humanas subjetivas», T. do a.

(1996), como um pensamento: «qui relie, qui reconnais et défend les qualités de la vie, qui sont art de vivre, sagesse, poésie, compréhension»¹⁷⁷. O «pensamento meridional» é, segundo Morin, um pensamento complexo que se torna necessariamente um pensamento meridional, isto é, mediterrânico, ao encontro do seu «Pensar o Mediterrâneo e mediterraneizar o pensamento»¹⁷⁸.

Coloca-se à educação intercultural, orientada pelo «paradigma da pluralidade mediterrânica», o desafio e a habilidade de promover a ideia de *uma consciência de uma mentalidade mediterrânica comum partilhada, de uma identidade plural mediterrânica, de um ser ao mundo mediterrânico, de um pensamento meridional* com vista, sobretudo, a romper com um Mediterrâneo pensado pelos «outros.»

2.2.5. Para uma cooperação educativa euro-mediterrânica

No domínio da educação, os intercâmbios escolares e universitários entre as duas margens do Mediterrâneo, o investimento da União Europeia no capital humano dos países do Sul do Mediterrâneo, o diálogo das e entre culturas e a concretização de um património cultural comum constituem externalidades positivas essenciais para uma verdadeira cooperação euro-mediterrânica. As complementaridades entre as duas margens justificam um projeto comum em termos de cooperação educativa que constituiria uma mais-valia para as respetivas economias das margens Norte e Sul.

Contudo, os progressos em termos de cooperação no domínio educativo são frágeis. É no quadro da Parceria Euro-Mediterrânica, consubstanciada no já referido Processo de Barcelona, que se reconhece o papel crucial da educação, em particular, e da cultura, em geral, para o desenvolvimento político, social e económico da região mediterrânica. Conforme a Declaração de Barcelona (Euro-med 1/95, 1995: 11):

«Os participantes (...) - salientam o carácter essencial do desenvolvimento dos recursos humanos, tanto no que diz respeito à educação e à formação profissional, em especial dos jovens, como no domínio da cultura. Manifestam a sua vontade de promover intercâmbios culturais e o conhecimento de outras línguas, no respeito pela identidade

¹⁷⁷ «Que liga, que reconhece e defende as qualidades de vida, que são a arte de viver, a sabedoria, a poesia, a compreensão», T. do a.

¹⁷⁸ Cf. Nota 15.

cultural de cada parceiro, e de implementar uma política duradoura de programas educativos e culturais (...)»

O programa de trabalho (plano de ação) da Parceria Euro-Mediterrânica de Barcelona respeitante ao domínio dos Assuntos Sociais, Culturais e Humanos (Euromed 1/95, 1995: 24-28) enuncia um conjunto de ações regionais e multilaterais que pretendem vir complementar a cooperação bilateral já implementada ao abrigo dos acordos celebrados entre a União Europeia e os seus parceiros mediterrânicos como ainda a cooperação já existente noutras instâncias multilaterais.

Estas ações constituem as bases da cooperação ao nível da educação não obstante o relativo insucesso do Processo de Barcelona. Apresentam-se como um conjunto de medidas atuais e, por isso, retomadas no âmbito da União para o Mediterrâneo que, como vimos, não é mais do que uma reformulação ou um recentramento do Processo de Barcelona. Um recentrar que se pretende que assente em projetos concretos e transversais capazes de “mexer” com o quotidiano das populações da região mediterrânica, implicando mais o setor privado, numa cooperação de geometria variável, regulada por uma paridade Norte-Sul no processo de decisão.

A educação em todas as suas dimensões (em particular, a sua dimensão intercultural) encontra-se no centro do projeto euro-mediterrânico visto que uma cooperação neste domínio tem em vista fomentar uma aproximação económica e cultural das duas margens através de um investimento importante no capital humano e no domínio do conhecimento que aumentaria assim a competitividade da região (Tawil, Akkari e Azami, 2010; Boujouade, 2007).

Por isso, uma das ações prioritárias da Parceria Euro-Mediterrânica é o desenvolvimento dos recursos humanos. Visa reduzir as diferenças dos resultados em educação entre os países euro-mediterrânicos para que efetivamente se concretize uma educação de qualidade para todos. Para tal, uma das componentes essenciais da cooperação é o fomento significativo do financiamento para a educação na região

mediterrânica a partir da assistência da União Europeia e dos planos nacionais dos países parceiros mediterrânicos. Com este financiamento, um dos objetivos é fomentar a escolarização aumentando o número de escolas e reabilitando outras estimulando a procura da escolarização.

Por outro lado, com base no diálogo regular sobre as políticas educativas dos parceiros mediterrânicos, pretende-se uma articulação dos respetivos sistemas educativos com o intuito de criar condições para uma maior coesão social em face da diversidade (Tawil, Akkari e Azami, 2010). Para isso, definiu-se a necessidade de expandir e melhorar os programas de educação com vista a introduzir uma outra forma de ver os *modus vivendi* e *modus operandi* de todos os países mediterrânicos. Para isso, também se aposta em melhores programas de educação para adultos, especialmente concedendo oportunidades de educação para as mulheres.

A articulação das políticas educativas tendo em vista a necessária aproximação económica para um desenvolvimento equilibrado entre as duas margens do Mediterrâneo implica também trabalhar para uma cooperação estreita e concertada no sentido de alargar a qualidade e a importância para o mercado de trabalho da formação e da educação do ensino básico e secundário a partir da modernização do sistema escolar, promovendo competências, inovação e auto-aprendizagem ativa, promovendo educação e formação contínua para os professores, utilizando de forma adequada os materiais educativos e a tecnologia de informação e o *e-learning*. É uma iniciativa que tem em conta a necessidade de considerar e qualificar a mobilidade humana, cada vez mais significativa entre as duas margens criando-se, deste modo, condições para um desenvolvimento económico equilibrado que beneficie ambas as margens.

Quando se faz um ponto de situação da cooperação euro-mediterrânica no domínio da educação, verifica-se que existe um processo de institucionalização a realizar-se. Na realidade, esta cooperação tem oscilado entre a forma bilateral e a forma multilateral ou a cooperação regional mediterrânica. Aliás, a maior parte das realizações concretas da cooperação educativa tem sido feito através de acordos bilaterais. O objetivo é, muitas das vezes, reforçar relações privilegiadas como acontece com a França em relação à Tunísia, a Marrocos ou à Argélia. Traduz-se no reforço da

mobilidade dos estudantes e investigadores aproveitando o facto de se utilizar nestes países a língua francesa com estatuto de língua que possibilita melhores oportunidades para o exterior.

Ao nível dos projetos multilaterais, encontramos duas formas de cooperação. Uma cooperação que se faz no seio das instituições euro-mediterrânicas, no caso concreto da União para o Mediterrâneo, e outra à margem destas instituições.

Quanto à primeira forma de cooperação, há que evidenciar a criação da Universidade Euro-Mediterrânica (EMUNI) em 2008¹⁷⁹. Localizada na Eslovénia, tem o objetivo de estabelecer uma ponte entre a Europa e o Norte de África tendo o Mediterrâneo como património comum desta grande comunidade. Conta com 179 Universidades de 38 países diferentes. Cabe a esta universidade desenvolver novas metodologias transversais e inovadoras com vista a produzir indicações sobre os fatores que podem, em cada região, servir de motor ao desenvolvimento económico, tendo presente políticas sociais e ambientais sustentáveis. Visa-se aumentar as capacidades das universidades e escolas superiores. Para isso, promovem-se o trabalho em rede e a adequação dos seus programas escolares às procura do mercado de trabalho e da sociedade de conhecimento. Um trabalho de adequação que tem tendência em iniciar-se, cada vez mais, nos programas e conteúdos escolares do ensino básico e, sobretudo, do ensino secundário.

Nesse ano de 2008, declarado pela União Europeia «Ano do diálogo intercultural euro-mediterrânico»¹⁸⁰, é criado o Conselho Cultural da União para o Mediterrâneo¹⁸¹ no quadro do aprofundamento da cooperação cultural mediterrânica cuja repercussão é evidente no domínio da educação. Ao Conselho Cultural, cabe preservar o património, fomentar a criação sob todas as suas formas, restaurar os saberes-fazer artesanais, promover a educação e a economia culturais.

Quanto à segunda forma de cooperação, fora das instituições euro-mediterrânicas, há o programa de intercâmbios universitários *Erasmus Mundus* entre o Magrebe e a

¹⁷⁹ Cf. o sítio Internet oficial: <http://www.emuni.si/en/> – Acesso em 13 de janeiro de 2011.

¹⁸⁰ A par do Ano Europeu do Diálogo Intercultural.

¹⁸¹ Cf. o sítio Internet oficial: <http://www.conseilculturel-upm.gouv.fr/> – Acesso em 13 de janeiro de 2011.

União Europeia onde se atribui a bolsa Averróis cujos objetivos são os de uma melhor compreensão Norte-Sul, de permitir aos estudantes mais brilhantes otimizar as suas oportunidades de sucesso e de promover a excelência universitária e científica¹⁸².

A par desta cooperação multilateral, desenvolve-se uma cooperação mais restrita a um conjunto de países que tem, aliás, mostrado a sua eficácia. Trata-se do Diálogo 5+5 que, constituindo-se como um quadro de diálogo informal, permite solicitar qualquer questão de interesse comum. Centrado no Mediterrâneo Ocidental, este Diálogo 5+5 reúne cinco países da margem norte: Espanha, França, Itália, Malta e Portugal, e cinco países da margem sul: Argélia, Líbia, Marrocos, Mauritânia, Tunísia. Entre as áreas que têm sido privilegiadas para este diálogo informal mas com adoção de planos de ação e concretização de estruturas de cooperação, estão a Defesa, os Assuntos Internos, as Migrações, os Transportes, o Turismo e, mais recentemente, a Educação (Carcelé, 2009; Artus, 2004; Aubarel, 2003).

Envolvendo a União Europeia através da Comissão Europeia e a União para o Mediterrâneo, sublinha-se, ainda, o trabalho da Fundação Euro-mediterrânica Anna Lindh para o diálogo entre Culturas, que apresentámos mais acima¹⁸³, para melhorar o conhecimento intercultural através de um diálogo constante, a promoção de intercâmbios e mobilidade entre pessoas de todos os níveis. O trabalho desta fundação tem sido de uma grande importância ao nível de um melhor conhecimento entre sistemas educativos promovendo-se nomeadamente estudos comparativos com vista a procurar harmonizar os respetivos sistemas no sentido de se promover uma maior coesão social em face da diversidade.

Para além da Parceria Euro-Mediterrânica, impõe-se referenciar a promoção e o desenvolvimento da formação e da educação no quadro da Política Europeia de Vizinhaça da União Europeia. Esta tem procurado promover contactos e ações entre as sociedades para melhorar a educação e a formação dos jovens. Para isso, tem estimulado um trabalho conjunto com os países parceiros do sul e do leste mediterrânico

¹⁸² Cf. O programa *Erasmus Mundus* no sítio Internet oficial da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc72_en.htm – e no sítio Internet oficial da Agência executiva «Educação, Audiovisual e Cultura»: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/index_en.php – Acesso em 14 de maio de 2009.

¹⁸³ Cf. Parte I, Ponto 1.2.2.1. Melhorar e aproximar os povos do Mediterrâneo.

para melhorar os sistemas de ensino e a formação profissional com vista a promover a competitividade, o emprego e a mobilidade¹⁸⁴. Para alcançar estes objetivos, estão à disposição de todos os países programas de intercâmbio e formação como *Tempus*¹⁸⁵ e o já referido *Erasmus Mundus*¹⁸⁶, programas que se pretendem maximizar com vista a uma melhor cooperação educativa na área mediterrânica.

Se na relação entre cultura e educação, como afirma Meirieu (2006: 16): «Les politiques éducatives et les politiques culturelles (...) ne peuvent être, aujourd'hui, gérer de façon séparée»¹⁸⁷, o trabalho desenvolvido pela Fundação Euro-Mediterrânica Anna Lindh para o Diálogo entre as Culturas tem-se centrado particularmente nesta relação tendo no horizonte os jovens.

Neste contexto, a Fundação desenvolve um Programa Educativo sobre a Diversidade Cultural (Anna Lindh Fondation, 2008). Consubstancia-se no referido *The Rabat Commitment: Dialogue among Civilizations* (Altwaijri *et al.*, 2007) que, ao centrar-se no objetivo de proporcionar aos jovens as competências e os instrumentos necessários para o diálogo intercultural, sustenta, por um lado, a necessidade de se alargar o acesso a redes e iniciativas educativas, geridas por organizações internacionais e regionais e, por outro lado, a necessidade de uma utilização completa e mais criativa do seu potencial para o diálogo intercultural¹⁸⁸.

Este programa educativo sobre a diversidade cultural estabelece um conjunto de objetivos gerais que a Fundação procura veicular, através da sua rede diversificada de entidades sendo que se preocupa, em particular, em sensibilizar e envolver o maior número de escolas. O primeiro objetivo é alcançar o maior número de jovens e proporcionar as competências necessárias para a participação no diálogo intercultural. O segundo objetivo prende-se com a promoção dos valores universais e a cooperação entre escolas. O terceiro objetivo aponta para o estabelecimento de vínculos entre escolas e

¹⁸⁴ No caso concreto do ensino superior, esta promoção assenta numa maior aproximação à área europeia de ensino superior e de formação profissional.

¹⁸⁵ Cf. O programa *Tempus* no sítio Internet oficial: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index_en.php – Acesso em 14 de maio de 2009.

¹⁸⁶ Cf. Nota 182.

¹⁸⁷ «As políticas educativas e políticas culturais (...) não podem ser, hoje, geridas de forma separada», T. do a.

¹⁸⁸ Cf. Parte I, Ponto 2.1.6. A educação intercultural: uma dimensão da educação global.

alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, na região euro-mediterrânica (Euromed) e com outros países vizinhos membros de redes de escolas da UNESCO e da União Europeia. Finalmente, o quarto objetivo visa desenvolver projetos inovadores de aprendizagem através de grupos de escolas mediante a fórmula “2+2”, isto é, dois parceiros europeus e dois parceiros mediterrânicos.

Procurando promover uma envolvimento educativa intercultural mediterrânica, o programa educativo definiu um conjunto de ações concretas. A organização de projetos cooperativos entre escolas mediante a fórmula “2+2” nos domínios da diversidade cultural, dos direitos humanos, da cidadania e democracia e do desenvolvimento sustentável constitui uma dessas ações. Outra ação concreta de trabalho diz respeito à preparação de materiais ou à elaboração de artigos sobre assuntos euro-mediterrânicos para revistas escolares, por grupos de jovens, mediante a referida fórmula “2+2”. Uma iniciativa que nos merece, aliás, uma referência particular do ponto de vista pedagógico e intercultural, pela intervenção direta dos alunos. Uma outra ação prende-se com um programa euro-mediterrânico de intercâmbio de estudantes e de professores¹⁸⁹. Correlacionada com esta ação de trabalho, está o desenvolvimento de um património euro-mediterrânico para estudantes. Uma outra ação concreta, que nos parece extremamente importante, é a promoção do diálogo intercultural na turma. Finalmente, na era da Internet em que vivemos, o estabelecimento de um portal de escolas euro-mediterrânicas constitui outra das ações concretas deste programa educativo. A sua existência torna-se fundamental porque facilita e acelera o processo dos contactos interescolares que, por vezes, se desvanece rapidamente pelos obstáculos administrativos e burocráticos. Não se substituindo à presença que é imprescindível, um contacto através da Internet, das suas redes ou das plataformas ou fóruns, constitui uma útil e preciosa ajuda.

Para sustentar algumas destas ações concretas, a Fundação Anna Lindh, na sua estratégia educativa intercultural mediterrânica, desenvolveu, junto dos educadores e dos aprendentes, um conjunto de recursos pedagógicos. Entre esses recursos, está

¹⁸⁹ Uma das ideias mais referenciadas nos contactos com os alunos e professores das escolas que participaram neste estudo.

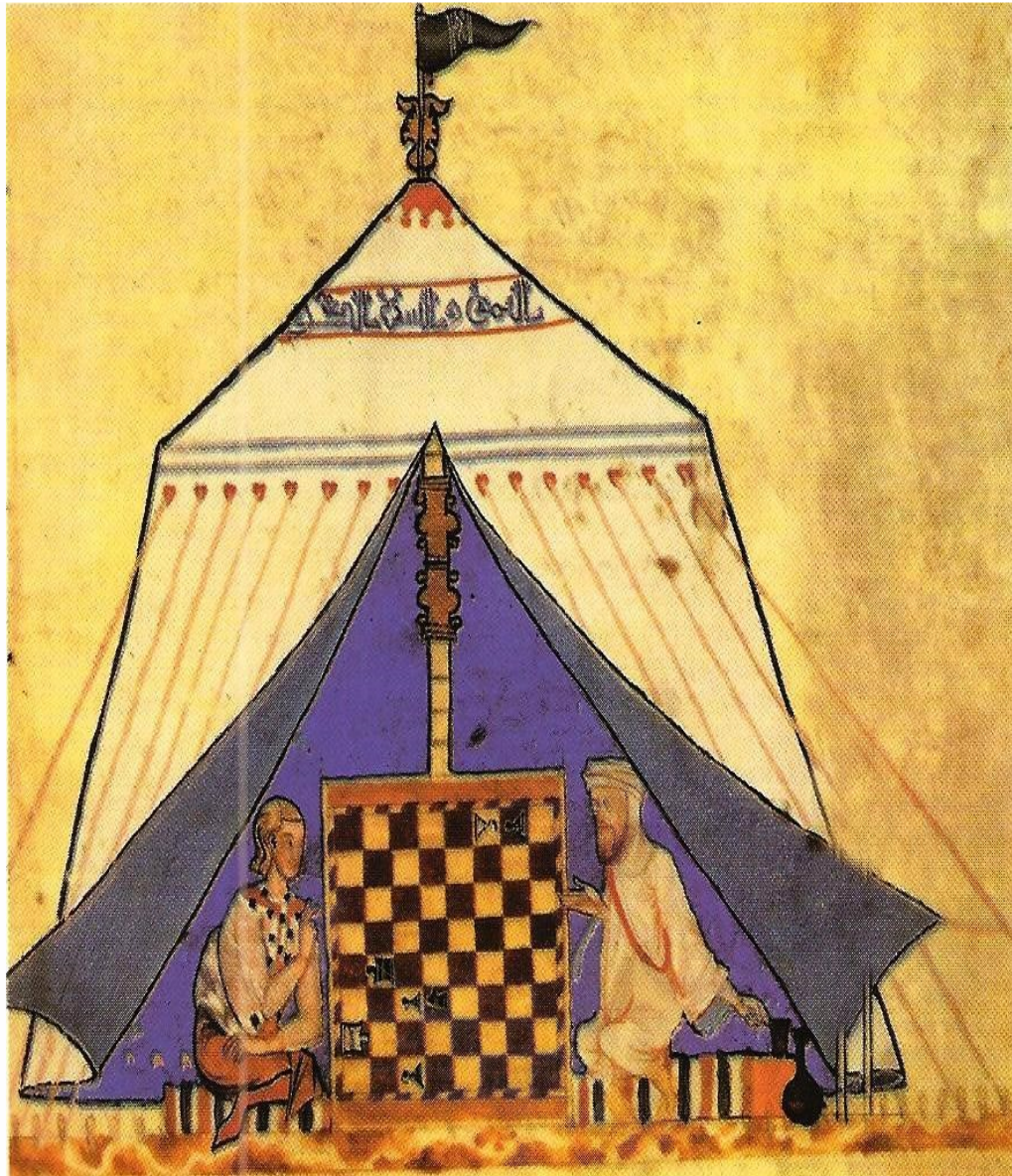
“Como enfrentar a diversidade na escola?» com o objetivo de permitir aos jovens aprendentes descobrir a variedade das culturas e das crenças presentes na região.

Por outro lado, uma rede de professores foi criada para suscitar intercâmbios positivos e formar os professores para as novas ferramentas desenvolvidas no seio da Fundação como ainda para permitir a colaboração com programas parceiros como o «Programa de Formação dos Professores – *Pestalozzi*»¹⁹⁰ do Conselho da Europa.

Finalmente, em parceria com outras entidades educativas dos parceiros mediterrânicos e em colaboração com a UNESCO¹⁹¹, a Fundação Anna Lindh procura promover a realização de um guia destinado aos redatores de livros de história, com o intuito de propor novas metodologias na redação dos programas de história. O objetivo é rever os manuais escolares históricos para esclarecer de forma mais equilibrada os grandes feitos históricos e permitir que, através dessa revisão e de outras estratégias educativas, o papel da escola seja o de corrigir todos os preconceitos, para evitar a desnaturalização e a amálgama.

¹⁹⁰ Para mais informações, cf. o sítio Internet oficial do Programa *Pestalozzi*: http://www.coe.int/t/dg4/default_en.asp – Acesso em 18 de junho de 2011 e, ainda, o sítio Internet oficial do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Programa *Pestalozzi*: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/150.html> – Acesso em 18 de junho de 2011.

¹⁹¹ No quadro dos Programas: «As rotas do al-Andalus» e «Mediterrâneo», cf. UNESCO – *Cultura, Rutas de diálogo*: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35022&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html – Acesso em 12 de maio de 2011. No quadro do «Projet de la Méditerranée Occidentale (PMO)», cf. UNESCO – *Education*: <http://www.unesco.org/new/fr/education/networks/global-networks/aspnet/flagship-projects/western-mediterranean-sea/> – Acesso em 12 de maio de 2011.



Iluminura: *Cantigas de Alfonso X*. Biblioteca do Escorial. Fonte: (Akmir, A., 2005)

الإِسْلَامُ وَ الْخَرْبُ - “O Islão e o Ocidente”

PARTE II

O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. O tipo de investigação

O presente trabalho propõe-se observar, analisar e tentar compreender quanto possível, por um lado, as perceções que jovens europeus (de Lisboa, de Madrid e de Paris) e magrebinos [de Rabat, (de Argel) e de Tunes] têm uns dos outros e, por outro lado, a importância que o Mediterrâneo, enquanto referência cultural comum (o paradigma da pluralidade mediterrânica¹⁹²), tem para estes jovens para a promoção de um melhor conhecimento mútuo e de uma melhor compreensão intercultural. Pretende-se, deste modo, evidenciar o paradigma da interculturalidade para o qual o mundo atual tende e, conseqüentemente, a valorização da educação intercultural enquanto abordagem positiva da diferença e da diversidade (Abdallah-Preteceille, 2011).

Para alcançar estes objetivos, propusemo-nos adotar uma metodologia de investigação de natureza simultaneamente quantitativa e qualitativa consubstanciada numa perspetiva comparativa e intercultural.

Uma perspetiva comparativa porque situamo-nos, simultaneamente, em duas áreas de saberes das Ciências Sociais que promovem o comparativismo recorrendo a todas as disciplinas suscetíveis de apreender o seu respetivo objeto de estudo em todas as suas dimensões e sob todos os seus aspetos: as Ciências da Educação, mais concretamente, a Educação Comparada (Groux, 2002; Mialaret, 1996) e as Relações Internacionais (Moreira, 2010). Dada a diversidade dos países e respetivas culturas em estudo, estas duas ciências sociais constituem-se como abordagens privilegiadas de encontro das semelhanças e das diferenças, da unidade e da pluralidade, do «nós» e do «outro», do patrimonial e do internacional. As Ciências da Educação centram-se no estudo das situações e dos factos em educação¹⁹³. As Relações Internacionais centram-se no estudo

¹⁹² Cf. Parte I, Ponto 2.2. O Mediterrâneo e a interculturalidade (Ponto 2.2.3. O paradigma da pluralidade mediterrânica).

¹⁹³ Os objetos de estudo das Ciências da Educação (e da Educação Comparada) são: as políticas educativas como os currículos, as finalidades e os objetivos dos sistemas educativos, as escolhas feitas na organização da escola, as certificações, os dispositivos de orientação, a ação dos docentes, as práticas pedagógicas, as metodologias, os manuais utilizados, o contexto da escola nomeadamente a situação política e económica, a história e a cultura do país; são ainda os atores do sistema educativo, sejam eles internos como os docentes, os diretores dos estabelecimentos de ensino, o pessoal auxiliar, os alunos, os inspetores, sejam eles externos como os pais, as entidades locais, os meios de comunicação social (Groux, 2002a).

dos fenómenos respeitantes à vida internacional sendo que os fenómenos internacionais tratam ao mesmo tempo da trama das sociedades e do carácter dos indivíduos.

Uma perspetiva intercultural porque, antes de mais, está naturalmente associada à perspetiva comparativa. O comparativismo faz-nos refletir sobre a diferença, o estudo da diferença e o pensamento da diferença (Lallement e Spurk, 2003). Leva-nos ao encontro do «outro», do pensamento do «outro», deixando que o nosso pensamento seja aquele que explica e compreende o nosso saber e o saber dos outros, o nosso comportamento e o comportamento dos outros. O comparativismo está, por isso, associado à interculturalidade porque esta procura promover a reflexão da diferença libertando o indivíduo, porque indo ao encontro do «outro» e estando com «o outro», de um espartilho mental e cultural etnocentrado. Neste sentido, a perspetiva intercultural propõe uma abordagem positiva da diferença e da diversidade assente na descoberta das relações recíprocas, na procura dos pontos comuns e na compreensão da realidade de um mundo interdependente e global. A perspetiva intercultural, do ponto de vista metodológico e epistemológico, promove uma complementaridade das diferenças e das semelhanças e das situações de interação e de interdependência (Audigier, 1997; Camilleri e Cohen-Emerique, 1989).

3.2. Técnica de investigação: o inquérito por questionário

Tendo em conta as perspetivas comparativa e intercultural, utilizámos como principal técnica de investigação, o inquérito por questionário que aplicámos junto de jovens alunos do ensino secundário público dos países em estudo, de um lado: Portugal, Espanha e França, do outro lado: Marrocos, (Argélia), Tunísia, e para sermos mais precisos ainda, junto de duas escolas secundárias públicas das respetivas cidades/capitais – respetivamente Lisboa, Madrid, Paris e Rabat, (Argel), Tunes¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe), Anexo 2. Valorizando o percurso intercultural da redação deste estudo, e não obstante os nossos conhecimentos elementares, deixamos, em língua árabe, os nomes das cidades de Rabat e Tunes, respetivamente: *رَباط و تونس*. Aproveitamos a oportunidade para deixar uma observação sobre o nome de Rabat. Rabat – «Ribat» significa portos de controlo do território, pequenas fortificações de controlo para estar alerta. Era esta «a função» da cidade de Rabat. São palavras que aparecem nas zonas marítimas, daí o nome «Arrábida» –

Complementarmente a esta técnica de investigação, efetuámos uma análise documental nomeadamente de documentos oficiais respeitantes às Leis de Base dos Sistemas Educativos dos países em estudo, dos Curricula e Programas do ensino secundário e de Manuais escolares, em particular, das disciplinas de História e de Geografia¹⁹⁵. Esta técnica contribuiu, sobretudo, para uma melhor perceção da organização, funcionamento e dinâmica evolutiva dos diferentes sistemas educativos dos países em estudo com uma particular incidência no ciclo educativo do ensino secundário.

3.3. A identificação e caracterização sócio-demográfica da amostra

3.3.1 A identificação da população-alvo e da amostra

A seleção da amostra de países para representar as respetivas duas regiões, a Europa e o Magrebe, teve nas razões de vizinhança geográfica e nas de natureza, histórica, cultural, política e económica, a sua lógica de escolha. Uma lógica que é reforçada pelo facto deste trabalho de investigação se inserir na continuidade de um estudo realizado no quadro da apresentação de uma dissertação de mestrado em Relações Internacionais com o tema: «O Mediterrâneo: a Juventude, a Europa e o Magrebe»¹⁹⁶ (Cunha, 2005).

Considerando um dos objetivos principais deste estudo, o de avaliar os níveis de conhecimento e as perceções mútuas entre jovens europeus e magrebinos, definimos, como população-alvo da nossa amostra, alunos do ensino secundário público, em meio urbano, estudando em escolas das cidades/capitais dos respetivos países selecionados.

serra da Arrábida ao sul da Península de Setúbal. Fonte: <http://www.toutrabat.com/histoire-rabat-historique.php> – (Consultado: 15/07/2009).

¹⁹⁵ Cf. Cunha, A. e Ferreira, M. M. (2011a). «Geographical Education and the Intercultural Perspective of Young People from Europe and the Maghreb» in Demirci, A., Chalmers, L., Ari, Y. e Lidstone, J. (Eds). (2011). *Bridges between Cultures through Geographical Education*, Building Proceedings of the IGU-CGE Istanbul Symposium: July 8-10, 2010, Turkey, Istanbul: IGU Commission on Geographical Education, Fatih University, pp. 1-12. Disponível em: http://igucge2010.fatih.edu.tr/IGUCGE_istanbul_symposium.pdf

¹⁹⁶ Este estudo teve como finalidade explorar e avaliar o impacto político, social e cultural do Islão dos jovens nas relações mediterrânicas, mais concretamente, nas relações euro-magrebina, com um olhar particular sobre as relações entre Marrocos e Portugal.

Queremos, antes de analisarmos as circunstâncias específicas da identificação da amostra, apresentar duas notas prévias, que nos parecem, do ponto de vista metodológico e mesmo epistemológico, fundamentais para uma mais objetiva apreensão e compreensão do nosso objeto de estudo, sobretudo, quando o investigador se deve reger, sempre que lhe é possível, por uma equidistância em relação ao tratamento e análise que exerce sobre esse mesmo objeto de estudo (Althabe e Selim, 1998; Piron, 1996).

Uma primeira nota prévia serve para sublinhar que preferimos utilizar a terminologia respeitante aos nomes das cidades/capitais nas quais administrámos o questionário do que os nomes dos países. Entendemos estar a ser mais objetivo ao utilizar essa terminologia tendo em conta as características de dimensão do nosso universo e respetiva amostra.

Do mesmo modo, e esta é a segunda nota prévia, não obstante utilizarmos as expressões «jovens europeus» e «jovens magrebinos» para nos referir aos jovens inquiridos respetivamente dos três países da Europa Ocidental mediterrânica e dos dois países do Magrebe, são sobretudo dos jovens das respetivas cidades/capitais destes países de que falamos. São eles que, no quadro deste estudo, nos interessam particularmente. É também por causa da proximidade geográfica destas duas regiões que lhes confere uma memória comum e de um quadro geocultural fortemente marcado e influenciado pelo debate das relações entre o Ocidente cristão e o Oriente islâmico, o Ocidente e o Islão, a Europa e o Mundo Árabe, a Europa e o Magrebe, que nos propusemos considerar a abordagem comparativa e intercultural para nos auxiliar, com as devidas ferramentas, a pensar no «outro» e com «o outro» e, logo, a «pensar o diverso» (Abdallah-Pretceille, 2006; Morin, 2000).

É nosso propósito principal, promover a reflexão num processo de «confronto e encontro» e de comparação (Choueiri, 2008; Khôï, 1981) permitindo retirar algumas reflexões e orientações gerais sobre o tema. Um tema que acaba, pelas suas próprias características epistemológicas, por provocar esse «confronto e encontro» e essa comparação de pensamentos e conhecimentos necessários para, segundo Edgar Morin (Silva *et al.*, 2002: 112), «tecer juntos» a compreensão.

A razão da escolha de alunos do ensino secundário público, em meio urbano, consubstancia-se fundamentalmente na convicção de que estes jovens deste ciclo educativo representariam a população-alvo adequada considerando a faixa etária pretendida para corresponder aos objetivos deste estudo: «(...) Conhecer e avaliar como os jovens de ambos os lados do Mediterrâneo aprendem a descobrir a sua cultura e a do “outro” e como aprendem a apreciar as suas diferenças e as suas semelhanças e de que forma estas são um trunfo para a compreensão intercultural (...)»¹⁹⁷.

Quanto ao meio urbano, considerámos este, por excelência, um espaço de encontro, de dinamismo, de mobilidade e de diversidade¹⁹⁸. Por outro lado, em face de uma sociedade transformada pela rápida urbanização e pela generalização da escolaridade no ensino básico e secundário, consideramos pertinente ir ao encontro dos jovens urbanos escolarizados, apostando, muito em particular, no ensino secundário público, que entendemos decisivo para a formação moral, intelectual, cultural e social aberta ao mundo, para definir a respetiva amostra (Eloy, 2004; Bureau International d'Education, 2004). Considerámos que as escolas públicas poderiam, mais facilmente do que as privadas, espelhar uma realidade mais próxima da objetividade. As escolas privadas são, em regra, frequentadas por crianças oriundas das classes mais altas, com mais posses económicas e, em regra, com acesso a um conjunto de outras possibilidades de incremento do conhecimento intercultural – por exemplo, por meio de viagens que podem mais facilmente realizar, acesso a equipamentos de informática que lhes permitem uma outra visão do mundo, etc. (Akkari, 2011).

¹⁹⁷ Cf. O texto introdutório do questionário: Modelo do Questionário em português - Questionário (PORTUGAL-EUROPA) – Anexo 2.

¹⁹⁸ Pela primeira vez na história, em 2007, a população urbana ultrapassou a população rural. Prevê-se que, daqui a uma geração, 60% da população mundial será urbana, na sua grande maioria nos chamados países em desenvolvimento. Cf. J.S. «L'urbanisation du monde» in *Sciences Humaines*, nº 182, Mai 2007, pp. 28-29. Queremos ainda partilhar, fruto da nossa pesquisa bibliográfica e como elemento complementar, um apontamento bibliográfico do filósofo francês Philippe Simay a propósito do contributo de um dos autores de referência para os estudos urbanos contemporâneos, o filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin (1892-1940). No seu livro: «Capitales de la modernité. Walter Benjamin et la ville» (Paris: L'Eclat, 2006), Philippe Simay evidencia as reflexões levantadas pela análise de Walter Benjamin sobre a cidade como espaço de inteligibilidade da modernidade e o que se viria a designar por “competência cidadina”, isto é, a capacidade de se apropriar de diversos elementos do mundo urbano para transformá-los em instrumentos de conhecimento e em ferramentas de ação. Esta reflexão contribuiu para uma melhor apreensão dos aspetos comuns e diferenciados existentes na organização urbanística, e respetivas envolvências socioeconómicas e culturais, das cidades tidas em conta para este estudo: Lisboa, Madrid, Paris, Rabat, Tunes.

A construção da amostra considerou ainda um conjunto de critérios, alguns deles definidos, desde logo, no próprio projeto de tese e outros à medida que o trabalho de investigação ia sendo realizado (Carmo e Ferreira, 2008; Van Der Maren, 1996; Moreira, 1994). Apresentaremos os critérios orientadores para a construção da amostra fazendo, ao mesmo tempo, referência aos que não foram considerados procurando elencar as respetivas razões.

Para a construção da amostra, optámos por recensear as escolas secundárias públicas existentes na cidade/capital dos países selecionados. Na definição inicial do projeto, propusemo-nos recensear e escolher «por conveniência» as escolas secundárias públicas com maior número de alunos nas respetivas cidades/capitais. Pensava-se, com esta orientação metodológica, abranger um maior número de alunos na respetiva amostra para cada centro urbano do respetivo país selecionado.

Em virtude da questão dos recursos humanos, logísticos e financeiros disponibilizados, optámos por uma amostra intencional ou de conveniência¹⁹⁹. Não obstante a possibilidade de «uma amostra (poder) envolver simultaneamente métodos probabilísticos e intencionais» (Moreira, 1994: 79), tornou-se difícil para o investigador poder apresentar uma amostra representativa. Cientes dos limites dos referidos recursos e considerando ainda os objetivos de investigação que visaram, sobretudo, a apresentação de tendências ou orientações mais significativas, entendemos ser mais prudente e realístico determo-nos numa «amostra focalizada» (Moreira, 1994: 78).

Ao considerarmos a amostra intencional ou de conveniência, procurámos, ao mesmo tempo, fundamentar um princípio que considerámos decisivo desde o processo de problematização do tema à elaboração da metodologia de investigação propriamente

¹⁹⁹ Para Carlos Diogo Moreira, uma amostra intencional ou de conveniência define-se: «Quando o objetivo do investigador é o desenvolvimento de teoria e uma compreensão de processos ou ações sociais, (e em que) a representatividade da amostra assume menos importância e a melhor estratégia de amostragem consiste, então, na escolha de uma amostra focalizada ou de julgamento» (Moreira, 1994: 78). Uma amostra probabilística define-se: «Quando o investigador pretende *descrever* com precisão as características de uma amostra com vista a estimar padrões da população, por exemplo, um inquérito das necessidades das pessoas idosas ou as atitudes dos utentes de habitações sociais. As amostras probabilísticas mostram-se também mais apropriadas em estudos *explicativos* que envolvam o teste de hipóteses empíricas» (Moreira, 1994: 78).

dita, o princípio de que, parafraseando Van der Maren (1996: 13), «mais do que provar coisas, interessou-nos encontrar coisas»²⁰⁰.

Esta investigação procurou ter uma natureza mais compreensiva do que explicativa. Assumimos a perspetiva de uma investigação exploratória que nos pareceu mais adequada e útil quando tratamos de questões que relacionam a educação e a juventude. Procurámos evidenciar, fundamentalmente, elementos comuns considerando os respetivos contextos, resguardando-se o investigador em formular prescrições para, sobretudo, refletir com o intuito de fornecer observações, sugestões ou recomendações (Carmo e Ferreira, 2008; Albarello, 1997; Van der Maren, 1996).

Neste sentido, seleccionámos duas escolas, em cada cidade, considerando dois critérios correlacionados: 1º – Um critério geográfico e 2º – Um critério socioeconómico. Pensámos que, por não nos cingirmos às maiores escolas públicas, ao diversificar geograficamente a escolha de duas escolas do ensino secundário público, tal facto nos permitiria encontrar uma maior e desejada heterogeneidade ao nível socioeconómico e cultural dos alunos daquele ciclo educativo²⁰¹.

De seguida, nestas escolas, foram escolhidas duas turmas, com base numa lista de turmas dos diferentes anos escolares do ensino secundário apresentada pelas respetivas direções de cada escola. A seleção das turmas obedeceu ainda a um critério de área científica. Para cada escola, seleccionámos uma turma da área científica das Línguas/Humanidades/Ciências Sociais e Económicas e uma outra na área científica das Ciências/Tecnologias. Considerando as diferentes terminologias adotadas para definir as

²⁰⁰ Segundo Van der Maren (1996: 13): «(...) Une recherche inductive ou exploratoire (est) la recherche par laquelle on souhaite trouver des choses plutôt que de prouver des choses.»

²⁰¹ As escolas, para cada país e respetiva cidade/capital, foram escolhidas de uma lista consultada nos correspondentes sítios Internet oficiais dos ministérios da Educação dos países em estudo e, dentro destas, as turmas foram escolhidas também de uma lista apresentada pelas direções das escolas selecionadas. A dimensão da nossa amostra não nos permite dizer que seja representativa considerando «a extensão da amostra com a extensão do universo e conseqüente nível de confiança estabelecido» (Gil, 1995: 98-99) embora estejamos «conscientes de que o *número* não é de facto o fator mais importante numa amostra, (...) que nem sempre uma amostra grande é possível nem tão pouco necessária, sendo muitos os autores que defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma (Best & Khan, 1993; Charles, 1998; Mertens, 1998)» (Coutinho, 2011: 93). Nesse sentido, o investigador, se utilizar, também: «um processo de amostragem não probabilística, deverá explicar pormenorizadamente como procedeu à seleção dos elementos da população em estudo, que deverão também ser descritos com o maior rigor possível» (Carmo e Ferreira, 2008: 219).

respetivas áreas científicas, humanística e científica (cursos Científico-Humanísticos) do ensino secundário geral nos respetivos sistemas educativos dos países em estudo, optámos por seleccionar aquelas duas expressões para procurar traduzir da melhor forma os aspetos caracterizadores das referidas áreas científicas.

Tendo em conta estas duas áreas, relativamente aos anos escolares do ciclo educativo do ensino secundário, propusemo-nos, no início, aplicar a técnica aleatória na seleção das turmas. Definimos, contudo, uma orientação preferencial para o último ano escolar, precisamente o que antecede a entrada para a universidade (12º ano), tendo em conta a própria estrutura do ensino secundário que tem variações em termos de duração, segundo a respetiva organização do sistema educativo dos países em estudo.

Segundo a Classificação Internacional Tipo de Educação - CITE²⁰², o ensino secundário é classificado em dois níveis. Um primeiro nível é o – CITE 2 (ensino secundário inferior) – que completa a educação de base iniciada no nível primário e que, depois de terminado, corresponde à parte final do ensino secundário obrigatório propriamente dito. Um segundo nível – CITE 3 (ensino secundário superior) – que corresponde ao nível que começa geralmente no final do ensino secundário obrigatório sendo a idade de admissão 15 ou 16 anos e a duração típica deste nível varia entre os dois e os cinco anos. É com este nível do ensino secundário que trabalhámos e construímos a nossa amostra de alunos. Um nível educativo que consideramos ter um papel relevante na formação das qualidades de carácter, de valores, de atitudes, de conhecimentos e de competências do aluno para se antecipar adequadamente às transformações sociais e culturais e se adaptar a estas (Bureau International d'Éducation, 2004; UNESCO, 1996).

Com base nesta classificação, encontrámos diferenças entre os sistemas educativos dos países considerados para este estudo. Por exemplo, encontrámos diferenças entre os dois anos de *Bachillerato* do ensino secundário superior do sistema

²⁰² Consultar o sítio Internet oficial do *Institut de Statistique de l'UNESCO*, nomeadamente a sua secção: Classificação Internacional Tipo de Educação/CITE na sua versão francesa, *Website: http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC* ou na sua versão inglês, *International Standard Classification of Education – ISCED, Website: http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC* – Acesso em 23 de abril de 2010.

educativo espanhol e os três anos do ensino secundário superior do sistema educativo português (10º ano, 11º ano, 12º ano), ou ainda os quatro anos do ensino secundário superior do sistema educativo Tunisino (*Troisième, Seconde, Première et Terminale*)²⁰³. Considerando estas diferenças, o último ano escolar acabou por se constituir como um ano de referência preferencial para a elaboração da amostra. Como consequência, obtivemos mais turmas deste ano escolar comparando com os restantes anos: 56% para o (12º ano), 32% para o (11º ano), 12% para o (10º ano), (Cf. Gráfico 4.8 – Anexo 3).

Finalmente, para podermos trabalhar de forma mais próxima com os jovens das escolas selecionadas, procurámos identificar, em cada escola, aquilo que designámos de um “professor-parceiro”. O principal intuito era o de colaborar e supervisionar, em parceria com o investigador, no trabalho de aplicação do questionário esclarecendo as dúvidas que este pudesse suscitar nos alunos quer no seu conteúdo quer na sua forma.

Com o «professor-parceiro», procurámos ainda dois objetivos. Por um lado, quisemos obter informações sobre os alunos das respetivas turmas (interesse e aproveitamento na escola, condições socioeconómicas e socioculturais, expectativas para o futuro, etc.). Por outro lado, procurámos conhecer o trabalho do próprio professor com as suas dificuldades e expectativas no quadro das características do respetivo sistema educativo. Quisemos ainda ouvir os professores das diversas escolas sobre questões de interculturalidade na sala de aula. Aproveitámos este momento para obter algumas informações relacionadas com a situação do ensino e da escola no respetivo país tendo como pano de fundo as relações de cooperação entre os países da Europa e do Magrebe. Alguns dos professores fizeram referências objetivas aos conteúdos pedagógicos, aos manuais escolares ou ainda aos recursos pedagógicos audiovisuais e/ou multimédia que alguns utilizavam na sala de aula como forma de promover o conhecimento do «outro.» Todos eles se mostraram expectantes com os resultados da sua turma mas também das outras escolas.

²⁰³ Será oportuno consultar o sítio Internet oficial da rede *Eurydice* que fornece informações sobre os sistemas educativos europeus magrebinos e sobre as políticas de ensino na Europa: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php – Acesso em 23 de abril de 2010. Com base nesta página eletrónica, consultámos as estruturas dos diferentes sistemas educativos de Portugal, Espanha, França, como ainda de Marrocos, da Argélia e da Tunísia dada a perspetiva comparativa que esta rede *Eurydice* promove com sistemas educativos de outras áreas geográficas.

Mais abaixo, na Figura 3.1, apresentamos um quadro detalhado da amostra das escolas secundárias públicas das respetivas cidades/capitais selecionadas para este estudo.

Figura 3.1 - Amostra das escolas selecionadas e respetivas turmas.

| |
|---|
| <p>Portugal Escolas secundárias públicas de Lisboa - Escola Secundária Rainha Dona Leonor: (duas turmas: 10º ano H/C.S.E. e 12º ano C/T), 28 de abril de 2009. - Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho - (duas turmas - 12º ano: H/C.S.E. e C/T), 6 de janeiro de 2010. Para um total de 97 alunos inquiridos</p> |
| <p>Marrocos (المملكة المغربية) Escolas secundárias públicas de Rabat – الرباط - <i>Lycée Moulay Youssef</i> - ثانوية مولاي يوسف - (duas turmas 12º ano: C/T), 14 de outubro de 2009. - <i>Lycée Abi Dar ALGhifari</i> - (Nevada/ hay El Fat) - ثانوية ابي دار الغفاري - (duas turmas - 10º ano e 12º ano: H/C.S.E.), 17 de outubro de 2009. Para um total de 104 alunos inquiridos</p> |
| <p>França Escolas secundárias públicas de Paris - <i>Lycée Galilée-Gennevilliers</i> - (duas turmas – 12º ano: H/C.S.E. e C/T), 4 e 5 de fevereiro de 2010. - <i>Lycée Louis le Grand</i> - (duas turmas – 11º ano: H/C.S.E. e C/T), 16 de fevereiro de 2010. Para um total de 92 alunos inquiridos</p> |
| <p>Espanha Escolas secundárias públicas de Madrid - <i>Instituto de Educación Secundaria de Palomeras</i> (duas turmas – 11º ano: H/C.S.E. e C/T), 15 de abril de 2010. - <i>Instituto de Educación Secundaria de San Juan Bautista</i> (duas turmas – 12º ano: H/C.S.E. e C/T), 16 de abril de 2010. Para um total de 112 alunos inquiridos</p> |
| <p>Tunísia (الجمهورية التونسية - تونس) Escolas secundárias públicas de Tunes - تونس - <i>Lycée El Menzah 6</i> - ثانوية المنزه 6 - (duas turmas: 11º ano e 12º ano H/C.S.E), 14 de janeiro e 26 de maio de 2010. - <i>Lycée pilote de l'Ariana</i> - المعهد النموذجي بأريانة - (duas turmas: 11º ano e 12º ano C/T), 14 de janeiro e 26 de maio de 2010. Para um total de 76 alunos inquiridos</p> |
| <p>Para uma amostra de um total de 481 alunos inquiridos</p> |

Fonte: (Base de dados QEM.2009/2010)

Nota: A divulgação dos nomes das escolas aqui referidas foi previamente autorizada pelos diretores das mesmas. A sua identificação permite, consideramos, uma observação mais compreensível dos universos inquiridos.

Na caracterização das escolas selecionadas, procurámos que, para todas elas, ao critério geográfico, correspondesse um nível socioeconómico diversificado. Nem sempre linear, aliás. Colocava-se o risco de selecionarmos escolas que poderiam representar, considerando as próprias características da estrutura urbana de cada cidade²⁰⁴, situações “mais distanciadas” do ponto de vista da caracterização socioeconómica das escolas, isto é, com níveis socioeconómicos muito díspares (Pisco, 2005, 2006a; Pinto, 2000).

Apontemos os dois exemplos que nos suscitaram uma maior reflexão. O primeiro exemplo diz respeito às duas escolas secundárias públicas selecionadas em Paris : o *Lycée Louis le Grand* e o *Lycée Galilée-Gennevilliers*. Sobre estes liceus, as informações sugeriam-nos estarmos perante situações “mais distanciadas” do ponto de vista socioeconómico. Por um lado, estavam em causa as referências históricas do *Lycée Louis le Grand*, fundado em 1563, e considerado como um Liceu de excelência. Por outro lado, evidenciavam-se as referências “étnicas” do *Lycée Galilée-Gennevilliers* (situando-se nos arredores – *banlieue* – de Paris) dada uma população estudantil importante de jovens magrebinos mas, contudo, considerado *site d'excellence*, entre os 30 existentes em França, com umas excelentes instalações dada a predominância de cursos científicos e tecnológicos.

O segundo exemplo prende-se com as escolas de Tunes, mais concretamente, o *Lycée El Menzah 6* (ثانوية المنزه 6) e o *Lycée Pilote de l'Ariana* – (المعهد النموذجي بأريانة). Duas escolas, da mesma área regional educativa (aqui não tivemos direito a escolher outra escola; o – *Lycée Pilote de l'Ariana* – foi-nos indicado pelas respetivas entidades educativas), embora distantes uma da outra, sendo que uma delas, o *Lycée Pilote de l'Ariana* se encontra mais perto do centro enquanto o *Lycée El Menzah 6*, já

²⁰⁴ Temos, aqui, de reforçar a amplitude da seleção de escolas quando falamos em cidades na medida em que nos deparamos com uma organização e planeamento urbanísticos próprios de cada cidade. Seja como for, cientes de que estávamos a investigar uma temática com muitos fatores envolvidos, continuámos a orientar-nos pelo critério geográfico procurando uma escola da área central e uma escola mais afastada dessa área (ou área periférica). Se, em todas as cidades/capitais dos países em estudo, procurámos, de certa forma, cumprir com esse critério, fica naturalmente a necessária ressalva quanto às diferenças de localização geográfica associadas ao respetivo ordenamento urbanístico de cada cidade (Pisco, 2005, 2006a).

numa zona que se pode considerar, arredores de Tunes. O *Lycée Pilote de l'Ariana* é considerado como um dos liceus mais prestigiados de Tunes onde o ensino da informática, a partir do primeiro ano, é um dos traços característicos dos chamados *Lycée pilote*. O *Lycée El Menzah 6* situa-se inserido num conjunto de vários bairros, com o nome de *El Menzah*, onde predominam as classes médias e altas, sendo que esta área “6” acolhe uma área de habitações sociais ou coletivos (*habitat collectif*) para as classes médias desta zona norte da cidade de Tunes.

Perante estas situações, tornou-se relevante conhecer a condição socioeconómica dos alunos. Considerámos, num primeiro momento, essa condição, com base nas profissões do pai e da mãe quando vista no conjunto de todas as escolas [Cf. Gráficos 4.6(a) e 4.6(d) – Anexo 3]. Num segundo momento, considerámos a condição socioeconómica dos alunos, com base nas profissões do pai e da mãe, por cidade e por escola [Cf. Gráficos 4.6(b), 4.6(c), 4.6(e) e 4.6(f) – Anexo 3].

A distribuição, entre países e entre cidades/escolas, aparece, mais ou menos homogénea, quando olhamos para o nível da categoria socioprofissional média. Essa distribuição permite concluir que a proveniência socioeconómica de uma maioria de alunos situa-se num nível mais ou menos homogéneo. Sendo esta proveniência como um elemento identificador e caracterizador da nossa amostra, não era apenas o único e o mais relevante. Sobre esta temática, existe uma literatura que procura demonstrar uma relação entre a origem socioeconómica e o seu nível de educação no sentido de que a primeira influencia fortemente a segunda (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, 1964)²⁰⁵. Mas, ao mesmo tempo, tem surgido alguns estudos que demonstram que, a partir do momento em que é dado a todos, independentemente da sua condição social, a oportunidade de aceder à educação, dependerá mais da própria atitude do aluno o

²⁰⁵ Dada a importância da análise do mundo social feita por Pierre Bourdieu e o seu contributo para ajudar a compreender a sociedade contemporânea, cf. Xavier Molénat (Coord.): «Que reste-t-il de Bourdieu?» in *Sciences Humaines*, nº 186, Octobre 2007, pp. 54-59; «L'œuvre de Pierre Bourdieu. Sociologie. Bilan critique. Quel héritage ?» in *Sciences Humaines*, numéro spécial nº 1, 2002 e «Le Monde selon Bourdieu» in *Sciences humaines*, nº 105, Mai 2000.

sucesso da sua aprendizagem e conseqüente educação e formação (Henri-Panabière, 2010; Duru-Bellat e Zanten, 2009; Walh e Madelin-Mitjavile, 2007)²⁰⁶.

3.3.2. A caracterização sócio-demográfica da amostra

O universo deste estudo é constituído por alunos de ambos os sexos do ensino secundário de escolas públicas das cidades/capitais de Lisboa, Madrid, Paris, Rabat e Tunes. A amostra de estudo é constituída por 481 questionários (Cf. Figura 3.1). A seleção dos alunos a inquirir foi efetuada por conveniência com base numa lista de escolas secundárias públicas para cada cidade/capital. A forma de administração foi a aplicação presencial dos questionários, autorrespondidos pelos alunos, de forma anónima, durante o tempo da aula que estavam a ter no momento da administração.

O questionário foi aplicado a dez escolas secundárias públicas: duas escolas de Lisboa (Escola Secundária Rainha Dona Leonor e Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho), duas escolas de Madrid (*Instituto de Educación Secundaria/I.E.S. Palomeras* e *Instituto de Educación Secundaria/I.E.S. de San Juan Bautista*), duas escolas de Paris (*Lycée Galilée-Gennevilliers* e *Lycée Louis le Grand*), duas escolas de Rabat (*Lycée Moulay Youssef* - ثانوية مولاي يوسف e *Lycée Abi Dar AlGhifari* - ثانوية ابي دار الغفاري) e duas escolas de Tunes (*Lycée El Menzah 6* - ثانوية المنزه 6 e *Lycée Pilote de l'Ariana* - المعهد النموذجي بأريانة), (Cf. Figura 3.1).

Quanto ao perfil dos alunos inquiridos, temos os seguintes dados de caracterização (Cf. Quadro 3.2).

Os alunos têm maioritariamente entre 15 e 19 anos de idade correspondendo a um valor percentual de 95,4% (Cf. Gráfico 4.2 – Anexo 3) e solteiros com uma taxa de 94,8% (Cf. Gráfico 4.3 – Anexo 3)

²⁰⁶ Como referência complementar para melhor compreender e enquadrar o impacto das origens socioeconómicas dos alunos nas suas capacidades escolares, cf. Cédric Hugrée e Tristan Poullaec: «Dix idées reçues sur les élèves des classes populaires». Documento disponível em: <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article95> – (Consultado: 11/01/2011).

Em termos de nacionalidade, 19,5% desses alunos são de nacionalidade portuguesa, 22% de nacionalidade espanhola, 16,2% de nacionalidade francesa, 22,7% de nacionalidade marroquina e 15,5% de nacionalidade Tunesina (Cf. Gráfico 4.4 – Anexo 3).

Por escolas, encontramos as seguintes percentagens de alunos: para Lisboa, 20,2%, para Madrid, 23,3%, para Paris, 19,1%, para Rabat, 21,6% e para Tunes, 15,8%. (Cf. Gráfico 4.9 – Anexo 3).

Em termos de religião no seu conjunto, temos uma percentagem de 41% de alunos de fé muçulmana, 26,5% de fé cristã, 23,1% sem religião, 2,7% outra religião (sobretudo de fé judaica) e 6,4% que não responderam (Cf. Gráfico 4.5 – Anexo 3). Relativamente a este dado de caracterização, apresentamos, ainda, uma distribuição das religiões por cidades [Cf. Gráfico 4.5(b) – Anexo 3] e uma distribuição das religiões por escola [Cf. Gráfico 4.5(c) – Anexo 3] que entendemos oportunas para uma melhor caracterização da componente religiosa na população inquirida. Apresentadas, “num segundo plano”, estas distribuições permitem-nos um melhor enquadramento dos jovens quanto à sua pertença religiosa ou à sua não pertença.

Na caracterização da amostra, considerámos, ainda, o critério da área científica dos alunos sendo que 50,1% desses alunos são da área científica de Línguas/Humanidades/Ciências Sociais e Económicas e 49,9% são da área científica das Ciências/Tecnologias (Cf. Gráfico 4.7 – Anexo 3).

Ao nível do ano escolar do ciclo educativo secundário, predominam os alunos que frequentam o 12º ano com 56,3%, seguindo-se os alunos do 11º ano com 31,4% e os alunos do 10º ano com 12,3% (Cf. Gráfico 4.8 – Anexo 3).

Relativamente ao dado de caracterização da Profissão do pai e da mãe, apresentamos, para além de uma distribuição geral [Cf. Gráficos 4.6(a) e 4.6(d) – Anexo 3], uma distribuição da Profissão do pai e da mãe por cidades [Cf. Gráficos 4.6(b) e 4.6(e) – Anexo 3] e uma distribuição da Profissão do pai e da mãe por escolas [Cf. Gráficos 4.6(c) e 4.6(f) – Anexo 3]. Com estas informações complementares, procurámos obter a informação mais objetiva possível quanto ao dado respeitante à

“condição socioeconómica” dos pais e compreendermos, deste modo, com que níveis sociais e económicos dos alunos estivemos a trabalhar.

**Quadro 3.2 – Perfil dos alunos inquiridos:
distribuição da amostra por categorias**

| Distribuição da amostra por categorias Inquérito por questionário 2009-2010 (N= 481) | | |
|---|---|---------------|
| Variável | Categoria | Percentagem/% |
| Idade | 15-19 | 95,4 |
| | 20-24 | 3,7 |
| | 25-29 | 0,2 |
| | 30-34 | 0,2 |
| | 34 | 0,4 |
| Estado civil | Solteiro/a | 94,8 |
| | Casado/a | 1,2 |
| | União de facto | 2,7 |
| | Divorciado/a | 0,4 |
| | Viúvo/a | 0,8 |
| Nacionalidade | Portugal | 19,5 |
| | Espanha | 22,0 |
| | França | 16,2 |
| | Marrocos | 22,7 |
| | Tunísia | 15,6 |
| Religião | Muçulmana | 41,0 |
| | Cristã | 26,8 |
| | Outra religião | 2,7 |
| | Sem religião | 23,1 |
| | Não responde | 6,4 |
| Área científica | Línguas/Humanidades/Ciências Sociais e Económicas | 50,1 |
| | Ciências e Tecnologias | 49,9 |
| Ano escolar | 10 | 12,3 |
| | 11 | 31,4 |
| | 12 | 56,3 |
| Escolas | Lisboa | 20,2 |
| | Madrid | 23,3 |
| | Paris | 19,1 |
| | Rabat | 21,6 |
| | Tunes | 15,8 |
| Profissão do pai | Quadros Superiores | 6,2 |
| | Profissões intelectuais e científicas | 17,0 |
| | Técnicos e profissionais intermédios | 22,0 |
| | Pessoal administrativo e similares | 15,6 |
| | Pessoal dos serviços e vendedores | 10,0 |
| | Operários e artífices | 1,9 |
| | Operadores de instalações e máquinas | 0,2 |
| | Forças armadas | 2,7 |
| | Desempregado | 1,9 |
| | Reformado | 3,3 |
| | Falecido/a | 1,2 |
| | Não responde | 17,9 |
| Profissão da mãe | Quadros Superiores | 0,8 |
| | Profissões intelectuais e científicas | 10,6 |
| | Técnicos e profissionais intermédios | 22,5 |
| | Pessoal administrativo e similares | 18,3 |
| | Pessoal dos serviços e vendedores | 8,1 |
| | Operários e artífices | 0,6 |
| | Operadores de instalações e máquinas | 17,0 |
| | Forças armadas | 0,8 |
| | Desempregado | 3,1 |
| | Reformado | 1,5 |
| | Falecido/a | 0,0 |
| | Não responde | 16,6 |

Fonte: (Base de dados - QEM.2009/2010)

3.4. O inquérito por questionário: razões, interesse e modo de fazer

A partir das perguntas: «Porquê? Para quê? Como?», apresentamos e justificamos o interesse, as razões e o modo de fazer do inquérito por questionário, técnica de pesquisa específica adotada para o nosso trabalho de campo considerando os objetivos deste estudo [Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe), Anexo 2]. De seguida, desenvolvemos o processo de conceção, construção e aplicação do questionário e consequente tratamento dos dados correlacionando-os com os objetivos específicos definidos para cada questão.

3.4.1. Porquê? Razões

Hoje em dia, o principal inimigo nas relações entre países, povos e culturas é a ignorância e o desconhecimento, geradores de grandes incompreensões e mal-entendidos, preconceitos e discriminações especialmente num mundo marcado pela rápida propagação da informação e da comunicação (Lévy, 2008). Neste sentido, a educação, através da escola, ao promover a sua dimensão intercultural, constitui, no nosso ver, uma das melhores formas de reconciliar pontos de vista diferentes e permitir que prevaleçam os valores de compreensão e de aceitação do «outro» e de comunicação com «o outro» como formas de ultrapassar o arcaísmo das ideias tradicionais e preconcebidas.

Neste sentido, é oportuno a reflexão de Mongi Bousnina, Diretor-Geral da Organização da Liga Árabe para a Educação, Cultura e Ciência (ALESCO):

«In the field of education, it has been our firm conviction that there is a need to pave the way for the dialogue among cultures and civilizations by helping the younger generations to understand that, despite their differences, “living together” actually represents the richness and creative diversity of humankind. In light of the recognition of diversity and difference, the preparation for this living together will require a better knowledge of “the Other”. Educational curricula and textbooks must provide this, not only by including subjects that will inform about other cultures, but also by excluding from their contents all elements that may give a distorted or degrading picture of “the Other”. Among other things, this means that we should strive, within the various cultural

spaces engaged with dialogue, and with joint agreement, to revise textbooks, particularly on subjects such as history, religious»²⁰⁷ (Orville, 2007: 30).

O papel da educação é, assim, corrigir todos os preconceitos para evitar a desnaturalização e a amálgama e para que à cultura do ódio e da força se afirme uma cultura do diálogo e da reconciliação²⁰⁸.

Neste âmbito, é a partir da pergunta de partida central do nosso problema de investigação e das suas perguntas complementares, contextualizadas pelo espaço mediterrânico, que construímos o inquérito por questionário. Embora enunciada na Introdução, no ponto «O problema de investigação», entendemos pertinente recordar as referidas perguntas.

A pergunta de partida: «Que perceções têm entre si os jovens europeus e magrebinos a frequentar o ensino secundário público e qual a importância que estes atribuem ao Mediterrâneo como referência cultural comum?»

As questões de investigação complementares:

a) Como se caracterizam os conhecimentos e as perceções entre os jovens europeus e magrebinos?

b) De que forma, para estes jovens, a escola lhes dá a conhecer a cultura do «outro»? Estão estes jovens sensibilizados para a importância da interculturalidade nas suas escolas?

²⁰⁷ «No setor da Educação, é nossa firme convicção que existe a necessidade de abrir o caminho para o diálogo entre culturas e entre civilizações. Para atingir esse objetivo, devemos ajudar as gerações mais novas a compreender que, apesar das diferenças, a vida em comum representa a riqueza e diversidade criativa da Humanidade. Tendo em conta o reconhecimento da diversidade e da diferença, a preparação para esta vida em conjunto exigirá uma melhor compreensão do Outro. Os currículos e os livros de texto de apoio à Escola devem assegurar isto, não só através da introdução de temas que transmitam informação sobre as outras culturas, mas também através da exclusão de quaisquer conteúdos que possam transmitir uma ideia distorcida ou degradante do Outro. Entre outros aspetos, isto quer dizer que devemos ambicionar, dentro dos vários espaços culturais envolvidos no diálogo, e de comum acordo, rever os livros de texto, em especial os que versam sobre assuntos históricos e religiosos», T. do a.

²⁰⁸ Uma das formas de o fazer é rever os manuais escolares históricos para esclarecer de forma mais equilibrada os grandes feitos históricos.

c) Qual a importância que estes jovens atribuem em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo como forma de o tornar uma referência cultural comum?

E, como referimos também, é com base nestas questões de investigação que definimos as três áreas-chave orientadoras deste estudo:

- 1^a. Os conhecimentos e as perceções entre os jovens europeus e magrebinos;
- 2^a. A interculturalidade na escola como meio de promover um melhor conhecimento mútuo;
- 3^a. O reconhecimento e a relevância em estudar o Mediterrâneo como referência cultural comum.

Em face destas áreas-chave orientadoras, procurámos evidenciar a necessidade de se conhecer melhor para se compreender e se comunicar melhor, em particular, num espaço geocultural que se institui numa memória comum (Bedynska *et al.*, 2007; Fabre, 2000; Morin, 1999). O conhecimento, a compreensão e o diálogo entre as culturas do espaço mediterrânico, através dos jovens e da escola, são o ponto de partida e de chegada deste estudo. Se o principal obstáculo no entendimento entre povos e culturas é, como vimos, a incompreensão consubstanciada na ignorância e no desconhecimento, o que está em causa, aqui, é a comunicação entre o Mundo Europeu, ocidental, cristão e o Mundo Árabe, oriental, muçulmano. Uma alfândega (inter)cultural ou alfândegas (inter)culturais persistem. Só um trabalho em conjunto no quadro da educação intercultural, nomeadamente junto dos jovens no meio escolar, pode contribuir para diluir aquelas alfândegas (inter)culturais (Keats, 2007; Bizarro, 2006; Leclercq, 2002).

3.4.2. Para quê? Interesse

Em face dos objetivos deste estudo, elaborámos e aplicámos um questionário com o intuito de ir ao encontro de um olhar mais próximo sobre os níveis de conhecimento e de perceções mútuas dos jovens europeus e magrebinos, mais precisamente, no quadro específico deste estudo, de jovens de Lisboa, Madrid, Paris e Rabat, (Argel), Tunes [Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe), Anexo 2]. Procurámos, ainda, perceber a relevância da interculturalidade para estes jovens no

quadro da escola e no contexto espacial do Mediterrâneo como forma de reforçar a compreensão para fazer evoluir as perceções mútuas e promover um melhor conhecimento recíproco. No horizonte, estão o desenvolvimento e aprofundamento das relações euro-magrebina e os seus respetivos impactos humanos (pessoais e profissionais), socioculturais e político-económicos. Estamos perante um espaço de forte mobilidade transfronteiriça onde apesar de contextos, económica, social e politicamente diferenciados, partilham-se também valores, imaginários e expectativas comuns, particularmente entre os jovens (Roque, 2008; Touzeau, 2000).

3.4.2.1. A construção do questionário

«Falar da Europa, do Magrebe e do Mediterrâneo é falar de muito desconhecimento, de muitos preconceitos, de muitas ideias feitas e de muitos medos, mas também de muita esperança. Como investigador na área da Educação Intercultural, queremos com este questionário conhecer e avaliar como os jovens de ambos os lados do Mediterrâneo aprendem a descobrir a sua cultura e a do outro e como aprendem a apreciar as suas diferenças e as suas semelhanças e de que forma estas são um trunfo para a compreensão intercultural ou interculturalidade e, logo, para uma verdadeira cooperação entre os povos, mais concretamente na área do Mediterrâneo»²⁰⁹.

É este o texto introdutório do questionário onde, de forma objetiva, quisemos introduzir os jovens inquiridos para as razões e motivações, de forma específica, do mesmo e, de uma forma geral, para as do estudo.

Para além dos objetivos de investigação enunciados mais acima, foi nosso propósito aproveitar os mesmos para fazer refletir os jovens inquiridos sobre si próprios através dos «outros.» Pretendemos com isto que estes jovens tomassem consciência das suas diferenças culturais com vista a respeitá-las e a valorizá-las para reforçar o conhecimento e a compreensão mútuos.

²⁰⁹ Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) – Anexo 2.

Na conceção e construção do questionário, contemplámos dois importantes contributos.

Um primeiro prende-se com um questionário concebido e aplicado no âmbito de um trabalho de campo realizado no quadro de uma investigação anterior (Cunha, 2005: 205-214). Desse questionário, que teve o intuito de ir ao encontro de um conhecimento mais próximo sobre o pensamento e a ação dos jovens magrebinos, no caso particular de jovens marroquinos, sobre a relevância da juventude no desenvolvimento e aprofundamento das relações euro-magrebina, considerámos apropriadas um conjunto de linhas orientadoras para a conceção e construção dos conteúdos das perguntas do questionário para este trabalho de investigação. Estas linhas orientadoras assentavam em três principais aspetos:

- a)- Os estereótipos do mundo islâmico e do mundo ocidental;
- b)- Identidade, tradição e modernidade;
- c)- O papel da juventude no conhecimento do outro²¹⁰.

²¹⁰ Entendemos oportuno especificar as respetivas linhas orientadoras associadas aos referidos três principais aspetos:

- 1 - Os estereótipos do mundo islâmico e do mundo ocidental:
 - Para os jovens europeus:
 - a) - A ideia do Islão apresentar-se como um sistema fechado negando a capacidade de transformação face aos desafios dos tempos modernos como o pluralismo, a democracia.
 - b) - A ideia de que a não separação entre o religioso e o político é um fator de impedimento de qualquer progresso.
 - c) - A ideia do Islão ser sinónimo de intolerância, de regresso ao passado e de fanatismo.
 - Para os jovens magrebinos:
 - a) - A ideia de desrespeito pela espiritualidade do indivíduo face ao materialismo exacerbado da vivência ocidental.
 - b) - A ideia do mundo ocidental ser um contra modelo por querer impor o seu sistema de valores.
 - c) - A ideia na consciência da juventude magrebina de que para os jovens europeus o Islão é uma ameaça nas relações internacionais. Como reagir a essa ideia.
- 2 - Identidade, tradição e modernidade:
 - a) - A consciência da existência de um Islão das novas gerações em oposição ao Islão tradicional. A sua caracterização.
 - b) - O papel da família, do Estado através da sua instância de socialização juvenil e cultural: da escola e da religião na formação das consciências juvenis.
 - c) - A ideia para os jovens de que o papel da religião tem sido exacerbado e descontextualizado como variável da desconfiança face ao Islão. Outras variáveis explicativas.
- 3 - O papel da juventude no conhecimento do outro:
 - a) - A ideia de que o Islão pretende o monopólio de formação das consciências quando devia permitir também o racionalismo humano para a formação do indivíduo.

Contém, por isso, algumas perguntas do questionário de 2005 nomeadamente as partes I e IV (Cunha, 2005: 207-214) mas reformuladas com elementos informativos atualizados.

Um segundo contributo resulta da consulta e análise comparativas de um conjunto de estudos diretamente relacionados com a temática da juventude no Mediterrâneo. Consultámos o estudo: «683 Opinions - The Situation of Young People in the Euro-Mediterranean Area» (Buttigieg, 2006) que procurou com base na pergunta: «Qual a situação dos jovens no vosso país?» recolher um conjunto de testemunhos de jovens dos países da área euro-mediterrânica. Consultámos os estudos: «Living Faith Together» (European Youth Forum, 2008) e «“All Different - All Equal”. European Youth Campaign for Diversity, Human Rights and Participation» (Schwarzmayr, Pinto e Cerniloga, 2008). Consultámos o «World Youth Report 2005. Young people today, and in 2015» (United Nations, 2005) e o inquérito internacional: «Les jeunes face à leur avenir. Une enquête internationale» (Stellinger, 2008). Finalmente, consultámos os estudos sobre as políticas de juventude dos países parceiros mediterrânicos do “Programa Euro-Med Juventude III” nomeadamente respeitante a Marrocos (Floris, 2005a), à Argélia (Rarbo, 2005) e à Tunísia (Floris, 2005b).

Complementámos a reflexão e análise da problemática dos jovens na área mediterrânica com outros estudos internacionais entretanto realizados no decurso de 2010 e 2011. Referimo-nos ao estudo: «Enquête n°1: Jeunes Méditerranéens» do Projeto editorial virtual *Babelmed - le site des cultures méditerranéennes*²¹¹ e ao inquérito internacional: «2011, A juventude do mundo»²¹².

b) - Subsequentemente, o papel da juventude para fomentar um clima cultural e espiritual de escuta, de respeito e de diálogo.

c) - E para criar uma vontade aglutinadora/um projeto aglutinador (programas de cooperação) para anular as relações de desconfiança entre o Mundo Europeu cristão e o Mundo Árabe islâmico.

²¹¹ Este estudo, apoiado pela Fundação Euro-mediterrânica Anna Lindh e pela *Fondation René Seydoux, Pour le monde Méditerranéen*, pode ser consultado no sítio Internet oficial do projeto editorial online de culturas mediterrânicas – *Babelmed, le site des cultures méditerranéennes*. Disponível em: http://www.babelmed.net/Pais/M%C3%A9diterran%C3%A9e/enqu%EF%BF%BD%EF%BF%BDte_n%EF%BF%BD1.php?c=5050&m=34&l=fr – (Consultado: 29/09/2008 e 04/01/2011).

²¹² Este inquérito pode ser consultado, em diferentes línguas, nomeadamente em português dado ter envolvido jovens do Brasil no sítio Internet oficial da *Fondation pour l’Innovation Politique*, uma *think tank* sediada em Paris. Disponível em: <http://www.fondapol.org/category/sondages/jeunesse-sondage/> – (Consultado: 19/02/2011).

Quanto à construção do questionário, importa sublinhar que, ao apresentar este texto introdutório – não obstante ter sido o seu objetivo principal, o de melhor enquadrar a temática apresentada de forma a esclarecer o aluno sobre o “Porquê?” e o “Para quê?” do questionário –, sujeitámo-nos ao reparo do caráter «diretivo» (ou «direcionado») deste. Este caráter significaria, porventura, orientar o aluno a direcionar as suas respostas para objetivos bem específicos do investigador expressos precisamente no texto introdutório (Ruquoy, 1997; Van der Maren, 1996)²¹³.

A questão do caráter «diretivo» do questionário, assumida desde o início da construção deste, sempre teve o objetivo de informar ou de esclarecer promovendo aquilo que designaremos de «abertura ao questionário» confrontando o inquirido para a possibilidade de, no seu trabalho de respostas às questões, provocar uma reflexão crítica que, no nosso ver, constituiria uma mais-valia para a objetividade da subjetividade do inquirido (Ruquoy, 1997; Van der Maren, 1996). Dado termos realizado um questionário, como já referimos num anterior trabalho de investigação (Cunha, 2005: 205-214), no qual também apresentámos um breve texto introdutório²¹⁴, e depois de refletirmos sobre os resultados alcançados, assumimos que deveríamos apresentar para este questionário um breve texto introdutório. A importância e a atualidade do tema constituíram argumentos suficientes e objetivos para tomarmos essa decisão²¹⁵.

²¹³ Sobre a questão da directividade, cf. a reflexão de Danielle Ruquoy: «Situação de entrevista e estratégia do entrevistador» in Albarello, L. *et al.* (1997). *Práticas e Métodos em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.

²¹⁴ «Como investigador na área das Relações Internacionais e com o objetivo de explorar e avaliar o processo de convivência e de intercâmbio entre os jovens das duas margens do Mediterrâneo tendo em vista uma melhor comunicação, um melhor conhecimento e um melhor entendimento para uma nova forma de estar na cooperação euro-magrebina, gostaria de obter a sua colaboração respondendo ao seguinte questionário sendo este anónimo e confidencial pelo que agradeço a sua preciosa colaboração» in Cunha, A. (2005), *O Mediterrâneo: a Juventude, a Europa e o Magrebe*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 207-214.

²¹⁵ Aquando da apresentação de uma comunicação no âmbito do *Colloque Association pour la Recherche Interculturelle/ARIC 2010 – Pratiques Interculturelles-Pratiques plurilingues. Recherches et expériences de terrain*, com o título: «Jeunes Européens et Maghrébins à “l’école de l’interculturel”. Résultats et problèmes d’une recherche comparative» (Fribourg, Suíça, 23 e 25 de agosto de 2011; cf. o sítio Internet oficial do Colóquio: <http://www.unifr.ch/ipg/fr/ColloqueAric2010> - Acesso em 18 de julho de 2010), debateu-se a questão da “interferência subjetiva” do investigador no seu trabalho de campo e, no caso concreto, o apontar dos objetivos do questionário que concebeu. Concluiu-se que essa “interferência subjetiva” tornava-se ela própria subjetiva quando se considerava o processo de elaboração do conteúdo das perguntas com as respetivas opções para as respostas permitindo ao inquirido a possibilidade de responder com o item “Outro/a” ou “Não responde.”

Por outro lado, queremos pôr em relevo os comentários feitos pelos jovens alunos inquiridos para tentar sublinhar que, perante as razões com que elaborámos o questionário, procurámos, ao mesmo tempo, apelar para o sentido reflexivo e crítico daqueles jovens perante o mesmo²¹⁶. Uma atitude que é inerente ao facto de se sentir numa situação de encontro e comparação com outros países, com outras culturas, com outros jovens (Van der Maren, 1996). Os jovens inquiridos, na sua maioria, reconheceram a pertinência e o interesse do questionário pelo simples facto de os fazer refletir e os ter despertado para uma problemática que, para uns, era conhecida mas pouco pensada, para outros, se encontrava um tanto diluída em generalizações pouco consistentes. Este reconhecimento foi, deste modo, ao encontro dos dois objetivos fundamentais que estabelecemos para a conceção deste questionário: por um lado, o de identificar e avaliar os níveis de conhecimentos e as perceções mútuas destes jovens inquiridos do Magrebe e da Europa; o segundo, o de identificar a importância do conhecimento intercultural na escola e do Mediterrâneo como referência cultural comum. Na verdade, esses comentários são, por si, a manifestação de um olhar atento e crítico, que considerámos relevante, em virtude da própria avaliação que queríamos fazer quanto à compreensão e apreensão do questionário.

3.4.2.2. A estrutura do questionário

O questionário é composto por 36 perguntas sendo 35 fechadas e a restante, uma pergunta aberta (comentário)²¹⁷. Divide-se em quatro partes:

- I. Os Jovens, o Magrebe e a Europa
- II. Os Jovens, a Escola e a Sociedade
- III. Os Jovens, a Cultura e o Mundo
- IV. Os Jovens, o Magrebe, a Europa e o Mediterrâneo

A cada pergunta ou a um conjunto de perguntas, associámos objetivos específicos para melhor circunscrever o seu contributo para este estudo do ponto de vista das suas

²¹⁶ Cf. Pergunta 36 do inquérito por questionário na sua versão portuguesa – Modelo do Questionário em português - Questionário (PORTUGAL-EUROPA) – Anexo 2.

²¹⁷ Cf. Modelo do Questionário em português - Questionário (PORTUGAL-EUROPA) – Anexo 2.

conclusões, recomendações ou pistas de investigação visto o seu carácter exploratório (Cf. Figura 3.3).

Quadro 3.3 - Áreas temáticas e objetivos específicos do questionário

| Áreas temáticas | Objetivos | Perguntas |
|---|--|-----------------------------------|
| I - Os Jovens, o Magrebe e a Europa Conhecimentos recíprocos e perceções mútuas | . Identificar e avaliar os conhecimentos mútuos sobre o Magrebe e a Europa | P.1., P.2. |
| | . Identificar a aquisição dos conhecimentos mútuos sobre o Magrebe e a Europa (por país) | P.3. |
| | . Identificar as áreas de conhecimentos mútuos sobre o Magrebe e a Europa (por país) | P.4. |
| | . Caracterizar os povos do Magrebe e da Europa | P.5. |
| | . Identificar e avaliar a importância de um melhor conhecimento mútuo dos países do Magrebe e da Europa | P.6., P.7., P.8. |
| II – Os Jovens, a Escola e a Sociedade A escola como espaço social e cultural | . Identificar o papel da escola no conhecimento do outro através das preocupações, dos valores e interesses dos jovens do Magrebe e da Europa | P.9., P.10., P.11., P.12., P.13. |
| | . Avaliar a importância do conhecimento e do ensino da língua árabe nas escolas europeias (a competência plurilinguística) | P.14. |
| III – Os Jovens, a Cultura e o Mundo Os Jovens e a Interculturalidade | . Identificar e avaliar a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo nomeadamente do Magrebe e da Europa | P.15., P.16., P.17. |
| | . Identificar e justificar a relevância e o significado da interculturalidade na escola (a competência intercultural) | P.18., P.19., P.20., P.21. |
| | . Identificar e caracterizar as relações e perceções dos jovens europeus sobre o Magrebe e o Islão e dos jovens magrebinos sobre a Europa/o Ocidente (a estigmatização cultural) | P.22., P.23. |
| | . Avaliar o papel da escola num melhor conhecimento mútuo da vivência e da cultura dos jovens magrebinos e dos jovens europeus | P.24., P.25., P.26. |
| IV – Os Jovens, o Magrebe, a Europa e o Mediterrâneo Os Jovens e o Mediterrâneo | . Identificar e caracterizar as representações sobre o Mediterrâneo e as relações entre os povos da margem norte e sul do Mediterrâneo | P.27., P.28. |
| | . Identificar e avaliar o conhecimento da parceria euro-mediterrânica como iniciativa de aproximação entre os países do norte e sul do Mediterrâneo | P.29., P.30., P.31., P.32., P.33. |
| | . Identificar e avaliar a importância de um melhor conhecimento do Mediterrâneo (a identidade mediterrânica) | P.34., P.35. |
| | . Promover uma reflexão pessoal do jovem aluno sobre a importância da interculturalidade (conhecimento e compreensão interculturais) na escola | P.36. |

Elaboração própria. Fonte: (Inquérito por questionário/Base de dados QEM.2009/2010)

3.4.2.3. O processo de redação do questionário

Em virtude das diversas línguas dos países em estudo, o questionário foi redigido e apresentado em português, em francês²¹⁸ e em espanhol²¹⁹. Quanto à língua árabe, colocou-se, desde o início, a hipótese de redigir o questionário na respetiva língua para respeitar precisamente o que está por detrás da interculturalidade («pensar com o outro») e, conseqüentemente, agir em conformidade. Sondámos junto de responsáveis académicos de cada um dos países magrebinos: Marrocos, Argélia e Tunísia, no quadro da Escola de verão/Colóquio-*Atelier* de Tunes,²²⁰ a possibilidade de apresentarmos o questionário em língua árabe. Informados, por um lado, do facto de estarmos a aprender a língua árabe²²¹ e, por outro lado, do facto de termos o questionário na versão francesa, recebemos orientações de que não seria necessária a tradução do questionário em árabe. Contudo, não apresentando por completo o inquérito por questionário, numa atitude intercultural de procurar «pensar com o outro», apresentamos, pelo menos, o seu texto introdutório em língua árabe²²².

Tivemos, ainda, ocasião de dar espaço à língua árabe numa outra situação. Foi utilizada no próprio questionário em virtude da pergunta aberta P. 36 por alunos de uma das escolas secundárias de Rabat, o ثانوية ابي دار الغفاري – *Lycée Abi Dar AlGhifari*. A sua utilização surgiu depois de termos feito uma primeira saudação em língua árabe com a conhecida expressão: السلام عليكم (As-salaam-alaykum) complementada com uma apresentação pessoal em árabe²²³ e, no final, com um agradecimento e uma despedida

²¹⁸ Cf. Modelo do Questionário em francês [*Questionnaire (FRANCE-EUROPE)*] – Anexo 2. A versão francesa foi feita pelo autor visto que a língua francesa constituiu-se como a primeira língua na escola (Cf. Nota 19). Pedimos, no entanto, a Frédéric Turiel, professor de francês no *Lycée Louis le Grand* em Paris, uma revisão da versão do autor.

²¹⁹ Cf. Modelo do Questionário em espanhol [*Cuestionario (ESPAÑA-EUROPA)*] – Anexo 2. Relativamente ao questionário na sua versão espanhola, também o autor o redigiu pessoalmente (pelo facto de ter estudado a língua espanhola e possuir conseqüentemente alguma facilidade na sua utilização quer escrita quer oral). Pedimos, contudo, a Valentín Cózar, professor de espanhol no Instituto Cervantes de Lisboa, uma respetiva revisão.

²²⁰ Cf. Nota 1.

²²¹ No momento, frequentávamos o nível mais elevado (nível 6 – três anos), no Instituto de Estudos Orientais da Universidade Católica Portuguesa, com a professora Margaret Werdian.

²²² Cf. Modelo do Questionário em árabe - *Questionnaire (MAROC-ALGÉRIE-TUNISIE-MAGHREB)* – Anexo 2.

²²³ «كيف حالك؟ أنا اسمي ال بدينو. أنا الاسد تاذ في الجامعة في لشبونة - البرتغال.»
«Como estão? O meu nome é Albino. Sou professor na universidade em Lisboa, Portugal.»

em árabe²²⁴. Subsequentemente, elaborou-se uma conversa em francês sobre o facto de estarmos a aprender a língua árabe. Perante esta informação, sentiu-se, por parte dos alunos, uma manifesta satisfação e gratidão pelo nosso interesse em procurar expressar-nos em língua árabe. Esta situação acabou por provocar uma situação inesperada. Durante o processo de respostas ao questionário, alguns alunos de uma das turmas seleccionadas (12º ano) da referida escola, questionaram-nos se podiam responder à respetiva pergunta P. 36 em língua árabe. A nossa resposta imediata foi afirmativa. Se apelámos para a sensibilização intercultural, esta passa por estimular «o outro» a expressar-se na língua que lhe permitisse melhor expor as suas ideias, em particular, quando se trata de uma pergunta onde se promove um processo de reflexão e de espírito crítico mais aprofundado em que a língua desempenha um papel de referência psicológica, identitária e cultural (Akkari, 2011; Moatassime, 2008).

Sendo o árabe a língua oficial do Magrebe, estes países vivem um bilinguismo árabe/francês que se traduz, na realidade, na necessidade de se conhecer as duas línguas embora sejam atribuídas a cada uma delas um estatuto particular em termos sociais, culturais e políticos (Akkari, 2011; Moatassime, 2008). A língua árabe é vista como a língua da identidade e da cultura enquanto a língua francesa é a língua da modernidade e do sucesso económico e social (Akkari, 2011; El Gherbi, 1993). E, de facto, é com a língua francesa que se converteu, durante o período da colonização do Magrebe (Argélia, 1830-1962; Tunísia, 1881-1956; Marrocos, 1912-1956), na única língua oficial, que se construíram todas as instituições públicas, e, em particular, a escola (Akkari, 2011). Naturalmente que não podemos esquecer, por um lado, uma outra importante componente linguística fundamentalmente oral que é o Berbere²²⁵ que, hoje em dia, volta a ganhar visibilidade. Há ainda que referenciar a crescente importância, por razões económicas e sociais, do inglês e do espanhol. Quanto ao português, não obstante o interesse dos jovens, que pudemos sentir pessoalmente, é uma língua que ainda não ganhou um estatuto de projeção económica, social ou cultural que pudesse motivar o seu estudo. Existe, aliás, um movimento de cooperação mútua entre Portugal

²²⁴ «شكرا! مع السلامة!»

²²⁵ Segundo estimativas da distribuição das línguas no Magrebe, temos em Marrocos, 66% de Arabófonos, 33% de Berberófonos e 12,5% de Francófonos; na Argélia, são 83% de Arabófonos, 17% de Berberófonos e 47% de Francófonos; na Tunísia, são 98% de Arabófonos, 2% de Berberófonos e 31,8% de Francófonos (Fonte: Akkari, 2010: 121).

e Espanha através do *Institut des Etudes Hispano-Lusophones/IEHL* (associada à *Université Mohammed V – Agdal*) no sentido de se canalizar vontades no sentido de promover as respetivas línguas²²⁶.

3.4.3. Como? Modo de fazer

Com o desenrolar da investigação, o plano de execução do trabalho de campo foi sendo permanentemente atualizado em virtude do processo dos contactos institucionais e pessoais estabelecidos com as diferentes entidades nomeadamente educativas dos países em estudo. Face às respostas que nos eram dadas, fomos também atualizando alguns objetivos inicialmente definidos nomeadamente os respeitantes ao processo de aplicação do questionário nas respetivas escolas públicas.

As deslocações ao terreno para a aplicação do questionário realizaram-se entre abril de 2009 e junho de 2010 (Cf. Figura 3.1). Efetuámos um pré-teste do questionário em duas escolas secundárias públicas: uma, em Lisboa, na Escola Rainha Dona Leonor e outra, na área metropolitana do Porto, mais precisamente, na Escola Secundária de Rio Tinto [Cf. Modelo do Questionário em português - Questionário (PORTUGAL-EUROPA), Anexo 2]. Ao escolher esta escola do Porto, fizemo-lo, por um lado, pelo objetivo específico do pré-teste reforçado por uma componente geográfica que nos iria servir para melhor verificar eventuais diferenças mais acentuadas quanto à compreensão do questionário (o que não se veio a verificar) e, por outro lado, por uma questão de oportunidade de extensão deste estudo numa fase pós-doutoral tendo em conta um fator que nos suscita particular interesse, o referido fator geográfico e a sua relação com a

²²⁶ Sobre esta matéria, tivemos ocasião, numa das deslocações a Rabat, de visitarmos o *Institut des Etudes Hispano-Lusophones/IEHL* associada à *Université Mohammed V – Agdal* dirigida, na altura, por Oumama Aouad Lahrech. Este Instituto pretende especializar-se nos estudos e na investigação dos diferentes aspetos das civilizações e culturas espanholas, portuguesas e latino-americanas. Dada a ausência da Diretora, fomos recebidos por uma das investigadoras residentes do IEHL, Nohma Ben Ayad, que nos transmitiu um conjunto de informações sobre o referido Instituto mormente as atividades de investigação em curso e previstas, para além de nos ter facultado exemplares do *Boletín del IEHL* publicado pelo respetivo Instituto em espanhol, português e francês. Para mais informações, cf. o sítio Internet oficial do IEHL: <http://iehl.um5a.ac.ma/> – Acesso em 17 de maio de 2010.

envolvência social e cultural dos modos de estar e de pensar dos indivíduos (Ferreira, 2003; Neto, 2002)²²⁷.

De uma forma global, no processo do pré-teste, todo o questionário foi compreendido pelos alunos tendo sido, contudo, corrigido, com a apreciação dos respetivos professores das duas escolas referidas, o conteúdo das perguntas P.1 e P.2. O verbo - conhecer - suscitou dúvidas nomeadamente se isso significava uma presença física nos países referenciados nas referidas perguntas quando o verdadeiro objetivo era saber se os alunos tinham algum conhecimento dos referidos países. Resultaram destas dúvidas as seguintes correções: as perguntas: P.1 «Qual ou quais destes países conheces?» e P.2 «Qual ou quais destes países conheces melhor?» passaram a ser redigidas da seguinte forma. P.1 «Sobre qual ou quais destes países, tens algum conhecimento?» e P.2 «Sobre qual ou quais destes países, tens melhores conhecimentos?»

Esclarecida a interpretação da questão P.1, não surgiram dificuldades na aplicação do questionário nas escolas selecionadas. Quase todos os alunos responderam ao questionário numa duração temporal entre 15 e 20 minutos. Só um pequeno número de alunos precisaram de 30 minutos para responder ao mesmo. Ficaram, por parte de todos os jovens alunos, a curiosidade e a satisfação pelas breves expressões de saudação inicial e de despedida nas diferentes línguas apresentadas no questionário. Quando refletimos e analisámos estas “curiosidades” linguísticas mútuas, resultou relevante o papel da língua como veículo de uma cultura e a satisfação que representou para muito em especial para os jovens do Magrebe o facto de se procurar conhecer um pouco da sua língua – a língua árabe – porque é conhecer realmente um pouco de si.

²²⁷ Na verdade, durante o processo de conceção do questionário, e no âmbito do trabalho a realizar no centro de estudos no qual estamos inseridos como membro integrado – o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI da Universidade Aberta de Lisboa –, surgiu o interesse de, numa fase pós-doutoral, se desenvolver um projeto a nível nacional com o intuito de promover um estudo mais abrangente e aprofundado junto dos jovens portugueses sobre os seus conhecimentos e perceções sobre os seus colegas magrebinos e respetiva sensibilidade intercultural no seio da escola. Neste momento, este projeto encontra-se num processo embrionário embora exista já um título provisório e uma equipa delineada Ferreira, Manuela M.; Canastra, Fernando; Cunha, Albino e Almeida, Maria Emanuel: «O Papel dos Jovens na Construção de Comunidades Interculturais.»

3.4.3.1. A metodologia de contactos e a aplicação do questionário

O verdadeiro ponto de partida do processo de conceção e execução da metodologia de contactos para a realização e administração do questionário, particularmente pensando nas dificuldades e resistências que poderíamos encontrar junto dos países do Magrebe, foi a nossa participação na *Deuxième école d'été Méditerranéenne de Théorie et Méthodologie Sociologique/Colloque Atelier Méditerranéen – Tunis* subordinado ao tema: «La perspective du comparatisme en Sciences Sociales. Penser la diversité, penser avec l'Autre»²²⁸.

Constituiu-se como uma excelente oportunidade para estabelecer contactos diretos com os respetivos docentes/investigadores dos países considerados para o trabalho de campo, muito em particular, em virtude do reconhecimento prévio de maiores dificuldades para um contacto direto e célere com os três países do Magrebe: Marrocos, a Argélia e a Tunísia.

Pretendia-se, num primeiro momento, uma orientação para as vias mais adequadas para estabelecer os contactos com as respetivas entidades oficiais nomeadamente educativas dos respetivos países para apresentar o pedido de autorização para a administração direta do questionário junto de escolas do ensino secundário público. Num segundo momento, pretendíamos sondar a disponibilidade dos respetivos investigadores para uma eventual colaboração no processo de aplicação do inquérito por questionário. Por razões próprias à organização político-administrativa dos países do Magrebe, a sua colaboração poderia revelar-se facilitadora do processo de concretização dos contactos e das respetivas autorizações para o trabalho de campo, o que veio a acontecer.

No processo concreto dos contactos junto das respetivas entidades nomeadamente das escolas selecionadas dos países em estudo, perante as quais apresentámos o projeto de investigação nas respetivas línguas [Cf. Apresentação do Projeto de investigação em português, francês e espanhol (Objetivos da investigação/*Sujet de recherche/Tema de*

²²⁸ Cf. Nota 1.

investigación) – Anexo 1], acabámos por utilizar uma metodologia de contactos diversificada. Na realidade, poderíamos sintetizar essa metodologia da seguinte forma:

1- Uns contactos fizeram-se de forma mais institucional como em Tunes com contactos ao mais alto nível (Ministério da Educação da Tunísia).

2- Outros contactos fizeram-se num misto de institucional/pessoal como no caso de Rabat (através da colaboração pessoal do Professor Abdelfattah Ezzine que, aqui, queremos objetivamente referenciar precisamente no espírito científico de encontro, aproximação e intercâmbio entre investigadores das duas margens do Mediterrâneo promovendo, deste modo, uma real e descomplexada comunicação inter-humana e intersubjetiva) prevalecendo, contudo, o elemento pessoal mas onde o elemento institucional era “essencial”.

3- Outros ainda realizaram-se num misto de pessoal/institucional onde prevaleceu, também, o elemento pessoal sendo o elemento institucional “apenas necessário”. Aqui, os contactos fizeram-se diretamente com as Direções das escolas sem a necessidade de passar, antecipadamente, pelas entidades educativas oficiais a montante, como aconteceu com Lisboa, Madrid e Paris.

Encontrámos, na realidade, algumas alfândegas que, contudo, não devem ser vistas no seu sentido negativo, isto é, como um obstáculo difícil de ultrapassar mas como um processo em evolução que se prende, ainda, com certos aspetos organizacionais e administrativos que, em certa medida, limitaram a possibilidade de alargarmos o número de escolas para a constituição da amostra.

Mas queremos salientar que o confronto dos terrenos, das análises e o intercâmbio científico constituíram (e constituem), apesar destes constrangimentos, o ponto de partida do cruzamento dos olhares, tão necessário, hoje em dia, pelos tempos fortemente marcados pela globalização e pela redução sem precedentes das distâncias temporais e espaciais.

Concluimos estas notas escritas sobre a metodologia de contactos e a administração do questionário evidenciando a amplitude dos desafios e riscos da realização empírica de um trabalho de investigação que envolve diferentes países. São

riscos e desafios não só em virtude dos contextos socioculturais diferenciados mas ainda porque todos nós encontramos-nos imbuídos da nossa respetiva cultura mas também de outra ou outras culturas e, por isso, em diálogo com essas culturas (Appadurai, 2009; Augé, 2006).

3.4.3.2. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos

Para o tratamento e a análise dos dados, recorreremos ao conjunto de ferramentas disponíveis no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences/SPSS*²²⁹ (atual *SPAW Statistics*). Depois da criação da estrutura para a receção dos dados, e do seu respetivo lançamento, foi possível efetuar, numa primeira abordagem, uma análise descritiva (frequência relativa e absoluta nas variáveis qualitativas e média e desvio padrão nas variáveis quantitativas) das variáveis consideradas relevantes, caracterizando dessa forma a amostra e contextualizando o estudo. Os resultados foram tabelados proporcionando uma melhor leitura. O processo de caracterização da amostra envolveu ainda a análise de distribuições bidimensionais, sempre que estas, em função dos resultados obtidos anteriormente, foram consideradas relevantes. Para estas distribuições, foram criadas tabelas de contingência obtidas a partir do cruzamento das respetivas variáveis.

Como ferramenta complementar para o tratamento e análise dos dados, recorreu-se à constituição de grupos de associação entre variáveis com base na Análise de Componentes Principais (ACP) ou *CATPCA (Categorical Principal Components Analysis)*. Trata-se de «(...) uma técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por “componentes principais”. Descrita desta forma, a ACP é geralmente encarada como um método de redução da complexidade dos dados» (Marôco, 2007: 329).

²²⁹ Para ser mais precisos: *Statistical Package for Social Sciences – versão 17.0*. O suporte bibliográfico para utilização do *software* foi o de Marôco, 2010; Laureano e Botelho, 2010; Martinez e Ferreira, 2010. Complementarmente para a elaboração dos gráficos que expressam os dados estatísticos elaborados no referido formato *SPSS*, recorreremos ao programa *Microsoft Office Excel*.

Neste sentido, efetuámos, para as três áreas-chave do estudo (enunciadas mais acima), uma Análise de Componentes Principais com o objetivo de identificar as variáveis que pudessem estar relacionadas entre si, agrupando-as em componentes capazes de representar, sem perda de significado, a informação contida nas variáveis originais e, deste modo, auxiliar-nos na verificação e explicação das questões de investigação²³⁰.

Impõe-se sublinhar que do procedimento poderá não ser possível uma única solução ótima pelo que são exigidas várias tentativas antes que os resultados do *optimal scaling* façam sentido. Na realidade, «A decisão sobre o número de componentes a reter é fulcral na ACP e depende, em primeiro lugar, da quantidade de informação que é possível “desprezar” neste tipo de análises» (Marôco, 2010: 473). Parece que o número de componentes mais credíveis varia entre 2 a 3, o que explicaria 95% da variabilidade total. No entanto, em experiências com pessoas relacionadas com inúmeras situações, o mesmo não acontece se nos determos com apenas 2 ou 3 componentes, ou seja, não se consegue explicar mais que 50% da variabilidade total. Justificar-se-á o recurso a mais componentes (pelo menos 5 ou mais) para explicar 70 a 75% da variação total (Marôco, 2010). Dado o número mais elevado de componentes, a regra (de aplicação universal) que nos permitirá escolher aquelas com maior relevância são: o valor *Eigenvalue* e o *Sree Plot*²³¹.

Do mesmo modo, apresenta-se, segundo as condições de aplicabilidade, gráficos correspondentes a mapas bidimensionais representando as relações entre as variáveis originais e as componentes principais (obtidas pela aplicação do *CATPCA*) em que

²³⁰ Ao resumir a informação presente num conjunto de variáveis correlacionadas num número mais reduzido de componentes principais originais, esta técnica estatística procura representar ou descrever um número de variáveis iniciais a partir de um menor número de variáveis hipotéticas. Determina, deste modo, o menor número possível de fatores (ou dimensões) que podem resumir grande parte da variação encontrada no conjunto de questões em análise. Estabelece-se um fator (ou dimensão) quando os inquiridos, que deram uma determinada resposta a uma questão, tendem a dar respostas semelhantes entre si a uma ou mais das restantes questões em análise. Esta técnica é particularmente útil quando um pequeno número de fatores explica uma proporção relativamente elevada da variância total do conjunto de questões (Marôco, 2010; Reis, 1990). Este procedimento é muito utilizado nos estudos numa perspetiva comparativa, como é este estudo. Por exemplo, é muito utilizado na análise de atitudes procurando identificar as dimensões ideológicas subjacentes que aparentemente estruturam atitudes perante o objeto em questão (Jowel *et al.*, 1998).

²³¹ Se o valor de *Eigenvalue* for inferior a 1 «então provavelmente não é importante» (Marôco, 2010: 473) e refere ainda que «o *Sree Plot* diz respeito a uma representação gráfica dos valores próprios em função de cada uma das componentes principais respetivas.»

estão inseridas, mostrando, por conseguinte, o posicionamento de cada sujeito relativamente às componentes em função das variáveis que o caracterizam.

Assim, no estudo, utilizou-se como critério de retenção das componentes a regra de *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Sree Plot*. A consistência interna de cada componente foi medida pelo valor de *Alpha Cronbach's*²³².

Ao longo do Capítulo 4 respeitante à «Apresentação, Análise e Discussão dos dados», apresentamos concretamente as três áreas-chave a partir das quais recorreremos à Análise de Componentes Principais (ACP). Visto estarmos perante escolhas e opiniões de jovens, impõe-se salientar que, com «a técnica de recolha de dados em que a informação é obtida inquirindo os sujeitos» envolvendo, como é o caso, «certas variáveis pessoais como sejam perceções, atitudes, comportamentos ou valores», não podemos ignorar que a «(...) a validade da respetiva informação obtida vai depender necessariamente da honestidade dos inquiridos» (Coutinho, 2011: 279).

Constituiu-se uma base de dados à qual lhe demos a designação de Base de dados: QEM.2009/2010 (QuestionárioEuropaMagrebe.2009/2010), para uma mais fácil referência quanto à fonte para os respetivos gráficos e quadros que acompanham o estudo.

3.5. Limites da investigação

A experiência tem demonstrado que a única competição desejável num processo de pesquisa é aquela que o investigador tem consigo mesmo, numa postura de recordista de competição.
Hermano Carmo e Manuela Ferreira

Importa, em primeiro lugar, reconhecer que o tema do estudo é vasto e complexo pela multiplicidade de variáveis envolvidas e pelas vicissitudes metodológicas,

²³² O *Alpha Cronbach's* mede a correlação entre respostas num inquérito por questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. O coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição (Hora, Monteiro e Arica, 2010).

epistemológicas e axiológicas que acompanham a sua natureza comparativa e intercultural²³³.

O tema do estudo constituiu-se, por isso, como um verdadeiro desafio, ao qual não podemos deixar de considerar os respectivos contextos ou factores políticos, económicos, sociais, culturais e humanos de cada país em estudo. A este propósito, entendemos deixar objetivamente uma reflexão do Professor e sociólogo Tayeb Kennouch, avaliador-animador do nosso projeto no *atelier*: «Acteurs et changements sociaux. Europe et Méditerranée» («Atores e mudanças sociais: Europa e Mediterrâneo») da *Deuxième école d'été Méditerranéenne de Théorie et Méthodologie Sociologique/Colloque Atelier Méditerranéen – Tunis*²³⁴, em face das nossas dúvidas e receios quanto à abrangência do tema do projeto e da sua concretização no terreno: «Sur votre travail et vos doutes méthodologiques, vous pourrez perdre en surface, mais, par contre, vous pourrez gagner en profondeur, si simples que celle-ci soit.»²³⁵. Poderíamos perder quanto ao alcance e precisão dos objetivos principais do estudo, mas ganharíamos, no contacto direto com as realidades em estudo, procurando explorar e retirar delas as respectivas singularidades para promover uma útil reflexão e consequente explanação de indicações ou sentidos mais significantes. Neste sentido, foi-nos sugerido que considerássemos a nossa amostra num quadro de um estudo exploratório, definindo-a como de conveniência com vista a promover orientações ou tendências dominantes mais do que generalizações.

Em segundo lugar, impõe-se dizer que qualquer objeto de estudo é, antes de mais, um recorte pessoal e contém, por isso, o seu grau de arbitrariedade e a sua parte de relatividade, o que naturalmente se reflete na forma como o estudo é construído e conduzido. Por mais que o investigador se oriente por critérios objetivos nas ferramentas metodológicas que utiliza, terá sempre o seu próprio ser e estar, a sua

²³³ Mas assumimos o desafio da motivação de partida, apesar de alguns obstáculos que acabaram por nos fazer marcar o passo, o de refletir e fazer refletir (os jovens).

²³⁴ Cf. Notas 1 e 2. Do grupo de avaliação do projeto, fazia parte ainda a Professora e socióloga Elisabeth Longuenesse da *Université de Versailles, Saint-Quentin en Yvelines*.

²³⁵ «Sobre o seu trabalho e as suas dúvidas metodológicas, poderá perder em profundidade mas, entretanto, poderá ganhar em profundidade, por mais simples que esta seja» (notas do caderno de campo do investigador, 10 de outubro 2008).

subjetividade, a influenciá-lo nas escolhas, orientações e interpretações que define para o seu respectivo trabalho (Van Der Maren, 1996).

Ao trabalhar numa amostra de alunos de países diferenciados pelos seus contextos políticos, económicos e culturais (perspetiva comparativa e intercultural), deparámo-nos desde o início com o desafio de compreender de que forma os diferentes contextos acabam por influenciar o ambiente das respostas dos alunos dos diferentes países. Porque, quando se fala de alunos, é falar de jovens em situações e condições de vida por vezes muito diferenciadas pela própria diferença de idades mas também pelo quadro social e familiar de referência de cada um, pelos diferentes estatutos culturais e económicos, pelo género, pela etnia e pelo local de residência. Isso significa que vamos encontrar diferentes modos de ser aluno e modos de estar na escola. Assim, ao mesmo tempo que a análise se foi realizando, procurámos elementos fiáveis e credíveis que pudessem enquadrar estas diferenças. Um desses elementos foi (e é) o fenómeno da globalização encontrando nele uma base para diluir a complexidade dos diferentes contextos que caracterizam os países em estudo. Na realidade, a globalização dos nossos dias dá-nos, por um lado, a conhecer, com uma infinita rapidez, o mundo em que vivemos, aproximando povos, culturas e civilizações e, por outro lado, evidencia que os traços civilizacionais e os referenciais religiosos, ideológicos e culturais que marcam, nos nossos dias, a identidade de um país ou de uma região, assentam, quase inevitavelmente, num “sincretismo cultural”. Neste sentido, relativamente à área mediterrânica, mais especificamente, euro-magrebina, há que valorizar o contexto e a proximidade geográficos, o legado cultural e histórico, o desenvolvimento económico e a dinâmica da mobilidade humana entre o Magrebe e a Europa (Bensalah, 2003).

Em terceiro lugar, queremos ainda sublinhar que a realização prática do estudo trouxe-nos certas dificuldades, sobretudo, ao nível dos contactos estabelecidos com as diferentes entidades educativas dos países em estudo, em particular, com os países do Magrebe em virtude dos processos burocrático-administrativos que se repercutiam num processo temporal mais alargado do que estava previsto inicialmente²³⁶.

²³⁶ Em face destes contactos inconclusivos, houve momentos de algum esmorecimento do nosso entusiasmo e interesse por este trabalho de investigação. Aprofundamos estas limitações na Parte II, Ponto 3.4.3.1. A metodologia de contactos e a aplicação do inquérito por questionário.

Na realidade, ao trabalharmos com questões educativas correlacionadas com questões da juventude e da interculturalidade mediterrânica, assumimos estudar estas questões mais numa perspectiva compreensiva do que explicativa na medida em que:

«La situation éducative n'est pas non plus une situation que le chercheur a le loisir de construire sans contrainte. Une bonne partie du matériel de base dont le chercheur doit tenir compte consiste en valeurs, en concepts, en notions socialement et culturellement donnés. Ce matériel n'est pas un matériel phénoménologique, bien qu'il porte à la compréhension plutôt qu'à l'explication. Le contenu de l'enseignement, le modèle de sujet à former, les tolérances dans l'atteinte de ce modèle et les modèles de conduites éducatives résultent de pressions, de normes sociales plus ou moins institutionnalisées, qui ne laissent pas le chercheur complètement libre dans la construction de son objet de recherche. L'objet de recherche en éducation est donc socialement donné. On oserait dire qu'il est 'socialement objectivé'»²³⁷ (Van der Maren, 1996: 35).

Oferece-nos pertinente, para salientar as dificuldades e limitações encontradas ao longo do trabalho de investigação, as reflexões de Arjun Appadurai (2009) sobre os riscos do diálogo porque é disto que trata o estudo. Um dos primeiros riscos é o do interlocutor poder não compreender aquilo que queremos dizer surgindo, por consequência, o mal-entendido e os riscos a ele associados. Por isso, segundo Appadurai (2009: 24):

«Procuramos escolher cuidadosamente as nossas palavras e ações, prestamos atenção aos idiomas e à tradução, tentamos imaginar os pressupostos mentais de outra parte e esforçamo-nos por ser tão intersubjetivos quanto possível e encontrar as melhores vias para atravessar as fronteiras que separam o emissor do receptor.»

²³⁷ «A situação educativa não é (...) uma situação que o investigador tem o prazer de construir sem constrangimento. Uma boa parte do material de base que o investigador deve considerar consiste em valores, em conceitos, em noções socialmente e culturalmente dados. Este material não é um material fenomenológico, embora leve mais à compreensão do que à explicação. O conteúdo do ensino, o modelo do sujeito a formar, as tolerâncias na consecução deste modelo e os modelos de condutas educativas resultam de pressões, de normas sociais mais ou menos institucionalizadas, que não deixam o investigador completamente livre na construção do seu objecto de estudo. O objecto de pesquisa em educação é portanto socialmente dado. Ousaríamos dizer que é "socialmente objectivado"» (Van der Maren, 1996: 35).

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Não deve ser rejeitada qualquer tipo de relação saudável com países ou regiões que se encontram perto do nosso e cuja história e geografia se cruzam inevitavelmente no cordão umbilical que une estes povos tão distantes: o Mar Mediterrâneo.

Aluna de Lisboa

4.1. Conhecimentos e perceções entre jovens Europeus e jovens Magrebinos: o contexto da escola

Procurámos com este estudo explorar e identificar orientações ou tendências mais relevantes que pudessem caracterizar os conhecimentos e as perceções entre os jovens da Europa (Ocidental mediterrânica) e os jovens do Magrebe. Procurámos encontrar também nesses jovens algum olhar intercultural mediterrânico, construído através da escola, que pudesse verificar a ideia-chave deste estudo de que o Mediterrâneo deve constituir-se como uma referência cultural comum nomeadamente ao nível educativo para promover um melhor conhecimento entre a Europa e o Magrebe e em toda a área mediterrânica. O nosso particular interesse por este espaço geocultural, mais concretamente, pelo espaço euro-magrebino, reside nos aspetos valorizantes, a nosso ver, esquecidos ou subestimados, da proximidade geográfica, do legado histórico e cultural partilhado, do desenvolvimento económico e da dinâmica de mobilidade humana do Mediterrâneo Ocidental (Lacoste, 2008; Remis e Larramendi, 1995).

Quando nos debruçamos sobre estes jovens Europeus de Lisboa, Madrid e Paris e jovens Magrebinos de Rabat e de Tunes²³⁸ que “aqui se encontram” na escola através de um questionário, importa salientar que, se as suas realidades são diversas, contrastantes, possuem, todos, à sua maneira, preocupações e esperanças, muitas das vezes,

²³⁸ Para este estudo, consideramos mais apropriado utilizar a terminologia das respetivas cidades/capitais onde foram administrados os questionários do que a terminologia dos países ou da respetiva área geográfica. Ao utilizar as expressões “jovens portugueses/de Portugal, espanhóis/de Espanha e franceses/de França” ou “jovens europeus” e “jovens marroquinos/de Marrocos e jovens Tunisinos/da Tunísia” ou “jovens magrebinos”, queremos salientar que nos referimos concretamente aos jovens inquiridos, na sua qualidade de alunos, das escolas selecionadas das respetivas cidades/capitais dos referidos países em estudo. Cf. ainda os Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) – Anexo 2.

semelhantes, e expectativas e perspectivas, muitas das vezes, convergentes. Face às diversas formas de manifestações juvenis, embora por razões diversas, verificadas quer no Mundo Árabe, mais precisamente, no Magrebe (Tunísia, Líbia, Marrocos, Argélia), quer na Europa, em países como a Espanha, a Grécia e Portugal, que marcaram, particularmente, o ano de 2011 (Correo de la UNESCO, 2011), fica-nos a ideia de que estas juventudes “se encontram” verdadeiramente, para lá de certos contextos socioculturais específicos, na irreverência e frontalidade que lhes são comuns com vista a uma sociedade mais justa e mais solidária (Roque, 2008; Touzeau, 2000).

Quando considerados no seu conjunto e com base na análise dos dados do estudo empírico, os jovens das duas margens do Mediterrâneo possuem, na realidade, pontos em comum e estão mais próximos nos seus problemas e nas suas esperanças. O que procurámos apresentar neste trabalho de investigação foi, sobretudo, identificar, analisar e evidenciar esses pontos em comum e essa proximidade, e não tanto as diferenças. Como tivemos ocasião de o referir, os jovens são feitos de diferenças pelas suas vivências individuais e coletivas, pelos seus contextos sociais e culturais, mas marcados por uma atitude perante a vida, comum a todos, “acentuada” pela globalização: a busca da felicidade, da justiça, do bem-estar da sociedade (Breviglieri e Cicchelli, 2007).

É certo que os jovens da Europa estão mais bem “apetrechados e apoiados”, nomeadamente quando pensamos em condições socioeconómicas ou em termos de mobilidade, do que os seus pares do sul do Mediterrâneo, mais concretamente, dos jovens do Magrebe (Roque, 2008; Bennani-Chraïbi e Farag, 2007). Mas seria redutor vermos apenas as vivências dos jovens das duas margens, apenas numa perspectiva de oposição Norte/Sul ou Sul/Norte, como é habitual fazer-se, evidenciando-se, com esta oposição, uma explicação económica predominante para se caracterizar as diferenças dos jovens dos dois lados do Mediterrâneo, esquecendo-se que aquela explicação, na realidade, não é suficiente. Provavelmente, será simultaneamente linear e ousado dizer que os movimentos de revoluções e revoltas populares no Mundo Árabe (com o seu início na Tunísia em finais de 2010²³⁹), tendo nos jovens os seus principais promotores,

²³⁹ Esta nota complementa a Nota 148. A imolação pelo fogo do jovem tunisino de 26 anos, Mohamed Bouazizi, a 17 de dezembro de 2010 é considerada como o ato que deu início aos processos de revoluções políticas e sociais no Mundo Árabe, mais precisamente, no Norte de África e no Médio

acabaram por mostrar precisamente a necessidade de relativizar a tendência de “se opor” os dois lados do Mediterrâneo. Na verdade, a propósito da irreverência e frontalidade dos jovens, estas atitudes não são “apanágio” dos jovens Europeus. Aliás, estes não deixaram de manifestar a sua solidariedade moral para com os jovens do Magrebe e do Médio Oriente (Plenel e Stora, 2011).

Uma solidariedade que, no nosso entender, converge para algumas características comuns que perpassam todos os jovens: o receio difuso face ao futuro, a crise do emprego e a precariedade, a falta de perspectivas para levar avante projetos consistentes de vida pessoal e profissional, uma juventude que se alonga no tempo e no espaço (Roque, 2008; Touzeau, 2000). Em muitos países europeus e árabes, porque a autonomia tem custos cada vez maiores, é cada vez mais frequente uma permanência mais prolongada dos jovens em casa dos pais (que pode ir até aos 30 anos). É maior a dependência económica, é maior a dependência relacional com a família (Andrade, 2010). Perante este impasse e esta falta de perspectivas, sair do país, sobretudo, para os jovens magrebinos (mas também, cada vez mais, para os jovens europeus), é uma solução que se vislumbra para acreditar no futuro (Van de Velde, 2008; Breviglieri e Cicchelli, 2007).

É nesta envolvência juvenil comum e diferenciada, feita de incertezas e de esperanças partilhadas, que apresentamos, de seguida, o trabalho de análise dos dados recolhidos da aplicação do questionário²⁴⁰. Como referimos no problema de investigação e nas razões do questionário²⁴¹, três áreas-chave inter-relacionadas constituíram-se como fundamentais para objetivar o que pretendíamos investigar:

1^a. Os conhecimentos e as perceções entre jovens europeus e magrebinos.

Oriente (Começava a chamada “Primavera Árabe”: um conjunto de revoltas populares que levou à queda de algumas ditaduras na região, que duravam há décadas). Estes tomariam importantes proporções populares em muitos países árabes ao longo do ano de 2011 (Jordânia – 7 de janeiro de 2011; Iémen – 22 de janeiro de 2011; Egito – 25 de janeiro de 2011; Líbia – 16 de fevereiro de 2011; Marrocos – 20 de fevereiro de 2011; Síria – 15 de março de 2011). Consubstanciam-se numa série de protestos contra a pobreza, o desemprego, a ditadura e a corrupção (Plenel e Stora, 2011).

²⁴⁰ Que decorreu entre abril de 2009 e junho de 2010. Cf. Parte II – O Estudo Empírico, Capítulo 3. A metodologia de investigação.

²⁴¹ Cf. Introdução: «O problema de investigação» e Parte II, Ponto 3.2.1. Porquê? Razões do questionário.

- 2^a. A interculturalidade na escola como meio de promover uma melhor percepção mútua.
- 3^a. Os jovens europeus e magrebinos e a relevância do Mediterrâneo como referência cultural comum²⁴².

A partir destas áreas-chave, definimos como ferramentas metodológicas, para uma análise e reflexão das informações recolhidas dos questionários, a aplicação de duas técnicas analíticas complementares²⁴³. Por um lado, recorreremos a uma análise descritiva a partir da qual relevámos os aspetos e as tendências mais significativos considerando o tema de investigação. Por outro lado, aplicámos uma análise fatorial multivariada consubstanciada na técnica estatística da Análise de Componentes Principais (ACP)²⁴⁴. Esta última tornou-se muito pertinente para evidenciar e circunscrever as variáveis consideradas relevantes de um conjunto de variáveis definidas como significantes para a respetiva análise.

Os dados são apresentados e analisados seguindo a estrutura do questionário, dividido em quatro áreas temáticas com os seus respetivos objetivos específicos (Cf. Quadro 3.3)

4.1.1. Os Jovens, o Magrebe e a Europa

Nesta primeira parte do questionário, procurámos identificar e analisar os conhecimentos e as perceções que jovens da Europa e do Magrebe, que frequentam o ensino secundário público, têm entre si [Cf. Modelos do Questionário (Português, Francês, Espanhol e Árabe) – Anexo 2].

Quando iniciámos a redação deste estudo, os processos de mudança política e social no Mundo Árabe, em particular, nos países do Magrebe (Plenel e Stora, 2011),

²⁴² Queremos sublinhar que a componente prática deste estudo, que obteve, como o referimos logo no início, o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT, foi delineada, num primeiro plano, para a realização concreta da tese de doutoramento. Achámos, contudo, oportuno, em virtude das limitações dos recursos logísticos e das dificuldades dos contactos estabelecidos, aproveitar as nossas deslocações para preparar o terreno para um posterior desenvolvimento e aprofundamento investigativos.

²⁴³ Cf. Parte II, Capítulo 3. A metodologia de investigação.

²⁴⁴ Cf. Parte II, Ponto 3.2.3.3. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos.

tendo nos jovens os seus principais promotores, constituíram-se como elementos de análise e de reflexão imprevistos mas muito pertinentes para o tema de investigação. Na parte empírica do estudo, pudemos verificar essa pertinência, sobretudo, quando analisámos e refletimos as preocupações, os valores, os interesses e as expectativas dos jovens de ambos os lados do Mediterrâneo relativamente ao presente e ao futuro e as suas perceções das relações euro-mediterrânicas, mais concretamente, entre a Europa e o Magrebe.

4.1.1.1. A identificação e avaliação dos conhecimentos e das perceções entre jovens europeus e jovens magrebinos

Pela leitura e análise dos dados respeitantes à pergunta P.1: «Sobre qual ou quais destes países tens algum conhecimento?» (Cf. Gráfico 4.10 – Anexo 3), verifica-se que, relativamente ao conhecimento recíproco, de um modo geral, dentro do respetivo espaço geográfico e cultural, os jovens inquiridos indicam conhecerem-se melhor, embora com exceções. Existe, ainda, uma maior homogeneidade nas respostas de todos os jovens relativamente ao conhecimento de dois países: a França e a Espanha, mesmo por parte dos jovens de Rabat e de Tunes que indicam mostrarem mais conhecimentos desses países comparativamente com os próprios países magrebinos.

Do lado da Europa, verifica-se que os jovens de Lisboa e de Madrid têm um bom conhecimento da França (respetivamente 85% e 90%) e que os jovens de Madrid têm um bom conhecimento de Portugal (79%), o mesmo não se podendo dizer dos jovens de Paris relativamente a Portugal (46%). Para compreender esta diferença, no que diz respeito aos jovens de Madrid relativamente a Portugal, sendo também aplicável esta explicação inversamente aos jovens portugueses relativamente à Espanha, a vizinhança geográfica, com as suas repercussões ao nível dos aspetos históricos, políticos, económicos e culturais, explicará um conhecimento mútuo “mais próximo” (Dewey, 2007b; Mondada e Racine, 1995).

Quando analisamos o conhecimento dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris relativamente aos países do Magrebe, verificamos que os jovens de Paris conhecem bem

os países do Magrebe: 72% em relação à Argélia, 65% em relação a Marrocos e 52% em relação à Tunísia. Se compararmos as respostas dos jovens de Lisboa e de Madrid, temos valores percentuais mais baixos, ou seja, um menor conhecimento, respetivamente 59% e 63% em relação a Marrocos, 45% e 38% em relação à Tunísia e 33% e 29% em relação à Argélia. Se os jovens de Paris colocam, em primeiro lugar, a Argélia como primeiro país magrebino sobre o qual têm algum conhecimento, os jovens de Lisboa e Madrid põem Marrocos, ficando a Argélia sempre relegada para a última escolha.

Dois elementos interferem para esta distinção: os elementos históricos e geográficos. A relação histórico-geográfica especial e complexa da França com a Argélia, a que se associam as questões dos «retornados/*pieds noirs*» e das importantes migrações de Argelinos para a França, acabou por promover “uma maior visibilidade” desse país. Contudo, verificaremos, na pergunta seguinte, que Marrocos merece, por parte dos Jovens de Paris, um melhor conhecimento, mesmo que a diferença com a Argélia seja mínima (respetivamente, 44% em relação a Marrocos e 43% em relação à Argélia), [Cf. Gráfico 4-11(a) – Anexo 3]. Quanto aos jovens de Lisboa e Madrid, as relações de vizinhança geográfica são de grande importância a par da relevância das relações históricas, reforçadas pelo peso das relações económicas e comerciais cada vez mais importantes que só por si justificariam uma outra abordagem do Magrebe ao nível dos programas e conteúdos pedagógicos (Leal, 2010).

Do lado do Magrebe, quando analisamos as respostas dos jovens de Rabat e de Tunes, verificamos que entre si, e considerando o seu olhar que têm sobre a Argélia (embora não tenhamos dados de jovens argelinos), o seu nível de conhecimento mútuo não é, a nosso ver, tão homogéneo e consistente. Referimo-nos em termos de valores percentuais quando comparados com aqueles manifestados entre os jovens europeus. Na verdade, os jovens de Rabat, quando interrogados sobre «Algum conhecimento» que possuem relativamente aos países considerados, mostram naturalmente um conhecimento excelente sobre o seu próprio país mas, em relação à Argélia e à Tunísia, os resultados são mais fracos comparando com o conhecimento que têm em relação aos países europeus: as percentagens de conhecimento são mais elevadas em relação à França e à Espanha, respetivamente 87% e 72% do que em relação à Argélia e à

Tunísia, respetivamente 62% e 60%. Existe em relação a Portugal um resultado de 45%. Quanto aos jovens de Tunes, estes manifestam a mesma orientação, isto é, a opção: «Algum conhecimento» é mais elevada percentualmente para a França e a Espanha, respetivamente 88% e 63% quando em relação a Marrocos e à Argélia, temos respetivamente 53% e 47%. Relativamente a Portugal, existe «Algum conhecimento» no valor de 20%.

Em suma, podemos observar que o conhecimento mútuo é mais consistente entre jovens europeus pelos valores percentuais mais elevados comparando com os valores percentuais entre jovens magrebinos. Os jovens de Rabat e de Tunes indicam ter, em primeiro lugar, mais conhecimentos da França e da Espanha do que em relação aos seus próprios vizinhos magrebinos. É assim curioso verificar, por parte destes jovens inquiridos, um conhecimento do «outro europeu» mais consistente do que do «outro magrebino.» A análise desta informação remete-nos para o que estes dois países europeus, a França e a Espanha, representam para os jovens magrebinos nomeadamente no que diz respeito ao seu nível e modo de vida, às expectativas e perspetivas futuras pessoais e profissionais que estes países oferecem (Roque, 2008). O mesmo será dizer que estes jovens veem um futuro melhor nos países europeus, em particular, na França e na Espanha, do que nos seus próprios «vizinhos-irmãos»: Marrocos, Argélia e Tunísia. Compreenderemos melhor esta informação com a análise das respostas às perguntas seguintes desta primeira parte do questionário. Seja como for, a motivação e o interesse de conhecer «o outro» nomeadamente em relação aos países europeus acabam por ser, segundo a nossa análise, mais evidente para os jovens de Rabat e de Tunes quando comparamos as respostas dos jovens de Lisboa, Madrid e Paris relativamente aos seus conhecimentos acerca dos países do Magrebe.

Dos países europeus, os jovens magrebinos recebem ou procuram receber mais informações nos mais diversos domínios: económico, político, social, cultural, humano, e, através dos mais diversos meios, além da escola (manuais escolares de História/Geografia e Línguas Estrangeiras), através da televisão, dos amigos e, cada vez mais, da Internet e das suas redes sociais (Facebook, Twitter, etc.). Em sentido contrário, isto é, por parte dos jovens europeus, essa procura de informação não é tão

evidente. A análise dos dados respeitantes às perguntas seguintes permitir-nos-á aprofundar e perceber melhor o alcance e a relevância destas informações.

A leitura e a análise dos dados relativos à pergunta P. 2: «Sobre qual ou quais destes países tens melhores conhecimentos?» [Cf. Gráficos 4.11(a) e 4.11(b) – Anexo 3] trazem-nos alguns elementos explicativos suplementares sobre o nível de conhecimento recíproco na medida em que se pergunta qual, dos países referenciados, aquele que os jovens inquiridos conhecem melhor.

A França é o país que todos os jovens inquiridos conhecem melhor à exceção dos jovens portugueses que conhecem melhor a Espanha. Marrocos é o país do Magrebe que todos os jovens inquiridos conhecem melhor.

Do lado da Europa, verificamos que os jovens de Paris conhecem melhor a Espanha do que Portugal com uma acentuada diferença (61% e 27%, respetivamente). Para os jovens de Madrid, a França vem em primeiro lugar (73%) seguindo-se Portugal (57%). Para os jovens de Lisboa, estes conhecem melhor a Espanha do que a França (76% e 61%, respetivamente). A vizinhança geográfica no mesmo espaço cultural, e tudo o que isso implica ao nível da gestão das relações políticas, económicas e culturais, constitui-se também como um dos principais fatores para a explicação do melhor conhecimento (Dewey, 2007b; Mondada e Racine, 1995).

Quando analisamos «o melhor conhecimento» dos jovens inquiridos de Lisboa, Madrid e Paris a respeito dos países do Magrebe, verificamos que, para além de valores percentuais mais baixos, são os jovens de Paris que mostram um conhecimento mais homogéneo conhecendo melhor Marrocos (45%) depois a Argélia (43%) sendo que a Tunísia aparece como última escolha (28%). Razões de natureza histórico-cultural relacionadas com a presença colonial da França nestes países (Marrocos e Tunísia como protetorados; Argélia como região «integrada» à França) e o conseqüente desenvolvimento de relações privilegiadas em termos políticos e económicos com estes países, após as suas independências (respetivamente em 1956 e em 1962), com os seus impactos ao nível humano, cultural, social e turístico explicam esse melhor conhecimento (Rosello, 2006; Basfao, 1997).

Quando analisamos as respostas dos jovens de Madrid, destaca-se, em primeiro lugar, Marrocos (40%), seguindo-se a Tunísia (21%) e, por último, a Argélia (10%). Aqui também, as razões de natureza histórico-cultural e a presença de Espanha no Magrebe com os territórios de Ceuta e Melilla sustentam a explicação do «melhor conhecimento» de Marrocos por parte dos jovens espanhóis (Affaya e Guerraoui, 2006).

Para os jovens de Lisboa, Marrocos é o país que conhecem melhor (35%), seguindo-se a Tunísia (24%) e, com uma percentagem muito baixa, a Argélia (7%). A história comum entre Portugal e Marrocos, a partir da conquista de Ceuta em 1415, explica uma melhor referência histórica e cultural a este país magrebino, além de uma questão de vizinhança geográfica com repercussões ao nível das relações político-económicas, comerciais e turísticas (Farinha, 2004, 1998). Em suma, para os jovens inquiridos de Lisboa, Madrid e Paris (para os jovens europeus), Marrocos é o país do Magrebe que conhecem melhor.

Considerando os vários fatores que explicarão a diferenciação do melhor conhecimento entre os países da Europa e entre os países do Magrebe, podemos sublinhar a relevância da inserção num mesmo espaço geográfico, político, económico e cultural como um elemento catalisador para aquilo que designaríamos de «uma homogeneização geográfica do conhecimento mútuo»²⁴⁵. Portugal fica fora deste elemento, para os jovens de Paris, se o perspetivarmos geograficamente em termos de espaço europeu. Em termos de espaço ibérico, esse elemento já é aplicável. Podemos, deste modo, ver que o elemento geográfico, frequentemente associado ao elemento histórico, pesa para diferenciar a explicação quanto ao nível de conhecimento mútuo (Dewey, 2007a; Mondada e Racine, 1995). Por essa via, compreenderemos as razões pelas quais os jovens de Paris conhecem melhor os países magrebinos comparando com os jovens de Lisboa e Madrid.

Do lado do Magrebe, os jovens de Rabat e de Tunes têm melhores conhecimentos, em primeiro lugar, da França, respetivamente 65% e 70%. A seguir, surgem algumas ligeiras diferenças. Os jovens de Rabat apontam, depois da França, a Espanha e a

²⁴⁵ Isto é, uma maior homogeneidade de conhecimentos em relação à respetiva área geográfica e cultural.

Argélia com 45%, depois a Tunísia com 36% e, por último, Portugal com 13%. Os jovens de Tunes indicam depois da França, a Argélia com 49%, Marrocos com 42%, a Espanha com 37% e, por último, Portugal com 5%. Portugal continua a ser um país europeu pouco conhecido por parte dos jovens magrebinos sendo que, também em termos comparativos, os jovens de Lisboa têm mais e melhores conhecimentos dos seus vizinhos magrebinos.

Perfila-se, na tendência dos jovens magrebinos para um melhor conhecimento da França, a conjugação de aspetos históricos, económicos e migratórios com a forte presença de comunidades magrebinas em França com o que isto traz em termos de circulação de conhecimentos resultantes das relações estabelecidas entre as comunidades magrebinas de origem e as comunidades magrebinas residentes em França. Os laços histórico-culturais e político-económicos «privilegiados» entre a França e os países do Magrebe (mas também entre a França e a Espanha) constituem, mais uma vez, fatores relevantes para explicar as razões de um melhor conhecimento sobre a França por parte dos jovens destes países. As dimensões de ordem política, económica e cultural de um país como a França ganham uma especial relevância refletindo-se num melhor conhecimento deste país por parte de todos os jovens inquiridos.

4.1.1.2. A identificação dos modos de aquisição do conhecimento e as perceções mútuas, por país

A leitura e análise dos dados da pergunta P.3: «Como adquiriste os teus conhecimentos relativamente ao(s) país(es) que conheces?» [Cf. Gráficos 4.12(a), 4.12(b), 4.12(c), 4.12(d) e 4.12(d) – Anexo 3] procuram indicar-nos quais os meios mais relevantes apontados pelos jovens inquiridos para consubstanciar os seus conhecimentos e perceções relativamente aos países referenciados. Elaborámos a questão por país propondo um conjunto de modos de aquisição do conhecimento. O objetivo era permitir, aos jovens inquiridos, a possibilidade de diferenciar os seus respetivos conhecimentos em relação a cada um dos países em estudo (à exceção do seu próprio país).

Esta pergunta constituiu-se como essencial para a definição da primeira das três áreas-chave para o tema de investigação (que aludimos mais acima), ou seja, a área-chave dos jovens europeus e magrebinos e suas percepções mútuas. Por isso, associámos à análise descritiva explicativa dos dados desta pergunta, uma análise multivariada recorrendo à enunciada técnica estatística da Análise de Componentes Principais (ACP)²⁴⁶.

Considerámos como variáveis pertinentes para a referida área-chave as relativas aos modos de aquisição do conhecimento, por país, que cruzámos com as variáveis sócio-demográficas. Deste cruzamento, obedecendo aos procedimentos da ACP, a informação relacional definiu três componentes principais²⁴⁷.

Uma primeira componente consubstancia-se nas seguintes variáveis: a Nacionalidade, a Escola e a Religião²⁴⁸. Existindo uma forte relação entre estas variáveis, constituíram-se dois eixos. De um lado, definiu-se um eixo constituído pelo grupo de jovens de nacionalidade marroquina e tunisina, frequentando as escolas de Rabat e Tunes e de religião muçulmana. Do outro lado, definiu-se um outro eixo constituído pelo grupo de jovens de nacionalidade portuguesa, espanhola, francesa ou outra, frequentando as escolas de Lisboa, Paris e Madrid e de religião cristã, sem religião ou com outra religião (Cf. Figura 4.1).

Uma segunda componente evidenciou como principais variáveis: o modo de aquisição de conhecimento da França através da Televisão, o modo de aquisição de conhecimento da França através dos Jornais e o modo de aquisição de conhecimento da França através da Internet²⁴⁹. Esta forte relação encontra-se no eixo do grupo de jovens marroquinos e tunisinos que evidenciam (e confirmam) a França como o país que

²⁴⁶ Cf. Parte II, Ponto 3.2.3.3. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos.

²⁴⁷ Obedecendo à regra do *eigenvalue* superior a 1, foi possível resumir a informação relacional entre as variáveis consideradas em três componentes que explicam em 82,5% da variância total das variáveis originais.

²⁴⁸ De acordo com os pesos de cada variável, esta primeira componente tem uma consistência interna de (0,782) tendo selecionado como principais variáveis: a Nacionalidade (0,953), a Escola (0,952) e a Religião (0,921).

²⁴⁹ Esta segunda componente apresentou uma consistência interna de (0,623) selecionando como variáveis: o modo de aquisição de conhecimentos da França através da Televisão (0,859), o modo de aquisição de conhecimentos da França através dos Jornais (0,806) e o modo de aquisição de conhecimentos da França através da Internet (0,749).

conhecem melhor, em particular, através da Televisão, dos Jornais e da Internet (Cf. Figura 4.1).

Finalmente, uma terceira componente apresentou como variáveis evidenciadas, as profissões do grupo doméstico: Profissão do pai e Profissão da mãe²⁵⁰. O quadro das profissões do grupo doméstico dos jovens com maiores afinidades inclui todas as categorias profissionais à exceção dos Operários, Desempregados e Falecido.

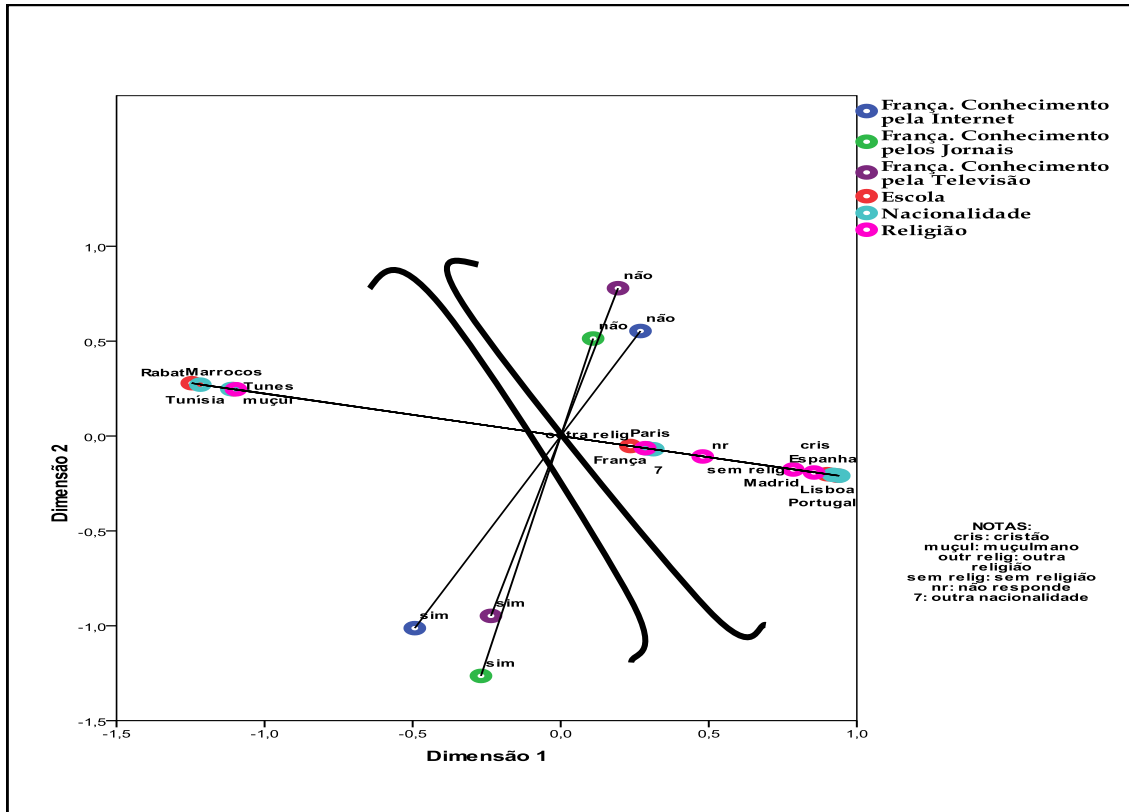
Dada a consistência interna baixa da terceira componente, foram extraídas apenas duas dimensões principais sendo a Dimensão 1 relativa às variáveis: Nacionalidade, Escola e Religião dos jovens inquiridos e a Dimensão 2 com as variáveis: Modo de aquisição de conhecimentos da França através da Televisão, Modo de aquisição de conhecimento da França através dos Jornais e Modo de aquisição de conhecimento da França através da Internet²⁵¹. A Figura 4.1 ilustra o posicionamento dos grupos nas duas componentes ou dimensões retidas²⁵².

²⁵⁰ Finalmente, esta terceira componente apresentou uma consistência interna baixa de (0,440) evidenciando-se, como variáveis, as profissões do grupo doméstico: Profissão do pai (0,851) e Profissão da mãe (0,824).

²⁵¹ Estas duas componentes explicam (82,5%) da variância total das variáveis originais.

²⁵² A primeira Dimensão explica 48% da variância total e a segunda Dimensão explica 35% da variância total.

Figura 4.1 – A aquisição de conhecimentos e as percepções mútuas entre jovens europeus e jovens magrebinos, por país



A posição relativa aos dois eixos mostra, na realidade, uma tendência de um maior interesse dos jovens magrebinos em conhecer «o outro», neste caso concreto, «o outro europeu» sendo que os que se encontram mais afastados dos referidos eixos são os jovens de Lisboa e Madrid. Dito de outro modo, são estes jovens que menos conhecimentos têm em relação aos países do Magrebe.

Desta Análise de Componentes Principais, reforçam-se as linhas gerais da análise descritiva. A França é o país que todos os jovens inquiridos conhecem melhor, em particular, os jovens de Rabat e de Tunes. Entre os modos de aquisição de conhecimento, evidenciam-se a Televisão, os Jornais e a Internet (este último especialmente por parte dos jovens magrebinos). A Escola, através dos Manuais escolares, não cumpre adequadamente o seu papel de veículo de promoção do

conhecimento do «outro» através da educação intercultural. Mas, no seu conjunto, são os jovens de Rabat e de Tunes que lhes atribuem um papel relativamente importante.

Sendo a escola o quadro espacial deste estudo, impõe-se evidenciar que esta, através da referência aos Manuais escolares, tem, na generalidade, um peso relativo na aquisição de conhecimentos sobre os países aqui estudados. É, contudo, como vimos, mais evidente, em relação aos jovens magrebinos (à exceção dos jovens de Paris para quem os Manuais escolares constituem a primeira escolha como modo de aquisição de conhecimento relativamente à Espanha). Os currícula escolares, no caso concreto do ensino secundário, no âmbito das disciplinas de História e de Geografia, continuam ainda a ser elaborados com base num corpus de conteúdos nacionais: história e geografia nacionais, obras literárias de referência nacionais, etc. (Hugedé e Serrat, 2011; Bureau International d'Éducation, 2004).

Nesse sentido, ganha relevância a perspectiva de pensar «de outro modo» a história e a geografia do mundo descentrando-se o olhar ocidental e europeu (Grataloup, 2011). A globalização e a interdependência generalizada das sociedades levam-nos a sair de uma visão da história que se conta e se escreve sob o prisma da Europa e do mundo ocidental. Torna-se, assim, pertinente que se desenvolva, ao nível dos currícula escolares, uma história global (Cowen, 2004). Esta significa fazer uma história que se debruça não somente sobre a história de cada parte do mundo mas também, porventura o mais importante, sobre as conexões, as interfaces, as redes e as diferentes escalas, temporais e espaciais evitando, deste modo, cair num qualquer etnocentrismo chinês, indiano, latino-americano, árabe, africano (Testot, 2008). A história mundial não é a soma das suas partes mas: «doit tenir compte des nombreux métissages que les contacts ont produits, mais aussi ceux qui ont été empêchés»²⁵³ (Grataloup, 2010: 38).

A este propósito, consideramos relevante fazer uma referência ao espaço mediterrânico. Este constitui-se como um paradigma para se fazer e contar uma história que vá para além das fronteiras nacionais, que assenta no longo prazo, que não hesita em recorrer ao comparativismo e que se interessa pelos fenómenos de contacto como as

²⁵³ «Deve ter em conta as numerosas mestiçagens que os contatos produziram, mas também aquelas que foram impedidos» T. do a.

hibridações, as mestiçagens, os intercâmbios, as migrações (Testot, 2008; Morin, 1999). Fica, por isso, pela relação que sublinhámos entre educação intercultural e – o paradigma da pluralidade mediterrânica²⁵⁴ –, o interesse de se fazer história em cooperação com vista a criar um projeto de uma história mediterrânica. Um projeto que vai no sentido do que a UNESCO propôs, há alguns anos, sobre a ideia de um trabalho sobre os manuais escolares das duas margens e da sua revisão (Martín, 2005). Afinal, as histórias nacionais desta zona geocultural estão imbuídas de uma memória mediterrânica, frequentemente esquecida ou desconhecida.

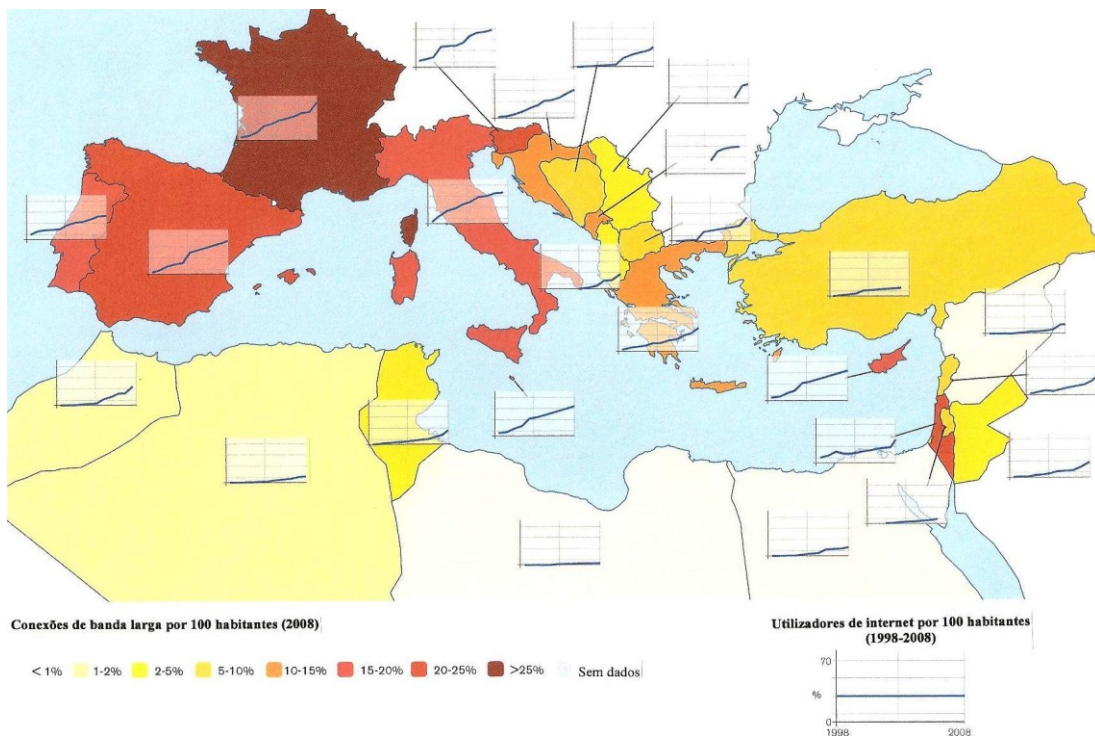
Outro elemento de reflexão que se evidencia nesta Análise de Componentes Principais é a relevância crescente da Internet como outra via para se adquirir conhecimento sobre «os outros.» Deveras marcante para os jovens, tem-se constituído como uma privilegiada ferramenta tecnológica de informação e de comunicação com uma importante influência para delinear e promover mudanças sociais, políticas e culturais (Sander, 2007).

É certo que a conexão Internet está mais desenvolvida nos países europeus encontrando-se acima dos 15-20% de utilizadores quando nos países do Magrebe se encontra abaixo dos 5-10%, mas em forte crescimento (Cf. Mapa 4.1) Em virtude dos processos de mudanças sociais e políticas no Mundo Árabe, a adoção da Internet na esfera árabo-islâmica fez-se jogando em dois tabuleiros. Num dos tabuleiros, as autoridades, durante os regimes autoritários, apropriavam-se da Internet instituindo uma normatividade dos usos e manifestando o seu desejo de controlar as subjetividades. No outro tabuleiro, para contrariar esse controlo político desenvolveram-se subterfúgios, por parte da sociedade civil, sempre renovados, com vista a retomar nas suas mãos este poderoso meio de comunicação e de informação. Neste processo de renovação permanente de subterfúgios, a rede Internet apresenta-se como um meio de afirmação de si, de territorialização e de exteriorização. Os acontecimentos políticos e sociais no Mundo Árabe, movidos pelos jovens, representam, na prática, uma consequência dessa

²⁵⁴ Cf. Parte I, Ponto 2.2.3. O paradigma da pluralidade mediterrânica.

afirmação de si e de exteriorização contrariando qualquer tipo de controlo político (Mihoub-Drame, 2005).

Mapa 4.1 - Utilizadores da Internet (1998-2008)



Elaboração do autor adaptada. Fonte: (Med 2010, p. 325 - União Internacional de Telecomunicações/UIT).

A Internet, pela maior importância atribuída pelos jovens de Rabat e de Tunes, reforça a ideia de que, perante as diferentes possibilidades que os jovens de ambas as margens têm em termos de mobilidade física, os jovens magrebinos acabam por potenciar aquele meio de comunicação e de informação (Silvestri, 2010). Esta autora apresenta mesmo «L'Internet comme instrument privilégié de l'expérience interculturelle»²⁵⁵ (Silvestri, 2010: 47), especialmente para os jovens dos países do sul do Mediterrâneo. Ao evidenciar os aspetos positivos da interação intercultural através da Internet, esta faz com que seja mais fácil ultrapassar determinadas barreiras

²⁵⁵ «A Internet como experiência privilegiada da experiência intercultural», T. do a.

geográficas, étnicas ou nacionais e, deste modo, fomentar o intercâmbio de ideias que vai para além dos conhecimentos culturais. Esta forma de socialização virtual permite aos jovens entrar e sair da sua identidade individual e coletiva e exprimir-se para além dos tabus sociais, culturais e políticos. Apercebemo-nos disso pela forma como estes meios de comunicação foram e são agora utilizados para a expressão de visões políticas e sociais pluralistas em sociedades que conheceram, durante muito tempo, várias limitações à sua liberdade de expressão.

Não podemos desdenhar que, das margens do Mediterrâneo, os jovens são os mais implicados na Internet e, de certa forma, inconscientemente exploram, graças a este meio virtual, novas possibilidades de diálogo intercultural. Mas, na realidade, na sua margem sul, o espaço virtual constitui uma importante rede para obter informações, para comunicar para além das fronteiras e para exprimir a sua consciência cívica (Silvestri, 2010).

Em face do momento de mudança social para a construção de sociedades mais democráticas e pluralistas mas também para a consolidação de sociedades harmoniosas e equilibradas confrontadas com um contexto de grave crise económica e social que promove facilmente atitudes e comportamentos mais radicalizados não só ao nível regional mas também no interior de cada país, torna-se necessário que se promova, do ponto de vista educativo, este meio virtual. Trata-se de fomentar, em todas as escolas, uma educação humanística consubstanciada no verdadeiro conhecimento e na compreensão de outros povos e culturas para evitar a ilusão dos jovens com o conhecimento fragmentário disponibilizado pela Internet e por aquele veiculado pelos meios de comunicação de massa (Said, 2004).

O objetivo, como vimos no quadro da cooperação educativa mediterrânica²⁵⁶, seria o de promover a construção de pontes eletrónicas em meio escolar. Pretende-se potenciar uma utilização pragmática das diversas formas de comunicação virtual. Isto permitiria aos jovens possuir uma ferramenta pedagógica, nomeadamente no âmbito das disciplinas de História/Geografia ou das Línguas, para melhor conhecer e compreender «o outro» e a si próprio e, subsequentemente, desenvolver boas práticas interculturais na

²⁵⁶ Cf. Parte I, Ponto 2.2.5. Para uma cooperação educativa euro-mediterrânica.

escola com os seus colegas deste lado como do outro lado. E como o jovem é produto de um contexto social e familiar, estas práticas teriam repercussões na família e na sociedade.

É interessante verificar a relevância desta relação direta entre «o eu» e «o outro», o «nós» e «os outros», feita no seio da própria escola ou fora dela, através nomeadamente da presença de jovens de ambos os países. No nosso entender, pode significar a importância dos contactos diretos interescolares como forma de se promover uma mais próxima e real relação intercultural no sentido de se promover um pensar «o outro» e com «o outro.» Trata-se, segundo Neuner (2003), de desenvolver simultaneamente, ao nível dos jovens, em particular no contexto da escola, a consciência e a aceitação do mundo a que pertencem e a percepção e a aceitação do mundo do «outro», aquilo que Neuner (2003: 18) designa de «mundo intermediário» (Cf. Figura 4.2.). Para tal, torna-se essencial um bem-sucedido desenvolvimento da identidade sociocultural e pessoal que, apoiando-se no pensamento de George Herbert Mead²⁵⁷, deve fomentar os seguintes elementos:

1- Um primeiro elemento prende-se com a faculdade de entrar no mundo do «outro» e procurar compreendê-lo do seu interior, isto é, compreender «os outros» no seu contexto sociocultural e perceber que o que parece estranho pode ser perfeitamente normal para eles. Para Neuner (2003), corresponde a uma atitude de empatia, ou seja, a capacidade de compreender o caráter dos «outros», das pessoas que vivem no seu mundo, na sua cultura, a partir desse mesmo mundo, dessa mesma cultura.

2- Um segundo elemento é a distância em relação ao papel e diz respeito à mudança de perspetiva que se traduz na capacidade da pessoa em desenvolver um olhar externo sobre o seu mundo, a sua cultura para melhor compreender que o nosso modo de ver esse nosso mundo, essa nossa cultura, não é universalmente

²⁵⁷ Cf. Barata, O. S. (2010). «A teoria de G.H. Mead» in *Introdução às Ciências Sociais*, 12ª edição, Volume I, Lisboa: Bertrand Editora, pp. 189-195. Como sublinha Barata (2010: 192): «[...] o ego (*self*) é formado por intermédio da interação social. Como nota G. H. Mead, “(...) o *self* é algo que tem um desenvolvimento; não está lá de início, à nascença, mas surge no processo da experiência e da atividade sociais, isto é, desenvolve-se num dado indivíduo como resultado das suas relações com esse processo como um todo e com outros indivíduos dentro desse processo” (...)»

partilhado sendo que «os outros» podem ter relativamente à nossa cultura opiniões, percepções que podem ser preconceitos, estereótipos.

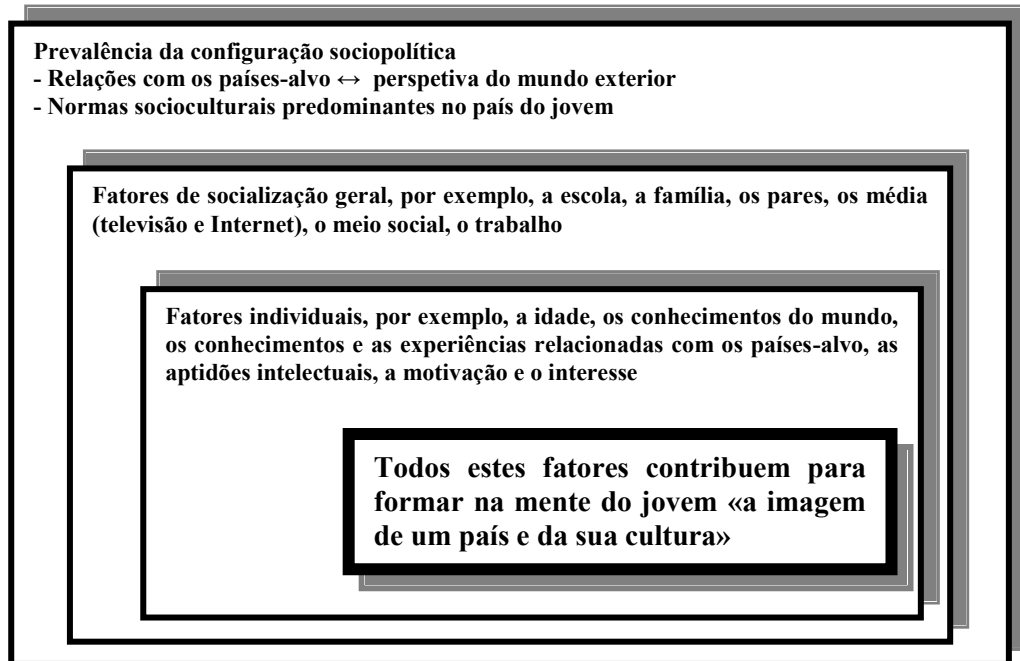
3- Um terceiro elemento é a aceitação da ambiguidade e diz respeito à capacidade da pessoa em aceitar que não consegue compreender «o outro» e que, por isso, necessita de ferramentas para ultrapassar essa incompreensão. Para tal, quando pensamos no âmbito do pensamento do jovem, torna-se necessário poder explicar o seu ponto de vista convocando «o outro» a ajudá-lo, caso seja necessário, e, subsequentemente, encontrar pontos de referência sólidos para enquadrar uma qualquer situação ou contexto mais crítico e inseguro.

4- Um quarto elemento refere-se à consciência e à representação da identidade, isto é, os jovens devem ter a plena consciência dos fatores socioculturais do seu ambiente que influenciam a sua visão do mundo, regulamentam a sua vida quotidiana (hábitos, rituais, modos de vida, etc.) e moldam quer a sua mentalidade (sistema de valores, tradições, atitudes, ideias) quer a sua capacidade em relacionar esta consciência de si mesmo com «os outros», dito de outro modo, explicar o seu mundo aos «outros.»

É interessante verificar a convergência destes elementos para o desenvolvimento da identidade sociocultural e pessoal com os quatro pilares da experiência pedagógica para uma perspetiva educativa intercultural enunciados mais acima²⁵⁸: o choque de alteridade, o sentido da diferença, a consciência do ponto de vista e a inteligência da coerência (Guixot, 2008).

²⁵⁸ Cf. Parte I, Ponto 2.1.4. Elementos teórico-práticos para uma perspetiva educativa intercultural.

Figura 4.2 - A estrutura condicional dos fatores de socialização e individuais na percepção do mundo



Elaboração do autor adaptada. Fonte: [Byram. (2003). *La compétence interculturelle*, p. 45]

Quando nos debruçamos sobre Portugal, é um país mal conhecido para a grande maioria dos jovens magrebinos inquiridos. E quando o conhecem é através do desporto (como veremos, de seguida, na pergunta das áreas de conhecimento) com uma especial referência a dois nomes: Cristiano Ronaldo e José Mourinho²⁵⁹. No entanto, Portugal e os países do Magrebe são vizinhos próximos. Por outro lado, as relações económicas e comerciais com estes países têm vindo a aumentar de forma consistente²⁶⁰. Em face disso, na nossa perspectiva, compatível, senão mesmo enriquecedora, com os interesses

²⁵⁹ Foi com muita frequência que ouvimos dos alunos, dos professores e das várias pessoas que contactámos, durante as nossas estadas em Rabat e Tunes, as referências a estes dois nomes considerados ao nível do futebol como os melhores do mundo. Para além disso, a grande maioria das pessoas sabem pouco de Portugal.

²⁶⁰ Para uma informação objetiva e atualizada sobre as relações económicas de Portugal com Marrocos, a Argélia e a Tunísia, consultar as Fichas de Mercado da Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal/AICEP no seu respetivo sítio Internet oficial: <http://www.portugalglobal.pt/PT/Internacionalizar/SobreMercadosExternos/Paginas/SobreMercadosExternos.aspx> – Acesso em 7 de setembro de 2011.

mais imediatos que ligam Portugal automaticamente ao mundo lusófono, ao Brasil e à África de expressão de língua portuguesa, é deveras pertinente considerar-se, de forma mais objetiva, as realidades magrebina ao nível dos programas escolares e conteúdos pedagógicos, especialmente, agora, perante os seus processos de transição democrática. Face a esta nova situação política e social, as potencialidades de cooperação nos mais diversos domínios: económico, comercial, cultural, social, humano, nesta área geográfica, podem crescer e constituírem-se como um importante pilar do futuro das relações entre Portugal e o Magrebe mas também entre a Europa e o Magrebe (Esteves, 2009; Borges, 2007).

Partindo-se do princípio que um desenvolvimento económico sustentável permite melhorar o nível e modo de vida das pessoas com os seus consequentes efeitos nas mobilidades humanas, são perspectivas de um mercado de trabalho alargado e dinâmico que se vislumbram porque envolvendo vários países e vários setores de atividades da economia. São perspectivas de uma outra cooperação para criar um outro *modus vivendi* e um outro *modus operandi* nas relações euro-magrebina e, por extensão, nas relações euro-mediterrânicas (Almêras e Jolly, 2010).

4.1.1.3. A identificação das áreas de conhecimento, por país

Identificados os principais modos de aquisição de conhecimento por país, interessou-nos definir as principais áreas desse conhecimento (P.4: «Identifique algumas áreas do teu conhecimento do(s) país(es) que disseste conhecer?»). Pretendíamos perceber melhor a relevância dada aos modos de aquisição de conhecimento mais evidenciados pelos jovens inquiridos [Cf. Gráficos 4.13(a), 4.13(b), 4.13(c), 4.14(d) e 4.13(e) – Anexo 3].

Quando analisamos os dados, no seu conjunto, verificamos que a História/Geografia, as Tradições e a Religião constituem as principais áreas de conhecimento. Seguem-se o Desporto, a Música e a Política/Economia.

Ao lermos os dados dos jovens europeus, observamos que estes apontam como principais áreas de conhecimento entre si, por ordem de escolha, a História/Geografia, o

Desporto e as Tradições [Cf. Gráficos 4.13(a), 4.13(b) e 4.13(c) – Anexo 3]. De destacar o facto dos jovens portugueses e espanhóis apontarem como outras áreas de conhecimento relativamente à França, o Cinema, a Moda e a Literatura. Quanto aos jovens franceses, realçam, em relação à Espanha, a Literatura e a Música. Em relação a Portugal, evidencia-se uma taxa de Não Responde (32%) que, na realidade, interpretamos como um «Não Sabe», recorrente, aliás, em muitas questões.

Em relação aos países do Magrebe, os jovens europeus apontam a História/Geografia, as Tradições e a Religião como principais áreas de conhecimento [Cf. Gráficos 4.13(a), 4.13(b) e 4.13(c) – Anexo 3]. Especificamente sobre os dados dos jovens de Lisboa, é interessante verificar que, quer em relação a Marrocos quer em relação à Tunísia, a área de conhecimento Política/Economia aparece como outra área de conhecimento com alguma importância. Isto indica-nos que os jovens portugueses se apercebem, de certa forma, da importância destes países nas relações políticas, económicas e comerciais de Portugal (Esteves, 2009; Borges, 2007). Esta observação reforça, no nosso entender, a necessidade de se olhar de outra forma as realidades destes países. O que implica um investimento ao nível educativo em ambos os sentidos. No horizonte, está uma melhor gestão das mobilidades pessoais e profissionais nesta área geográfica. De salientar, ainda, uma taxa de Não Responde bastante elevada para a Argélia (51%) e relativamente elevada para a Tunísia (36%). Significa claramente a assunção de um mau conhecimento desses países e indica a necessidade de uma outra cooperação educativa entre Portugal e o Magrebe.

Quando observamos os jovens magrebinos, estes apontam como principais áreas de conhecimento relativamente aos países da Europa, a História/Geografia, o Desporto, a Religião e a Música [Cf. Gráficos 4.14(d) e 4.13(e) – Anexo 3]. Há, contudo, variações. Os jovens de Rabat evidenciam em relação à França como áreas de conhecimento, para além da História/Geografia (63%), por ordem de escolha, a Música (45%), o Desporto (38%), a Literatura (32%) e o Cinema (20%). Em relação à Espanha, evidenciam a História/Geografia (55%), o Desporto (50%) e a Música (36%). Em relação a Portugal, são apontadas o Desporto (52%), a História/Geografia (34%) e a Religião (17%). Para os jovens de Tunes, de realçar, em relação a Portugal, um fraco conhecimento bem evidenciado na taxa de Não Responde (46%) seguindo-se o

Desporto (25%), a História/Geografia (24%) e a Religião (17%). Relativamente à França, o país que conhecem melhor, para além da História/Geografia (66%), salientam, por ordem de escolha, a Política/Economia (41%), a Religião (41%), o Cinema (29%), a Literatura (28%) e a Música (25%). Relativamente à Espanha, para além da História/Geografia (55%), indicam a Música (49%), o Desporto (43%), as Tradições (34%) e a Religião (30%).

Uma primeira reflexão sobre a análise dos dados desta pergunta mostra-nos a relevância da História/Geografia como uma das principais áreas de conhecimento. Suscita-nos uma interessante reflexão quando pensamos no papel da escola como um dos principais meios para a aquisição de conhecimentos sobre os outros países e respectivas culturas²⁶¹. Isto sugere-nos que a escola, através de uma certa relevância dada aos manuais escolares na área da História/Geografia, assume-se, como um meio, ainda «privilegiado», para melhor identificar alguns traços culturais de um país, do seu povo e da sua cultura, mesmo sabendo que, muitas das vezes, estes traços precisam regularmente de uma atualização ao nível dos conteúdos e das práticas pedagógicas (Bureau International d'Education, 2004).

A História e a Geografia, como, aliás, as Línguas ou a Filosofia, são disciplinas consideradas cruciais para o ensino da diversidade cultural (Bureau International d'Education, 2004). O estudo da História e da Geografia coloca os alunos em contacto com diferentes tempos e lugares, o que os incentiva a tomar consciência das realidades sociais e culturais de outras sociedades, e, em relação a estas, dos seus próprios preconceitos (Dewey, 2007b). Neste sentido, incentiva-os, ainda, a repensar os pressupostos de base da sua cultura e das culturas que contactam. O desenvolvimento da consciência intercultural veiculada, através destas disciplinas, produz uma disposição para a mentalidade cosmopolita, para um modo de pensar diverso (Abdallah-Pretceille, 2006). Manifesta-se numa atitude que enaltece o conhecimento da diferença e da aceitação de sociedades, culturas e tradições situadas para além das culturas e tradições de pessoas com quem se estudou ou se conheceu diretamente.

²⁶¹ Cf. Ponto 4.1.1.2. A identificação dos modos de aquisição do conhecimento e as percepções mútuas, por país.

As Tradições, ou seja, os traços que instantaneamente se identificam com um povo e uma cultura, constituem uma outra área de conhecimento mais referenciada pelos jovens. É interessante verificar quão certos traços se associam aos respetivos países pelo que estes representam em termos da sua visibilidade. É o caso do Desporto que é posto em evidência por todos os jovens, em particular, pelos jovens de Madrid e de Paris quando pensam em Portugal: é um verdadeiro veículo de conhecimento de um país. A projeção internacional de jogadores de futebol como o caso de Cristiano Ronaldo ou de treinadores como o caso de José Mourinho identificam e facilitam, sobremaneira, o conhecimento de Portugal. Isso não significa naturalmente um melhor conhecimento a outros níveis nomeadamente sociocultural mas tem um efeito de «despertador» e, por isso, no nosso ver, positivo.

Quanto ao fator religioso evidenciado, sobretudo, pelos jovens de Rabat e de Tunes, devemos entendê-lo como referencial normativo pela relevância histórica que teve na construção da maior parte dos sistemas políticos árabes (Tozy, 2010; Izquierdo, 2009). Se a socialização religiosa é um objetivo em si nesses países, há que relativizar o peso da religião na medida em que muitos dos jovens muçulmanos adotam uma atitude religiosa por aspiração a uma espiritualidade que a sociedade não lhes traz desejando que essa dimensão sagrada na sua existência não assuma um uso político (Cunha, 2005). Nesta perspetiva, poderemos compreender o caráter essencialmente político e social das revoltas e manifestações populares no Mundo Árabe. A religião não é, deste modo, a solução a tudo e para tudo (Tozy, El Ayadi e Rachik, 2007).

4.1.1.4. A caracterização dos povos do Magrebe e da Europa

Pretendeu-se, com a pergunta P.5: «De um modo global, como caracterizas o (s) povo (s) do (s) país (es) que indicaste?», saber como os jovens inquiridos, em face do seu conhecimento e perceções relativamente aos países considerados, eram capazes de indicar alguns traços socioculturais caracterizadores dos respetivos povos [Cf. Gráficos 4.14(a), 4.14(b), 4.14(c), 4.14(d) e 4.14(d) – Anexo 3].

É um assunto que suscita alguma prudência e delicadeza pelo facto de constituir um desafio a associação de certas imagens ou ideias à cultura de um povo. Os imaginários coletivos que se constroem, resultam de um conjunto de fatores internos e externos e variam de indivíduo para indivíduo, das suas próprias experiências individuais e socioculturais (Neto, 2008, 2000).

Inserindo-nos numa perspetiva construtivista em que a realidade, tal como nos aparece, é uma construção do indivíduo e/ou da sociedade (Von Glasersfeld, 1988), impõe-se dizer que todos os indivíduos têm a tendência para construir facilmente impressões de outrem a partir de poucas informações. Relativamente à perceção mútua dos grupos, das sociedades, das culturas, esta manifesta-se a partir de duas tendências. A primeira tendência é o etnocentrismo, isto é, a tendência de se olhar para si próprio de um modo mais favorável do que vemos «os outros.» A segunda tendência é adaptar a sua representação dos outros grupos ao tipo de relações que desenvolvemos com esses grupos.

Como o demonstrou Muzafer Shérif (1971), se os aliados são vistos de modo bastante favorável, os inimigos ou simples adversários são vistos pelo contrário de forma muito negativa. Existe, assim, a tendência em sobrestimar o seu próprio grupo e em desvalorizar «os outros.» Neste processo, em face das categorias às quais pertencemos, que consideramos melhores do que as dos «outros», e das informações, poucas, frágeis ou distorcidas, que recebemos destes, o nosso olhar que temos dos «outros» acaba, muitas das vezes, enviesado pelos preconceitos que a psicologia social designa como crenças generalizadas sobre os membros de um grupo humano (Barata, 2010; Neto, 1998). Temos a tendência de interpretar os comportamentos do «outro» em função destes preconceitos, mesmo quando não correspondem às nossas expectativas. Estes erros podem ser, contudo, corrigidos, mas até certo ponto.

Segundo diversos estudos, importa, para que se possa verificar uma verdadeira mudança de atitude e, conseqüentemente, uma redução dos preconceitos, que os contactos entre grupos durem bastante tempo com um carácter cooperativo e que, sobretudo, os membros de cada grupo guardem as suas particularidades, os caracteres

típicos da sua categoria, mais do que preocupar-se em anular as diferenças (Bourhis e Leyens, 1994).

Em face do que é, hoje, viver num mundo globalizado, com vários meios tecnológicos a facilitarem a comunicação e a informação, poderíamos concluir que esta análise é na prática exequível. Mas, na realidade, e visto estarmos perante países que fazem parte de uma mesma área geocultural que é o Mediterrâneo, as representações nomeadamente geográficas, mesmo as mais fiéis, resultam de convenções sociais e culturais que contribuem para a constituição de normas comuns e de visões do mundo partilhadas (Grataloup, 2009). Aliás, bastaria pensar no desafio de desenhar um mapa do mundo para se verificar a tendência para se começar a desenhar o continente que nos é mais familiar, representando-o no centro do nosso desenho e desenhar, mas de forma mais hesitante, os outros continentes que aprendemos na escola (Saarinen, 1988). A visão do mundo é, deste modo, geralmente centrada sobre a nossa própria região.

Através da escola, pelos manuais escolares de Geografia e de História com características, sobretudo, nacionais, aprendemos a situar-nos num determinado ambiente social, cultural, ecológico e afetivo fazendo com que pensemos que os indivíduos e os povos que vivem em outros lugares sejam diferentes de nós e que, pelo seu respetivo mapa geográfico mental, representa, de uma certa forma, o mundo (Guérin, 1989).

Considerando os dados no seu conjunto, as principais características, apontadas para quase todos os países, foram as de Simpático/Hospitaleiro, Pacífico e Solidário. Nota saliente de análise sobre esta pergunta é a alta taxa percentual de jovens que optaram pelo item Não Responde. Muitos dos jovens inquiridos «invocaram», sobretudo, a falta de conhecimentos suficientes para «honestamente» poder apresentar alguns traços característicos de um determinado povo. Em relação aos jovens franceses, é de notar que encontrámos no universo de 92 alunos das escolas secundárias de Paris, 12 alunos magrebinos, 6 de nacionalidade marroquina e 6 de nacionalidade argelina²⁶² (Cf. Quadro 4.1). Colocou-se, deste modo, a questão do quão este aspeto pode ter

²⁶² Aqui não estamos a considerar alunos de origem magrebina que para todos os efeitos são de nacionalidade francesa.

influído nas respostas (mesmo sendo uma pequena percentagem). Ao mesmo tempo, colocámo-nos a questão de saber se não existiriam outros fatores a ter em conta como uma maior abertura dos jovens ao mundo independentemente das suas origens étnicas, religiosas ou culturais considerando o convívio multiétnico, multicultural e intercultural que pode ter sido estabelecido no seio da turma e da escola.

Quadro 4.1 - Escola/Outra nacionalidade por país

| | Marrocos | Tunísia | Portugal | Espanha | França | Total |
|--------------|----------|---------|----------|---------|--------|-------|
| Alemã | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Americana | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Argelina | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 | 8 |
| Búlgara | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Chinesa | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Colombiana | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Egípcia | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Equatoriana | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Espanhola | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Francesa | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Guineense | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Jordana | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Marroquina | 0 | 0 | 2 | 1 | 6 | 9 |
| Nigeriana | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Peruana | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Portuguesa | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Russa | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| São-tomense | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Senegalesa | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Síria | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sri Lanka | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 4 | 3 | 4 | 9 | 22 | 42 |

Fonte: (Base de dados - QEM.2009/2010)

Em suma, os jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris caracterizam mutuamente os povos dos respetivos países em causa quase da mesma forma, ou seja, Simpático/Hospitaleiro, Pacífico e Solidário [Cf. Gráficos 4.14(a), 4.14(b) e 4.14(c) – Anexo 3]. As variações estão nos valores percentuais. Relativamente aos países do Magrebe, as três principais características que sobressaem dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris são, em primeiro lugar, os valores elevados de Não Responde que variam entre os 36% e os 55 %, seguindo-se o Simpático/Hospitaleiro e o Desconfiado com valores que variam entre os 15 % e os 58%. Dito de outra forma, acentua-se significativamente a dificuldade destes jovens europeus em apresentar alguns traços característicos dos povos dos países do Magrebe.

Quanto aos jovens de Rabat e de Tunes, caracterizam mutuamente os seus países e a Argélia de formas diferentes [Cf. Gráficos 4.14(d) e 4.14(d) – Anexo 3]. Na realidade, os traços característicos dominantes são os de Simpático/Hospitaleiro, Agressivo e Solidário. Aliás, os jovens marroquinos são mais críticos em relação à Argélia considerando o seu povo Agressivo (28%), Arrogante/Intolerante (24%) e Desconfiado (21%). Os jovens tunisinos, embora apontem o caráter agressivo do povo argelino (39%), caracterizam-no, maioritariamente, como Solidário (45%) e Simpático/Hospitaleiro (33%). É ainda de notar que, embora vizinhos e irmãos, mas «separados» pela Argélia, os jovens de Rabat e de Tunes tiveram mais dificuldades em se caracterizarem mutuamente tendo em conta as respostas de Não Responde, respetivamente 41% e 36%.

Relativamente aos países europeus, os jovens de Rabat, de uma forma geral, caracterizam aqueles de Simpático/Hospitaleiro, Solidário e Racista/Xenófobo (a par do Desconfiado). Estes dois últimos traços dizem respeito à França, por parte dos jovens de Rabat, respetivamente 13% e 10%. Mas é, por parte dos jovens tunisinos, que os valores percentuais são relevantes respetivamente, 42% e 36%, para além de Arrogante/Intolerante com 29%, embora apontem como terceira característica, a de Simpático/Hospitaleiro (30%). Encontraremos uma explicação para este diferencial nas próprias relações político-históricas e económicas que sempre foram mais próximas com Marrocos (também em virtude da maior importância numérica de imigrantes marroquinos em França) do que com a Tunísia (Moatassime, 2008; Audibert, 2006).

Relativamente à Espanha é, por parte dos jovens de Rabat, que é indicado, de forma mais evidente, o traço característico de Racista/Xenófobo (17%). A presença espanhola nos territórios de Ceuta e Melilla, os problemas associados à imigração ilegal marroquina em Espanha, as marcas dos atentados islamitas de Madrid de 2004, entre outros, podem ser apontados como importantes elementos explicativos (Affaya e Guerraoui, 2006).

4.1.1.5. A identificação e avaliação da importância de um melhor conhecimento mútuo dos países do Magrebe e da Europa

Para concluir a reflexão sobre os conhecimentos e as perceções que jovens de Lisboa, Madrid e Paris e de Marrocos e Tunes têm reciprocamente de si, procurámos saber a relevância que tem para estes jovens um melhor conhecimento mútuo, P.6: «Consideras importante conhecer melhor o(s) país(es) que indicaste?» [Cf. Gráficos 4.15(a), 4.15(b), 4.15(c), 4.15(d) e 4.15(d) – Anexo 3].

Uma análise comparativa destes dados evidencia um conjunto de razões comuns para consubstanciar a importância de um melhor conhecimento mútuo no que diz respeito a países que têm, antes de mais nada, um espaço geográfico comum. Aliás, uma dessas razões comuns prende-se precisamente com a de natureza geográfica, mais evidente quando as fronteiras são diretas como entre Portugal e Espanha e entre a Espanha e a França. Esta razão acaba por ter uma relação forte com outras razões de natureza sociocultural, turística, comercial/económica e histórica. Razões que, também, têm em conta os diferentes contextos culturais, históricos, sociais, económicos, políticos e humanos que moldam as formas como são percecionadas, representadas, construídas as imagens sobre «o outro» (Santos e Meneses, 2009).

Ao analisarmos, no seu conjunto, as perceções dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris relativamente aos jovens magrebinos, observamos que as razões que prevalecem para justificar a relevância de um melhor conhecimento mútuo são, por ordem de importância, as razões Socioculturais, Turísticas e Históricas.

Quando olhamos do lado do Magrebe relativamente à Europa, destacam-se, no seu conjunto, como principais razões: a Vizinhança geográfica, as razões Turísticas, as razões Socioculturais e as razões Comerciais/Económicas. Em relação a estas últimas razões, são os jovens de Tunes que as colocam em relevo para justificar a importância de conhecer um país. É a primeira escolha (50%) em relação à França a par das razões profissionais (45%). Aparece como terceira escolha em relação à Espanha (32%) e a Portugal (13%) depois das razões de Vizinhança geográfica e das razões Socioculturais. Relativamente a Portugal, vale a pena referenciar que existe uma certa perceção do incremento das relações económicas de Portugal com os países do Magrebe nomeadamente com a Tunísia (Esteves, 2009; Borges, 2007). Quando analisamos os dados dos jovens de Rabat e de Tunes quanto aos seus vizinhos magrebinos, vistos, no seu conjunto, as razões que prevalecem são as de Vizinhança geográfica, as razões Socioculturais e as razões Religiosas. Podemos concluir que um espaço geográfico comum e uma identidade cultural e religiosa comum aplicam-se, para estas duas áreas geográficas, como elementos explicativos para a relevância das razões apontadas. Contudo, há um outro elemento que, embora exercendo apenas uma certa influência na forma de definir uma visão comum, se estima de alguma importância. Falamos de uma identidade política e económica comum.

No que diz respeito aos países do Magrebe, estes procuram uma verdadeira integração regional que está ainda por se concretizar com base na denominada União do Magrebe Árabe/UMA (Esteves, 1997). Os processos políticos e sociais no Mundo Árabe, mais concretamente, no Magrebe, vieram, porventura, repor nas agendas políticas de Marrocos, da Argélia e da Tunísia a necessidade de redinamizar este processo de cooperação regional.

4.1.1.6. A atração pelo país e as suas principais razões

A leitura e análise da pergunta P.7: «Como jovem Europeu/Europeia, por quais destes países te sentes mais atraído/a?» têm, como ponto de partida, a informação de que os valores percentuais apresentados são a soma das percentagens de todos os respetivos lugares indicados pelos jovens inquiridos para cada país, incluindo o seu

próprio país, fazendo-se uma conseqüente média dos respetivos valores percentuais com vista a definir o país que suscitaria mais atração (Cf. Gráfico 4.16 – Anexo 3).

Resumidamente, para os jovens de Lisboa, de Rabat e de Madrid, excetuando naturalmente o seu próprio país, verifica-se que o país que mais atrai estes jovens é a França, respetivamente 65%, 81% e 68%. Para os jovens de Paris e de Tunes, o país que mais os atrai é a Espanha, respetivamente 71% e 72%.

Quando analisamos, no seu conjunto, as principais razões de atração do país P.8: «Porquê?» [Cf. Gráficos 4.17(a) e 4.17(b), 4.17(c), 4.17(d) e 4.17(d) – Anexo 3] mais referenciadas, por parte dos jovens inquiridos, salientam-se, por ordem de escolha, a Cultura, o Modo de vida, a Língua e o Nível de vida. Verificamos variações em termos percentuais que nos merecem as seguintes observações.

No que diz respeito aos jovens de Lisboa, e concentrando-nos no país que mais atrai estes jovens, isto é, a França, as principais razões são o Nível de vida (56%) a Cultura (48%) e o Modo de vida (42%). Quando olhamos apenas para o país do Magrebe, aquele que mais atrai estes jovens de Lisboa é Marrocos (aliás, como vimos nos dados referentes ao melhor conhecimento e aos modos de aquisição de conhecimento, Marrocos é o país magrebino com melhores referências). As três principais razões são a Cultura (73%), o Modo de vida (52%) e o Povo (35%) [vale a pena referenciar que, como quarta escolha, aparece a língua árabe (28%)].

Para os jovens de Paris, o país que mais os atrai é a Espanha (54%). As principais razões são o Nível de vida (56%), a Cultura (48%) e o Modo de vida (42%). Marrocos é o país do Magrebe que mais atrai estes jovens de Paris (58%). As três principais razões são a Cultura (58%), o Povo (28%) e o Modo de vida (26%) [a quarta escolha é, também, a língua árabe (24%)]. Confirmam-se os dados referentes ao melhor conhecimento de Marrocos entre os países do Magrebe. Acresce que é deste país que procede a primeira comunidade de migrantes magrebinos em França para além das suas importantes e específicas relações históricas, políticas e económicas; tal se reflete, em parte, na própria presença, ao nível das escolas, em particular, de Paris de uma

população escolar de descendência magrebina nomeadamente marroquina como é o caso de uma das escolas selecionadas de Paris – o *Lycée Galilée-Genevillier*²⁶³.

No que diz respeito aos jovens de Madrid, a França é o país que mais os atrai. As principais razões são o Nível de vida (47%), a Língua (46%) e a Cultura (45%). Portugal é logo a seguir o país que mais atrai estes jovens. Aqui o referenciamos, em particular, pelo facto das principais razões serem a Língua (49%), a Cultura (46%) e o Povo (44%). Podemos dizer que existe uma imagem forte e positiva em relação a Portugal quando pensamos no célebre adágio popular: «De Espanha, nem bom vento, nem bom casamento.» Quando olhamos apenas para o país do Magrebe, o que mais atrai estes jovens de Madrid é, mais uma vez, Marrocos. As três principais razões são a Cultura (71%), o Modo de vida (48%) e a Língua (29%). Marrocos constitui-se (e confirma-se em face dos dados anteriores) para os jovens de Lisboa, Paris e Madrid como o país do Magrebe que conhecem melhor.

Para os jovens de Rabat, o país que mais os atrai é a França sendo que as principais razões são a Língua (51%), o Nível de vida (42%) e a Cultura (38%). Prevaecem as razões económicas e a elas associadas as expectativas de realização dos projetos pessoais e profissionais [é, neste sentido, que devemos interpretar os (36%) de jovens que consideram a França como um País seguro, a quarta escolha] não obstante o facto de saberem que estão perante uma sociedade que se tem tornado, por razões sobretudo políticas, mais “fechada” senão mesmo mais “intolerante” em relação aos grupos minoritários de origem magrebina e muçulmana. Quando olhamos para as escolhas dos jovens de Rabat em relação aos seus vizinhos magrebins, quer a Tunísia quer a Argélia, verificamos que estes são preteridos em detrimento da Espanha e de Portugal. Os aspetos relacionados com o nível de vida, a cultura e as características do povo aparecem como elementos justificativos da preferência pelos países da Europa.

Quanto aos jovens de Tunes, estes apontam como país que mais os atrai a Espanha. As principais razões são a Cultura (57%), a Língua (50%) e o Nível de vida (30%). Olhando para os seus vizinhos magrebins, Marrocos e a Argélia são países que

²⁶³ Cf. Parte II, Ponto 3.3.2. A caracterização sócio-demográfica da amostra.

pouco os atrai sendo, aliás, importantes os valores percentuais dos que escolheram o item: Não responde (respetivamente 47% e 45%). O mesmo acontece com Portugal (41%). Parece que os aspetos relacionados com o nível de vida e um consequente melhor conhecimento da França e de Espanha pesam para que os restantes não sejam, na realidade, do ponto de vista das perspetivas pessoais e profissionais tão atrativos.

4.1.1.7. Algumas ideias-chave

Parece-nos oportuno evidenciar como importante elemento de análise, o fator geográfico porque quando avaliamos os conhecimentos mútuos, eles são, antes de mais, feitos no espaço geográfico em que os países estão inseridos (Mondada e Racine, 1995). Assim, os jovens portugueses, espanhóis e franceses conhecem-se melhor entre si, embora com variações. O mesmo se dirá entre os jovens marroquinos e tunisinos, embora também com variações. Mas quando comparamos os dois espaços geográficos, verificamos que existe uma tendência para que haja um melhor conhecimento dos jovens de Rabat e de Tunes em relação aos países europeus (especialmente em relação à França e à Espanha) do que o contrário.

A par dos fatores geográficos, as razões económicas, que se projetam no nível e no modo de vida associados à Europa, são elementos explicativos determinantes para as expectativas mais elevadas dos jovens do Magrebe comparativamente com os jovens europeus. Para estes, as suas expectativas consubstanciar-se-ão mais num «olhar turístico» dos países do Magrebe do que propriamente num interesse económico, político e cultural (Cunha, 2005).

Para o nível de conhecimentos e a formação das perceções entre jovens europeus de Lisboa, de Madrid e de Paris e jovens magrebinos de Rabat e de Tunes, prevalecem, como principais meios, para os primeiros, a Televisão, os Jornais, os Amigos e a Internet e, para os segundos, a Televisão, a Internet e os Manuais escolares. Sendo o conhecimento vago, de uma forma geral, mais evidente nos jovens de Lisboa, Madrid e Paris relativamente aos países do Magrebe, desenha-se a tendência de que os jovens de

Rabat e de Tunes mostram um melhor conhecimento dos países europeus, muito em particular, da França e da Espanha.

Se os principais fatores de aquisição de conhecimento são para estes jovens magrebinos, a Televisão e a Internet, a escola, mais do que com os jovens europeus, através da referência dada aos Manuais escolares como uma das principais áreas de conhecimento é também um fator de relevo nomeadamente por via das disciplinas de História/Geografia. O estudo da História e da Geografia coloca os alunos em contacto com diferentes tempos e lugares, o que os incentiva a tomar consciência das realidades sociais e culturais de outras sociedades, e, em relação a estas, dos seus próprios preconceitos e estereótipos (Cunha e Ferreira, 2011a). Suscita-nos uma interessante reflexão quando pensamos no papel da escola como um dos principais meios para desenvolver a consciência intercultural com vista a produzir uma disposição para a mentalidade cosmopolita e para um modo de pensar diverso, essencial nos dias de hoje globalizados.

Em suma, um melhor ou pior conhecimento influi na disponibilidade do jovem em perceber «o outro.» O elemento geográfico parece constituir-se como um primeiro elemento orientador do conhecimento de um povo e respetiva cultura. Mas entra em linha de conta o impacto de outros fatores que se prendem com o contexto de acesso a determinados meios de comunicação social, muito em particular, a Televisão e a Internet dado o impacto que estes meios têm, na realidade, nos jovens. E, não obstante, uma menor facilidade de acesso para os jovens magrebinos no que diz respeito aos meios tecnológicos, a Internet constitui um importante meio de chegar ao «outro» e de o conhecer (Molénat, 2008; Mihoub-Drame, 2005; Bureau International d'Éducation, 2004).

4.1.2. Os Jovens, a Escola e a Sociedade

As sociedades atuais pelo que aqui já dissemos apresentam-se com duas características que, em aparência, se podem interpretar como opostas mas que, na realidade, se complementam: por um lado, uma maior proximidade cultural e, por outro

lado, uma grande diversidade cultural. Do contacto entre culturas podem resultar choques ou encontros embora prevaleçam os primeiros visto que estes têm, origem, em grande parte, no facto de existir a tendência para julgar os padrões das outras culturas com base nos padrões da nossa cultura. Tal atitude leva as pessoas a não aceitar ou a aceitar dificilmente esses padrões diferentes dos nossos (Neto, 2008). Estamos perante o etnocentrismo cultural.

Ora, a escola, como um dos principais agentes de socialização, a par da família, dos meios de comunicação social, de outros grupos sociais (amigos, grupos de referência: clubes desportivos, associações de jovens, etc.), tem nas sociedades atuais um importante papel a desempenhar nomeadamente quando ela própria procura adaptar-se aos efeitos da globalização nos modos de vida e nos valores. Na realidade, as escolas são, hoje em dia, espaços multiculturais. O aumento dos contactos e da interdependência a nível mundial (com as suas repercussões ao nível regional e nacional) transforma a maneira como o mundo se apresenta aos jovens e também altera a maneira como o olham e o seu próprio modo de viver (Lopes e Pinto, 1999). O acesso aos modelos culturais de todo o mundo possibilita que os jovens construam a sua identidade também com referência a esses novos valores a que têm acesso. Por exemplo, os jovens partilham os gostos musicais e as formas de vestir com muitos jovens de outros países e de outras culturas. Aqui, centramos naturalmente o nosso olhar nos jovens que vivem entre duas margens de um mesmo mar, o Mediterrâneo, feito de unidade e diversidade.

A escola, dado o tempo que efetivamente os jovens aí passam, é um meio que lhes vai permitir a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, indispensáveis nos dias de hoje. Neste processo, para além dos métodos tradicionais pedagógicas da escola, que se vão atualizando, os meios de comunicação de massa como a televisão e os meios tecnológicos de informação e de comunicação como a Internet têm um contributo fundamental. Porque podem ser integrados como forma e fonte de aprendizagem. A escola é um importante espaço de convívio e sociabilidade juvenis, onde colegas e grupos de amigos têm um papel essencial no tomar de atitudes, no defender pontos de vista, em alargar perspetivas de análise e no afirmar de personalidades.

Pelos contextos diferenciados das escolas aqui estudadas mas confluindo para um mesmo objetivo, ou seja, a educação e formação dos jovens em sociedades marcadas pelo fenómeno da globalização (Bureau International d'Éducation, 2004), quisemos identificar e compreender, junto dos jovens inquiridos, o papel atribuído à escola no conhecimento do «outro» e para uma melhor perceção mútua.

4.1.2.1. Identificar o papel da escola no conhecimento do «outro» através das preocupações, dos valores e interesses dos jovens europeus e magrebinos

Quando nos referimos ao papel da escola no conhecimento do «outro» através das preocupações, dos valores e interesses dos jovens do Magrebe e da Europa, quisemos saber se essas preocupações, esses valores e interesses seriam muito similares ou muito diferentes quando enquadrados pela envolvimento escolar. Não obstante os diferentes contextos, é na escola que se verifica uma boa parte da educação do jovem e onde este partilha muitas das suas vivências com os seus pares. Neste sentido, a escola acaba por desempenhar, nos diferentes países e respetivos sistemas educativos, um papel semelhante: o de promover, através dos seus programas escolares e, em particular, através dos professores como agentes educativos privilegiados, a sensibilização e consciencialização para determinados problemas marcantes e comuns da nossa sociedade globalizada aos quais se associam determinados interesses e valores próprios dessa sociedade que identificaríamos com “o humanismo do diverso” (Abdallah-Preteille, 2005: 34). Sabemos que outros agentes educativos como a família e os meios de comunicação de massa intervêm no desenvolvimento pessoal e social do jovem. Mas a sua longa inserção na escola e o seu contacto permanente, partilhado e, por vezes, saudavelmente conflituoso, com os seus pares e os seus professores, permite ao jovem estar mais atento às preocupações e aos desafios que a vida lhe coloca discutindo-os, precisamente com todos podendo, de uma forma ou de outra, confrontá-los e filtrá-los contribuindo para a sua experiência de vida (Sanchez, 2009).

Pela leitura e análise dos dados das perguntas P.9, P.10, P.11 e P.12²⁶⁴, verifica-se que as preocupações, os valores e interesses são, em grande parte, próximos [Cf. Gráficos 4.18, 4.19, 4.20 e 4.21 – Anexo 3). Para além dos contextos diferenciados, quer em termos socioeconómicos, quer em termos socioculturais, os jovens do lado ocidental da Europa mediterrânica e do lado do Magrebe partilham, afinal, algo em comum. E estão, assim, mais próximos. Quanto aos contextos diferenciados, estes, de certa forma, acabam por convergir em alguns pontos, particularmente, quando vivemos um processo globalizador. Um processo que, procurando não ser tanto uniformizador, mas mais unificador, procura sublinhar o que é diverso (Lévi-Strauss, 2011; Augé, 2006). Só assim, esse processo se torna efetivamente globalizador no sentido de um partilhar comum das diferenças e das semelhanças como forma de instituir a diversidade da humanidade (Bizarro, 2006; Delors, 2001). A vida e a atividade do homem inscrevem-se em quadros que oferecem caracteres comuns. Nessa perspetiva, há que integrar as experiências sociais mais variadas e mais distintas para alargar os estreitos horizontes em que nos habituamos a nos confinar durante muito tempo seja qual for a cultura (Lévi-Strauss, 2011). Neste sentido, para Lévi-Strauss (UNESCO, 2002 : 16):

«Pour connaître et comprendre sa propre culture, il faut apprendre à la regarder du point de vue d'une autre, confronter nos coutumes et nos croyances avec celles d'autres temps et d'autres lieux (...) La civilisation mondiale ne saurait être autre chose que la coalition, à l'échelle mondiale, de cultures préservant chacune son originalité»²⁶⁵.

4.1.2.1.1. As principais preocupações

Da leitura e análise da pergunta P.9: «Quando olhas para os jovens do teu país, o que é que te preocupa mais?»; (Cf. Gráfico 4.18 – Anexo 3), tendo em conta os respetivos dados no seu conjunto, as três preocupações mais relevantes dos jovens

²⁶⁴ P.9: «Quando olhas para os jovens do teu país, o que é que te preocupa mais?»; P.10: «Quando olhas para os jovens dos outros países que conheces, o que é que te preocupa mais?»; P.11: «Desta escala de valores, quais são para ti os três valores mais importantes?»; P.12: «Quais são os teus centros de interesse?»

²⁶⁵ «Para conhecer e compreender a sua própria cultura, é preciso saber olhá-la do ponto de vista do outro, confrontar os nossos costumes e as nossas crenças com as de outros tempos e outros lugares (...) A civilização mundial não seria outra coisa senão a coligação, à escala mundial, de culturas preservando cada uma a sua originalidade», T. do a.

inquiridos em relação aos jovens do seu próprio país, são, por ordem de escolha, a Educação, o Desemprego e a Violência (e muito próximo, a Pobreza). Quando os jovens inquiridos olham para as preocupações dos jovens dos outros países (P.10: «Quando olhas para os jovens dos outros países que conheces, o que é que te preocupa mais?»), continuam a mostrar as mesmas preocupações, com variações na ordem de importância (Cf. Gráfico 4.19 – Anexo 3).

Para além destas preocupações, os jovens de Rabat e de Tunes evidenciam outras como as da Cultura e dos Direitos Humanos. Estas sugerem-nos duas análises. Por um lado, há uma vontade de abertura no sentido de viver numa sociedade onde as pessoas possam sentir mais liberdade de expressão e de opinião e mais igualdade de oportunidades, à semelhança das sociedades europeias com quem estão diariamente em contacto, como vimos, em particular, através da televisão e da Internet. Por outro lado, há uma vontade para que, da Europa, se olhe para as suas sociedades de forma que aqueles valores possam efetivamente existir rejeitando, porque desconfiados, o discurso europeu «fácil e ambíguo», institucionalizado na Política Europeia de Vizinhaça (PEV), de se empenhar em ajudar os países da margem sul do Mediterrâneo nomeadamente os países magrebins na promoção de uma verdadeira sociedade política e socialmente democrática (Tozy, 2010; Izquierdo, 2009).

Em suma, as principais preocupações de todos os jovens inquiridos, quando se olham mutuamente, são a Educação o Desemprego, comum a todos eles, a Violência e a Pobreza, comuns aos jovens de Lisboa, Madrid e Paris e a Cultura e os Direitos Humanos, comuns aos jovens de Rabat e de Tunes.

O traço comum da juventude da área mediterrânica é, na realidade, a sua extrema vulnerabilidade à crise económica. O desemprego atinge duas vezes mais a juventude que as outras categorias da população. Em todos estes países, o futuro da juventude depende da capacidade dos Estados em promover a integração social perante perspectivas de crescimento económico baixas que não têm conseguido absorver um número de jovens cada vez mais qualificados a entrar no mercado de trabalho (Roque, 2008; Courbage, 2001).

4.1.2.1.2. Os principais valores

Dos valores mais importantes apontados pelos jovens inquiridos (P.11: «Desta escala de valores, quais são para ti os três valores mais importantes?»), no seu conjunto, destacam-se a Liberdade, o Respeito e, muito próximos, os valores da Confiança, Solidariedade, Amizade e Honestidade (Cf. Gráfico 4.20 – Anexo 3).

Se lermos e analisarmos os resultados por país/cidade, verifica-se que é comum a todos os jovens, os valores da Liberdade e do Respeito. Dois valores que ganham, hoje, particular acutilância, em face dos movimentos democráticos políticos e sociais em alguns países do Mundo Árabe (Plenel e Stora, 2010).

Quando iniciámos este trabalho de investigação, estes acontecimentos não constituíam elementos de análise. Tomaram esse estatuto já no processo final de redação deste estudo. Mas das vezes que nos deslocámos a Rabat e a Tunes, no âmbito do nosso trabalho de campo (a última vez, em Tunes, em maio de 2010 – Cf. Figura 3.1), os jovens que contactámos não escondiam as suas desilusões e frustrações face às perspectivas que o país lhes dava, mas mantinham, apesar de tudo, as esperanças. Embora cautelosos em algumas apreciações relativas ao poder político, tinham uma forma, que diríamos, «inteligente» de manifestar o que sentiam face ao futuro do seu país. Essa forma «inteligente» consistia em dizer-nos que quando não se gosta de estar com alguém, durante algum tempo, faz-se de conta que estamos bem para depois, surgido o momento oportuno, dizer que as coisas têm de ser diferentes e, por isso, há que mudar. Para estes jovens, os seus países viviam num «faz de conta.» Um «faz de conta» que um dia teria de acabar porque «a verdadeira realidade» era outra²⁶⁶. Muito conscientes das dificuldades do futuro, sentiam-se profundamente defraudados por um Estado que, durante muito tempo, propagandeara «com muita convicção» as oportunidades de futuro da sua juventude (CIDOB, 2011; Izquierdo, 2009).

²⁶⁶ Ficaram bem registadas as imagens de muitos jovens, quer em Tunes, quer em Rabat, a trabalharem na rua, ou entre uma loja e a rua, recorrendo a um simples negócio (de venda de algumas bebidas, de alguns alimentos feitos no próprio local como ovos cozidos, espetos de frango à moda da Tunísia, etc., muitas das vezes, sem as necessárias condições, quer logísticas quer de higiene de saúde pública) para garantirem formas de sustento mínimas.

4.1.2.1.3. Os centros de interesse

Da leitura e análise dos dados sobre os centros de interesse respeitantes à pergunta P.12: «Quais são os teus centros de interesse?», os três principais que se destacam, quase comuns a todos os jovens inquiridos, são a Cultura, Viajar e o Desporto (Cf. Gráfico 4.21 – Anexo 3). Os outros dois centros de interesse, com alguma relevância, são a Internet e a Natureza sendo que a Internet, como vimos, constitui um elemento relevante das experiências de vida dos jovens quer europeus, quer magrebinos. Para estes últimos, em particular, a Internet constituiu-se como um meio privilegiado – «uma terra de ninguém virtual» – para passar por cima das restrições do quotidiano real e manifestar as suas críticas, as suas revoltas e as suas denúncias de um regime político desfasado da verdadeira realidade social e económica das suas populações (Mihoub-Drame, 2005).

Quando analisamos comparativamente estes dados, sobressai a ideia (que nos merece uma particular atenção) de que os jovens de ambas as margens do Mediterrâneo, apesar das suas diferentes vivências socioeconómicas e socioculturais, têm, de facto, algo em comum. São e estão próximos.

4.1.2.1.4. O contributo da escola no conhecimento do «outro»

A sequência que imprimimos às perguntas, depois de avaliarmos os níveis de conhecimento e as perceções mútuas, as preocupações, os valores e os centros de interesse dos jovens inquiridos, sempre no contexto do espaço escolar, levou-nos a procurar saber o que a escola, pelo que dissemos sobre o seu papel no desenvolvimento pessoal e social do jovem, poderia fazer para melhor conhecer os colegas do outro lado do Mediterrâneo (P.13: «O que mais gostarias que a tua escola fizesse para conheceres melhor os teus colegas do outro lado do Mediterrâneo?»).

Verifica-se que todos os jovens inquiridos apontam especialmente a necessidade de «Mais intercâmbios escolares» como uma das formas da escola promover mais e melhor conhecimento entre os jovens deste lado e do outro lado do Mediterrâneo. Os valores percentuais (jovens de Lisboa e de Madrid: 60%, de Rabat: 52%, de Paris: 50%

e de Tunes: 38%) são significativos (Cf. Gráfico 4.22 – Anexo 3). Aliás, a necessidade de haver mais intercâmbios entre escolas era um dos grandes temas das conversas tidas com professores, alunos e dirigentes educativos.

Tivemos ocasião de pessoalmente observar as condições físicas de algumas escolas públicas de Rabat e de Tunes, ao mesmo tempo que visitávamos os respetivos liceus franceses destas cidades – *Lycée Descartes de Rabat* e *Lycée Gustave Flaubert de la Marsa/Tunis* (onde no quadro de um trabalho de investigação que pretendemos ainda desenvolver no futuro, aplicámos também o mesmo questionário). Dessa observação comparativa, pudemos verificar a existência, nestes últimos, de melhores recursos físicos, materiais e pedagógicos. Contudo, no caso concreto de Rabat, estava em curso, ao nível regional, um programa de requalificação do parque escolar. Uma das escolas – o *Lycée Moulay Youssef* – selecionada no quadro do estudo empírico, encontrava-se precisamente encerrada para obras de requalificação.

Analisando as outras opções, seguem-se, com maior relevância, por parte de todos os jovens inquiridos, «a promoção nas aulas de um espaço de discussão intercultural» e «a criação de uma rede de comunicação eletrónica entre as escolas.» É interessante verificar a sensibilidade dos jovens para estas duas componentes. Evidenciam uma certa consciência de que o meio virtual, ao serviço do diálogo intercultural, pode promover e fazer evoluir as perceções mútuas (Silvestri, 2010; Sander, 2007; Castells, 2001).

No contexto de pluralismo cultural, importa ainda identificar e avaliar a oportunidade e o interesse de desenvolver programas e projetos educativos que considerem cada vez mais as competências (inter) culturais e linguísticas nos currículos escolares sendo que a utilização da Internet, das pontes eletrónicas, muito em particular no espaço educativo, constitui, na nossa análise, uma ferramenta complementar que deve ser promovida de forma a facilitar a comunicação e promover, de forma descomplexada, a interculturalidade nos sistemas educativos do espaço euro-mediterrânico.

Neste sentido, parece-nos interessante explorar a pertinência e o desenvolvimento, no âmbito das relações euro-mediterrânicas, de um projeto que se tem vindo a concretizar nas escolas dos países do Norte da Europa e que se consubstancia na

construção de pontes eletrônicas em meio escolar, isto é, a utilização do correio eletrônico para pôr em contacto estudantes de diferentes horizontes culturais no quadro de um programa intercultural e inter-religioso (Ipgrave, 2004). Os importantes fenómenos internacionais de mobilidade humana, particularmente para os países desenvolvidos, no caso concreto para a Europa, trouxeram, com o decorrer do tempo, alterações na composição demográfica das escolas fazendo com que muitas delas se tornassem locais onde coexistem uma efervescente mistura de culturas e de religiões. Através deste projeto, estas escolas procuram responder ao desafio de se poderem tornar centros de encontros dinâmicos e frutuoso com o outro e a sua diferença, mas também pontos privilegiados para a promoção do diálogo intercultural.

4.1.2.2. Avaliar a importância do conhecimento e do ensino da língua árabe nas escolas europeias (as competências plurilinguísticas)

Ao introduzirmos esta pergunta (P.14: «O contacto com uma língua é o contacto com uma cultura. Gostarias que na tua escola se ensinasse a língua árabe? / O contacto com uma língua é o contacto com uma cultura. Gostarias que a língua árabe fosse ensinada nas escolas dos países europeus?»), o objetivo era avaliar a importância do ensino da língua árabe nas escolas europeias e como os jovens do Magrebe avaliariam a importância da aprendizagem da sua língua naquelas escolas [Cf. Gráficos 4.23(a) e 4.23(b) – Anexo 3]. Tendo como pano de fundo o papel da escola como meio de conhecer melhor «o outro», e realizada uma revisão de literatura sobre o lugar da língua árabe no atual mundo competitivo das línguas e da temática das competências plurilinguísticas que associamos diretamente às competências interculturais (Moatassime, 2008; Beydoun, 2003; Amin, 2003), quisemos compreender a sensibilidade dos jovens inquiridos sobre esta matéria. Devemos salientar a questão da língua como um poderoso fator de identidade cultural e, portanto, de afirmação, mas na liberdade e no respeito do «outro» (Moatassime, 2008; Al Hayat, 2003; Boumediène, 2003). É, por isso, pertinente a reflexão feita por Moatassime (2008) ao questionar-se sobre o porquê dos jovens europeus também não aprenderem a língua árabe tal como os

jovens magrebinos aprendem o francês, o espanhol, o inglês, o alemão, o italiano, ou até mesmo, o português. Sublinha Moatassime (2008: 39-40):

«A cet égard, il apparaît certes encourageant que la rive sud-méditerranéenne ne se prive d'aucune langue ou culture européenne, aussi bien dans ses écoles qu'à travers l'audiovisuel, même à sens unique. Mais il reste préoccupant, en revanche, que la rive nord-méditerranéenne puisse complaire dans cette absence quasi-totale d'apprentissage de la seule langue officielle de ses voisins sud-méditerranéens, à savoir l'arabe. Or, l'enseignement de cette langue en Europe et son corollaire, les cultures arabo-islamiques et arabo-berbères, n'est pas seulement un enjeu culturel et humain. Il s'agit aussi d'un enjeu politique, économique, social et euro-méditerranéen»²⁶⁷.

As proximidades geográficas, históricas e culturais e o desenvolvimento crescente das relações económicas e comerciais com um potencial de influência na mobilidade pessoal e profissional constituem motivos consistentes para que se acredite e se invista mais no ensino da língua árabe nos níveis secundário e universitário dos sistemas educativos europeus, em particular, dos países da Europa mediterrânica.

Quando analisamos os dados, uma expressiva maioria de todos os jovens inquiridos gostaria que a língua árabe fosse ensinada nas escolas europeias [Cf. Gráficos 4.23(a) e 4.23(b) – Anexo 3]. Naturalmente, os valores percentuais são mais elevados para os jovens de Rabat e de Tunes (75%) que justificam o ensino da língua árabe nas escolas dos países europeus porque é uma língua que tem cada vez mais importância no mundo. Uma maioria dos jovens de Lisboa (43%), de Madrid (37%) e de Paris (45%) entendem haver interesse em se ensinar a língua árabe nas suas escolas porque é uma forma de melhor compreender o modo de vida e as formas de pensar de um povo e da sua respetiva cultura, no caso concreto, dos povos e culturas do Magrebe. Realça-se a perspectiva de que o contacto com uma língua é o contacto com uma cultura (Moatassime, 2008). E, como tal, toda a relevância que se lhe deve atribuir.

²⁶⁷ «A este respeito, é certamente encorajador que a margem sul do Mediterrâneo não se prive de nenhuma língua ou cultura europeia, quer nas suas escolas quer através do audiovisual, mesmo em sentido único. Mas é, em contrapartida, preocupante que a margem norte do Mediterrâneo possa se conformar com a ausência de uma quase total aprendizagem da única língua oficial dos seus vizinhos do sul mediterrânico, a saber o árabe. Ora, o ensino desta língua na Europa e o seu corolário, as culturas arabo-islâmicas e arabo-berberes, não é apenas um desafio cultural e humano. É também um desafio político, económico, social e euro-mediterrânico», T. do a.

4.1.2.3. Algumas ideias-chave

Há, afinal, “muito” em comum entre um jovem europeu e um jovem magrebinho. Os contextos e as vivências geográficos, históricos, políticos, económicos, sociais, culturais e humanos são diferentes, mas não totalmente diferentes. Parece existir um efeito de convergência que atinge particularmente a categoria dos jovens, embora no respeito das respetivas especificidades culturais, de atitudes e comportamentos próprios de sociedades marcadas pelo aumento acentuado do fenómeno urbano, da forte escolarização e alfabetização e da afirmação do indivíduo face ao Estado, num contexto fortemente globalizado (Courbage e Todd, 2007; Barata, 2003b).

Podemos verificar a tendência para certas convergências através das preocupações mais relevantes dos jovens inquiridos em relação aos jovens do seu próprio país e dos outros países que são basicamente as mesmas: a Educação, o Desemprego, a Violência e a Pobreza

Relativamente aos valores, evidenciam-se a Liberdade, o Respeito e a Confiança que, no atual contexto de mudanças sociais e políticas no Mundo Árabe, ganham uma particular pertinência.

Sobressai, assim, a ideia de que os jovens de ambas as margens do Mediterrâneo, apesar das suas diferentes vivências socioeconómicas e socioculturais que continuam dissimétricas, têm, de facto, algo em comum. São e estão próximos.

As proximidades geográficas, históricas e culturais e o desenvolvimento crescente das relações económicas e comerciais com um potencial de influência na mobilidade pessoal e profissional constituem motivos consistentes para que estes jovens se sintam e desejam estar mais próximos.

Por isso, ao nível da escola e do seu papel de dar conhecer como vivem os outros jovens, se reivindicam mais intercâmbios escolares (viagens, visitas de estudo, intercâmbios de professores e de alunos). Também, por isso, porque nos interessava compreender o seu impacto considerando a observação da “centralidade” económica, política, social e cultural do Mundo Árabe na área mediterrânica, se acredita que é importante promover o ensino e aprendizagem da língua árabe (mormente no nível

secundário). Entre outros fatores, a língua, em particular, por constituir o contacto direto e intersubjetivo com a cultura do «outro» permite melhor compreender o seu modo de vida e as suas formas de pensar. Evidencia-se, deste modo, a relação entre língua e pensamento, entre língua e cultura, como uma relação deveras importante quando nos propomos conhecer e compreender «o outro.» Uma relação que, no nosso entender, se acentua face à necessidade e importância do conhecimento da língua árabe num estudo como este onde, na verdade, a primeira língua dos alunos dos países do Magrebe é o árabe.

4.1.3. Os Jovens, a Cultura e o Mundo

Vivemos num mundo feito de interdependência não só económica mas também social e cultural, em grande parte, devido ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. Faz-se sentir na vida quotidiana de cada indivíduo, transforma a maneira como olha o mundo e altera os seus próprios modos de viver (Giddens, 2006).

A possibilidade de interação com outras culturas abre novos horizontes para que os indivíduos, em particular, os jovens, construam a sua identidade com os valores transmitidos pela sua cultura de origem e com os valores de outros modelos culturais. Os jovens traduzem muito bem esta nova configuração dos modos de viver e identitários. Partilham expectativas de vida pessoal e profissional, partilham gostos musicais, partilham formas de vestir, partilham padrões de consumo e de trabalho, partilham estilos de vida, partilham formas de manifestar as suas preocupações, partilham formas de encarar o mundo, partilhar uma forma de «pensar global» como forma de valorizar, na realidade, todas as contribuições culturais e civilizacionais dando-lhes o seu devido lugar na história da humanidade (Chérif, 2009; Mercure, 2001). Como sublinha Michel Wieviorka (citado por Molénat, 2008: 10-11), porque vivemos um mundo cada vez mais interdependente, há que: « (...) intégrer dans l'analyse des processus de déstructuration/restructuration, (...) articuler le dedans et le dehors, les

logiques planétaires ou transnationales et les logiques internes, nationales voire locales»²⁶⁸.

Neste sentido, poderemos pensar que as identidades e os modos de vida, sem esquecer os respetivos contextos culturais, sociais e económicos, estão a transformar-se e a dar lugar a novas formas de cultura constituídas por elementos de diferentes origens culturais. Isto significa que em vez de uma cultura, está a formar-se uma pluralidade de formas culturais (Castles, 2002).

Deste modo, procurámos ver nos jovens a sua sensibilidade para a relevância do conhecimento e da aprendizagem da cultura de outros povos nomeadamente da área euro-magrebina. Consequentemente, quisemos saber também qual a sua sensibilidade para a interculturalidade, a sua importância na escola e as formas mais adequadas para se assumir como meio para reforçar uma melhor perceção mútua.

4.1.3.1. Identificar e avaliar a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo (Magrebe e Europa)

Conhecer e aprender a cultura de um outro povo (P.15: «Qual a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo?») é para a maioria dos jovens inquiridos «Muito importante» [Cf. Gráfico 4.24 – Anexo 3]. Verifica-se que os jovens de Rabat e de Tunes, 85% e 71% respetivamente, insistem mais sobre a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo comparando com os resultados percentuais dos jovens de Lisboa, Madrid e Paris, 57%, 54% e 49% respetivamente.

Deduzimos destes dados que os jovens magrebinos acabam por valorizar mais o conhecimento do «outro» e da sua cultura²⁶⁹. Sempre cientes do grau de subjetividade que as interpretações suscitam, entendemos que esta maior valorização pode ter duas leituras que se complementam. Uma primeira leitura é a efetiva importância do

²⁶⁸ «(...) integrar na (sua) análise processos de desestruturação/reestruturação, (...) articular o dentro e o fora, as lógicas planetárias ou transnacionais e as lógicas internas, nacionais ou mesmo locais», T. do a.

²⁶⁹ Cf. Parte II, Ponto 4.1.1.1. A identificação e avaliação dos conhecimentos recíprocos e das perceções mútuas entre jovens europeus e jovens magrebinos. É assim curioso verificar, por parte dos jovens magrebinos, um conhecimento do «outro europeu» mais consistente do que do «outro magrebino.»

conhecimento do «outro» e da diversidade cultural que apreendemos no sentido definido pela UNESCO: «Uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória»²⁷⁰. Uma subsequente segunda leitura, considerando os contextos políticos, económicos e sociais próprios de cada país e os seus impactos nas respetivas vivências individuais e coletivas, prende-se com o imaginário que o conhecimento de outras culturas transmite e alimenta em termos de perspetivas pessoais e profissionais. Uma cultura que suscita um nível e modo de vida mais elevado apresenta-se mais atrativa (“mais apetecível”) mesmo quando essa cultura nem sempre se predispõe em respeitar as diferenças culturais de outros povos assumindo uma atitude dominante (Moatassime, 2008).

4.1.3.1.1. Os fatores de identificação cultural

Quando se pede aos jovens, na pergunta (P.16: «Na tua opinião, quais são os fatores que identificam a cultura de um povo?»), para identificar os três principais fatores que associam à identificação da cultura de um povo, surgem, com algumas variações entre as escolhas dos jovens: a História, as Línguas e os Costumes/Tradições (Cf. Gráfico 4.25 – Anexo 3).

Vale aqui sublinhar, visto já termos refletido mais acima sobre a relevância da História e das Línguas, a questão da identidade religiosa que surge como quarto fator de identificação cultural de um povo para todos os jovens inquiridos, à exceção dos jovens de Rabat que a colocaram como quinto fator. A sua especial referência prende-se com a dimensão diferenciada do elemento religioso (a que fizemos já referência mais acima) entre os países europeus, de tradição cristã, e os países magrebinos, de tradição islâmica. Sabemos da forte presença e influência da religião islâmica nos mais diversos domínios da vida de um marroquino, de um argelino ou de um tunesino, bem diferente da presença e da influência da religião cristã na vivência de um português, de um

²⁷⁰ Cf. Parte II, Ponto 2.1.6. A educação intercultural: uma dimensão da educação global e Nota 118.

espanhol e de um francês. Isso não significa (longe disso, aliás) uma indiferença ou apatia relativamente ao elemento religioso e espiritual.

Valerá, ainda, ter em conta a distribuição da variável da religião assumida pelos jovens inquiridos recorrendo para isso à leitura dos Gráficos 4.5(a), 4.5(b) e 4.5(c) (Anexo 3) para considerarmos outras reflexões sobre a influência de elemento religioso para cada indivíduo. Observa-se que na distribuição das religiões quer por cidade, quer por escola, evidencia-se o facto de que os jovens de Rabat e de Tunes assumem significativamente a sua condição religiosa muçulmana com valores percentuais mais acentuados para os jovens de Rabat (98%) em comparação com os jovens de Tunes. Quando consideramos a distribuição das religiões por cidade, temos respetivamente 98% e 89%. Quando olhamos por escola, são nas escolas de Rabat que se verificam valores percentuais próximos dos 100% enquanto nas escolas de Tunes, temos valores entre 80% e próximos dos 100%.

Evidenciamos estes valores porque, como o referimos aquando da caracterização das escolas, um dos critérios na seleção destas em cada cidade foi o de natureza geográfica, no sentido de uma mais central, uma outra mais periférica. Quando analisamos os respetivos valores percentuais, de um modo geral, verifica-se praticamente pouca diferença. No caso de Tunes, o *Lycée El Menzah 6* situa-se na periferia comparativamente ao *Lycée pilote de l'Ariana*. No caso de Rabat, o *Lycée Moulay Youssef* situa-se no centro comparativamente ao *Lycée Abi Dar AlGhifari*.

Relativamente às escolas europeias de Lisboa, Madrid e Paris, a situação é diversificada. No seu conjunto, tem maior relevância a condição religiosa cristã, em particular, nas escolas de Lisboa e de Madrid com valores respetivamente entre 60% e 43%. Mas são significativos os jovens sem religião: Lisboa (33%), Madrid (41%) e Paris (28%). É em relação a esta cidade que a análise da variável religião se torna particular visto que temos jovens sem religião (28%), seguindo-se jovens de religião muçulmana (27%) e, finalmente, jovens de religião cristã com 24% (com o valor percentual de 10%, respeitante a outra religião, são sobretudo jovens de religião judaica). Por outro lado, quando analisamos por escola, salientam-se duas notas. Uma primeira prende-se com o facto de que numa das escolas, o *Lycée Galilée-Genevilliers*,

são mais os jovens de religião muçulmana. Tivemos ocasião de evidenciar, refletir e explicar este aspeto na caracterização das escolas mormente quanto à sua repercussão nas respostas ao questionário²⁷¹. Uma segunda nota diz respeito à análise dos dados do *Lycée Louis le Grand* onde se evidencia um valor percentual de cerca de 42% de jovens que se dizem sem religião. Perante tais factos, não obstante a subjetividade intrínseca relacionada com a dimensão religiosa (espiritual) do indivíduo, procurámos analisar a sua eventual influência quando utilizámos a técnica estatística da Análise de Componentes Principais e dos seus respetivos procedimentos de seleção de variáveis, onde sempre considerámos a variável sociodemográfica: a religião. Em virtude desses procedimentos, verificamos que se constituiu, em primeiro lugar, como elemento diferenciador e caracterizador do ponto de vista religioso entre os jovens do Magrebe e da Europa. Pela leitura que efetuámos, não se evidenciaram elementos discriminadores concretos e acentuados entre os jovens de Paris que interferissem substancialmente na variável religião como elemento associado à distinção de duas áreas geoculturais.

4.1.3.1.2. A Classificação dos conhecimentos sobre os povos da Europa e sobre os povos do Magrebe

Nesta pergunta [P.17: «Na tua opinião, como classificas o teu conhecimento sobre o outro, ou seja, sobre os povos do Magrebe (Marrocos, Argélia, Tunísia) / da Europa (Portugal, Espanha, França)?»], pedimos aos jovens inquiridos para classificarem os seus conhecimentos sobre os respetivos povos [Cf. Gráficos 4.26(a) e 4.26(b) – Anexo 3]. Face a esta pergunta, torna-se necessário considerar as análises feitas anteriormente respeitantes aos níveis de conhecimento e às perceções mútuas destes jovens inquiridos, à importância que atribuíram em conhecer a cultura de um povo e à identificação dos seus próprios valores, interesses e preocupações e dos outros jovens.

Considerando globalmente os dados, observa-se que os jovens de Lisboa, Madrid e Paris classificaram os seus conhecimentos entre o «Razoável» e o «Insuficiente»

²⁷¹ Cf. Parte II, Ponto 3.3.2. A caracterização sócio-demográfica da amostra.

(respetivamente 36%, 28%, 29% e 32%, 49% e 29%). Os jovens de Rabat e de Tunes classificam os seus conhecimentos de forma mais satisfatória visto que os diluem mais entre o «Bom», o «Razoável» e o «Insuficiente» (respetivamente 27%, 42%, 15% e 21%, 37% e 29%).

Uma primeira reflexão vem reforçar uma ideia que nos tem acompanhado desde a análise das primeiras perguntas sobre os conhecimentos recíprocos e as perceções mútuas. Por se verificar um maior interesse dos jovens de Rabat e de Tunes para o conhecimento dos seus pares europeus, podemos deduzir que tal resulta de uma motivação mais vincada e determinada de procurar saber como são, como vivem, que perspetivas e expectativas têm os seus pares da Europa. Afinal, as informações que procuram ou que lhes chegam pelos mais variados meios de comunicação, em particular, pela via da Internet, atribuem aos jovens da Europa experiências de vida, quer pessoal quer profissional, bem mais «aliciantes» das que lhes são dadas nos seus países. Mesmo assim, pelos contactos informais tidos com estes jovens inquiridos, há um grande orgulho e uma grande afeição sentimental aos seus respetivos países. Por outro lado, o que a Europa tem para oferecer não tem «a mesma força» de outrora em virtude da sua atual grave situação financeira e económica (Letta e Caracciolo, 2010).

4.1.3.2. Identificar e justificar o significado e a relevância da interculturalidade na escola

Com as perguntas (P.18, P.19, P.20, P.21)²⁷², procurámos a partir do olhar destes jovens inquiridos refletir sobre o papel da interculturalidade no seio da escola (Cf. Gráficos 4.27, 4.28, 4.29 e 4.30 – Anexo 3). Procurámos identificar e avaliar a sensibilidade do jovem para a valorização do conhecimento intercultural na escola nomeadamente na sala da aula como forma de melhorar e reforçar o conhecimento e a compreensão do «outro.» Este conjunto de perguntas constituiu-se como fundamento da

²⁷² P.18: «Para conhecer melhor o outro e eliminar preconceitos e medos, fala-se muito na interculturalidade/ intercultural. Conheces a palavra?»; P.19: «Para ti, o que melhor corresponderá ao significado da palavra interculturalidade?»; P.20: «Na tua escola, em que disciplinas se poderia dar mais importância à interculturalidade?»; P.21: «Quais seriam as vantagens de dar mais importância à interculturalidade nas escolas da Europa e do Magrebe?»

segunda área-chave deste estudo: A interculturalidade na escola como meio de promover uma melhor perceção mútua.

Uma maioria dos jovens inquiridos conhece ou ouviu falar da palavra – interculturalidade – (P.18: «Para conhecer melhor o outro e eliminar preconceitos e medos, fala-se muito na interculturalidade/ intercultural. Conheces a palavra?»). O que, de certa forma, nos surpreende é a resposta dos jovens de Paris que mais do que conhecerem a palavra (27%) – interculturalidade –, ouviram falar da mesma mas não sabem o que é (54%). Isso fez-nos naturalmente refletir sobre o conceito de interculturalidade e sobre as opções de escolha que apresentámos²⁷³.

Os jovens de Lisboa conhecem a palavra (56%) ou ouviram falar dela (35%). Para os jovens de Madrid, 59% conhecem a palavra e 37% ouviram falar da mesma. Quanto aos jovens magrebinos, 43% dos jovens de Rabat conhecem a palavra e 36% ouviram falar dela. Para os jovens de Tunes, 49% conhecem a palavra e 41% ouviram falar da mesma.

Se é certo que, em termos gerais, pelos valores percentuais apresentados e com uma taxa de Não Responde praticamente insignificante (se compararmos com outras perguntas do questionário), existe um conhecimento e, logo, uma sensibilidade ou sensibilização para a interculturalidade, tornava-se importante saber como estes jovens definiriam (ou definem) esta palavra ou que ideias-chave associariam à interculturalidade.

Enunciámos um conjunto de afirmações (P.19: «Para ti, o que melhor corresponderá ao significado da palavra interculturalidade?») que foram elaboradas em função da literatura consultada sobre a temática da interculturalidade particularmente relacionada com o contexto mediterrânico (Roque, 2000). Apresentámos como escolha de conceptualização da palavra – interculturalidade –, a perspetiva definida por Abdallah-Preteille (2006: 77) que assenta numa abertura recíproca sobre a cultura do «outro» e na procura de um «pensar o diverso»²⁷⁴.

²⁷³ Cf. Introdução, Ponto 9. Definição de palavras-chave.

²⁷⁴ Cf. Introdução, Ponto 9. Definição de palavras-chave e Parte I, Ponto 2.1.3. A interculturalidade como paradigma de «pensar o diverso.»

Pela leitura e respetiva análise dos dados recolhidos, e considerados no seu conjunto, para os jovens de Lisboa (35%), Madrid (30%), Rabat (30%) e Tunes (28%), o que corresponde melhor à palavra – interculturalidade – é: «Beneficiar simultaneamente do conhecimento de si e do outro promovendo um melhor entendimento entre culturas». Para os jovens de Paris (27%), é «Reconhecer e partilhar a pluralidade cultural das sociedades.» Seguem-se como outras significações próximas: «Eliminar os preconceitos e medos reconhecendo as diferenças e as semelhanças culturais» e «Compreender o modo de vida e as formas de pensar dos outros povos.»

Não era nosso objetivo fazer com que os jovens inquiridos soubessem definir um conceito que é, por natureza, uma tarefa demasiado complexa especialmente quando essa palavra envolve uma outra, a de – cultura – que é, por sua vez, multidimensional (Ferréol e Jucquois, 2004). E nem nós próprios nos propusemos assentar definitivamente qualquer conceptualização até porque, ao apresentarmos este conjunto de significados, apercebemo-nos da amplitude da palavra – interculturalidade –. Procurámos inscrever algumas das mais significativas ideias que se associam, na realidade, à temática da interculturalidade (Ferréol e Jucquois, 2004).

É interessante verificar que uma maioria de jovens entendem ser um benefício a interculturalidade porque permite simultaneamente o conhecimento de si e do «outro.» Esta ideia acaba por valorizar a perspetiva dita mais pragmática da interculturalidade desenvolvida por Abdallah-Preteille e Porcher (1996) na medida em que o trabalho de análise e de conhecimento de uma cultura incide simultaneamente no «outro» como em si mesmo, implica regressar a si depois de encontrar «o outro.»

Se a interculturalidade é um elemento importante ou relativamente importante para a maior parte dos jovens inquiridos, e tendo em mente o que ela significa para estes, quisemos saber junto desses jovens através de que disciplinas se poderia promover «essa interculturalidade» no ambiente escolar nomeadamente nas aulas (P.20: «Na tua escola, em que disciplinas se poderia dar mais importância à interculturalidade?»).

Pelos dados recolhidos, verificamos que as três disciplinas que reúnem o maior número de respostas são a História, a Geografia e as Línguas estrangeiras. É ainda de

notar a importância da Filosofia, em particular, para os jovens de Tunes (22%). Se a História é indicada como a primeira disciplina para promover a interculturalidade, não devemos esquecer que os povos se relacionam nas suas diferenças e semelhanças, cada um tendo a sua própria história que é, segunda a célebre fórmula, também a da sua geografia (Mondada e Racine, 1995). Nesta perspectiva, quando nos debruçamos sobre o papel das disciplinas indicadas pelos jovens inquiridos há, no nosso ver, uma consciência da palavra – interculturalidade – como um paradigma importante para o conhecimento, a compreensão e a comunicação mútuos. Neste sentido, uma educação consubstanciada neste paradigma pode promover atitudes e valores que conduzem ao respeito e à aceitação da diferença e da diversidade culturais, de modo a contribuir para o enriquecimento intercultural, contrariar os comportamentos de exclusão e incentivar as atitudes de inclusão e de coesão social (Abdallah-Preteuille, 2011, 2006).

Torna-se, contudo, necessária uma atualização apropriada dos conteúdos respeitantes às matérias históricas, políticas, sociais e culturais veiculadas nos currículos escolares de cada país. Tendo em conta os contextos diferenciados dos seus sistemas educativos (que têm vindo a convergir, sobretudo, ao nível da estrutura organizacional como ao nível das linhas gerais definidas para os conteúdos escolares e para as práticas pedagógicas), os conteúdos programáticos do ensino secundário encontram-se, como vimos, ainda construídos à volta de um corpus de conteúdos nacionais (Tawil, Akkari e Azami, 2010; Bureau International d'Education, 2004).

4.1.3.2.1. A importância da interculturalidade na escola

A principal vantagem evidenciada pela maior parte dos jovens inquiridos quando pensam na maior importância a dar à interculturalidade nas escolas da Europa e do Magrebe (P.21: «Quais seriam as vantagens de dar mais importância à interculturalidade nas escolas da Europa e do Magrebe?») é, à exceção dos jovens de Rabat, a de «facilitar a eliminação de preconceitos, estereótipos e desconfianças» (Cf. Gráfico 4.30 – Anexo 3). Para os jovens de Rabat, a interculturalidade: «Facilitaria a comunicação e melhoraria os intercâmbios.»

Estas duas opções acabam por se complementarem e por consubstanciarem as opções feitas pelos jovens inquiridos relativamente ao significado de – interculturalidade – quando a identificam, sobretudo, como uma forma de beneficiar simultaneamente do conhecimento de si e do outro. Cruzam-se expectativas ao nível do conhecimento e da compreensão do «outro» e da comunicação para promover efetivamente o diálogo intercultural.

4.1.3.3. Identificar e caracterizar as perceções dos jovens acerca das relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão.

Ao abordar-se a importância da interculturalidade como uma forma privilegiada de conhecer melhor «o outro» e de eliminar preconceitos e medos, associámo-la às relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/Islão e à questão recorrente da estigmatização cultural (P.22: «Quando se fala nas relações entre a Europa e o Magrebe, fala-se também das relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão. Na tua opinião, como vês as relações entre estas duas culturas?» e P.23: «Por exemplo, que ideias ou imagens tens sobre o Islão que caracteriza toda a vida dos jovens muçulmanos nomeadamente dos jovens magrebinos? / Por exemplo, que ideias ou imagens tens acerca da cultura ocidental/europeia»). São estas relações (interculturais) que constituem o pano de fundo das relações entre a Europa e o Magrebe [Cf. Gráficos 4.31, 4.32(a) e 4.32(b) – Anexo 3].

4.1.3.3.1. As perceções dos jovens entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão

Deste modo, perguntámos aos jovens como percecionavam as relações entre estas duas culturas. Considerando globalmente os resultados e visto que possibilitámos várias respostas possíveis, uma percentagem relevante dos jovens inquiridos considera as relações entre a Europa e o Magrebe como: «Relações com muitos preconceitos e medos.» Consideram, depois, serem: «Relações com muito desconhecimento sobre a verdadeira história e cultura de ambas as culturas.» De seguida, indicam que são:

«Relações que se preocupam com aspetos apenas económicos e comerciais.» Fica, ainda, uma nota de relevo da resposta: «São relações de desconfiança e de esquecimento mútuo» (14%).

Ao evidenciar-se as relações de preconceitos e de estereótipos, valoriza-se a oportunidade da abordagem intercultural, sobretudo, se a considerarmos como forma privilegiada de conhecer e reconhecer «o outro» com a sua cultura, mas numa atitude de se colocar também a pensar com esse «outro» e a sua respetiva cultura. O que implica um regressar sobre si próprio depois de olhar para a cultura do «outro» (Abdallah-Pretceille, 2006).

Para tratarmos e analisarmos uma parte desta questão (constituindo-se como fundamento da segunda área-chave) e retirarmos algumas orientações relevantes, utilizando a técnica estatística da Análise de Componentes Principais²⁷⁵, seleccionámos a variável da perceção das relações entre a Europa e o Magrebe consubstanciada na pergunta P.22 que cruzámos com as variáveis sociodemográficas²⁷⁶.

Assim, de acordo com os pesos de cada variável em cada componente, foi possível nomear uma primeira componente com as seguintes variáveis: a Religião, «São relações de confiança e de diálogo» e, no sentido contrário, «São relações com muitos preconceitos e medos».²⁷⁷ Existe, assim, uma forte relação entre estas variáveis. Em face disso, encontramos um grupo constituído por jovens de religião muçulmana que consideram as relações entre a cultura europeia e a cultura islâmica de confiança e de diálogo. Num outro grupo, temos os jovens de religião cristã, sem religião ou com outra religião que consideram as relações entre a cultura europeia e a cultura islâmica com muitos preconceitos e medos (Cf. Figura 4.3).

²⁷⁵ Cf. Parte II, Ponto 3.2.3.3. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos.

²⁷⁶ Para além da variável da perceção das relações entre a Europa e o Magrebe, seleccionámos as seguintes variáveis: «a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo» e «a tua escola te dá a conhecer como vivem os jovens dos países do Magrebe/da Europa?» mas, pelos procedimentos estatísticos da Análise de Componentes Principais, foram sendo eliminados pelos seus baixos valores da regra do *eigenvalue* que não eram superior a 1. Obedecendo a esta mesma regra, foi possível resumir a informação relacional entre as variáveis consideradas essenciais para esta área-chave em quatro componentes principais que explicam em 49,5% da variância total das variáveis originais.

²⁷⁷ De acordo com os pesos de cada variável, esta primeira componente tem uma consistência interna – *Alpha de Cronbach* – elevada de (0,313) tendo selecionado como principais variáveis: «São relações de confiança e de diálogo» (0,784) e a Religião (0,557) e, no sentido contrário, «São relações com muitos preconceitos e medos» (-0,636).

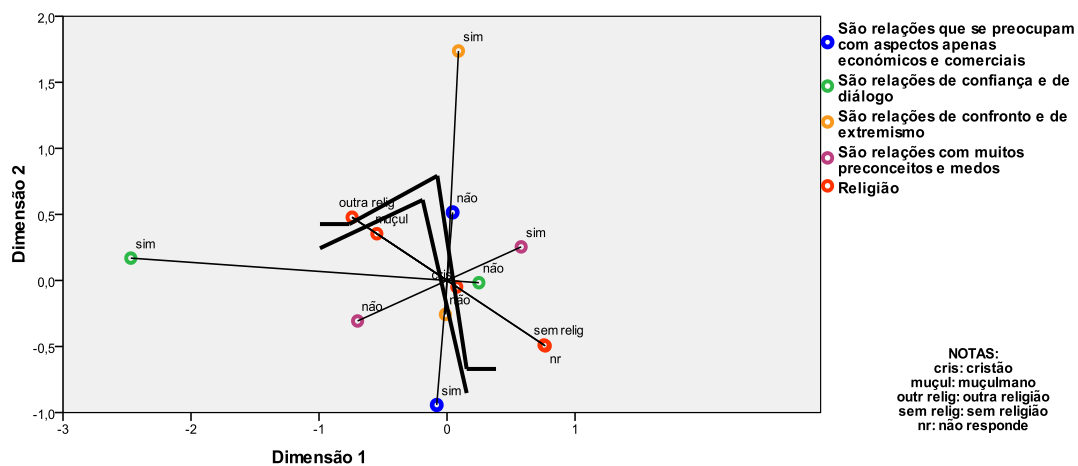
A segunda componente resume as duas variáveis: «São relações que se preocupam com aspetos apenas económicos e comerciais» e, no sentido oposto, «São relações de confronto e de extremismo»²⁷⁸. De um lado, define-se o grupo que caracteriza as relações entre a cultura europeia e a cultura islâmica como relações que se preocupam com aspetos apenas económicos e comerciais. Do outro lado, temos o grupo que caracteriza as relações entre a cultura europeia e a cultura islâmica como relações de confronto e de extremismo (Cf. Figura 4.3).

A Figura 4.3 ilustra o posicionamento dos grupos nas duas componentes retidas²⁷⁹. A sua leitura traz-nos duas principais observações. Uma primeira diz respeito ao facto de ser entre os jovens magrebinos, quando considerados no seu conjunto, que parecem evidenciar mais a perceção de que as relações entre a Europa e o Magrebe (entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana) são relações de confiança e de diálogo embora as considerem também feitas de muitos preconceitos e medos entre culturas mais precisamente. O que se verifica, na realidade, quando cruzamos esta leitura com a dos dados estatísticos descritivos, verifica-se que são entre os jovens de Rabat que existe um valor de 22% desses jovens que responderam que as relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana são relações de confiança e de diálogo enquanto para os jovens de Tunes esse valor percentual fica-se pelos 4%. Uma segunda leitura mostra que os jovens europeus, quando considerados no seu conjunto, são, na realidade, os jovens que apontam, de forma mais clara, que as relações entre a Europa e o Magrebe são relações feitas de muitos preconceitos e medos.

²⁷⁸ Esta segunda componente apresentou uma consistência interna de (0,156) selecionando como variáveis respeitantes: «São relações que se preocupam com aspetos apenas económicos e comerciais» (0,697) e, no sentido oposto, «São relações de confronto e de extremismo» (-0,668).

²⁷⁹ A primeira dimensão ou componente explica 27% da variância total e a segunda dimensão ou componente explica 23 % da variância total.

Figura 4.3 - As percepções dos jovens acerca das relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana (Europa e Magrebe)



Perante estes dados, visto que, por um lado, as outras variáveis foram sendo eliminadas em virtude da regra do *eigenvalue* superior a 1 e, por outro lado, a variável das relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana feitas de muitos preconceitos e medos se destacou das outras, definimos duas outras dimensões²⁸⁰: 1- a Dimensão 1 com as variáveis: Sexo e Área científica²⁸¹; 2- a Dimensão 2 com as variáveis: «Relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana com muitos preconceitos e medos»²⁸².

A Figura 4.4 ilustra o posicionamento dos grupos nestas duas componentes retidas. Podemos observar que existem dois grupos: 1º- São as jovens do género feminino provenientes sobretudo da área das Letras/Humanidades e Ciências Sociais que consideram que as relações entre a Europa e o Magrebe são relações de muitos preconceitos e medos; 2º- Os jovens do género masculino provenientes da área das

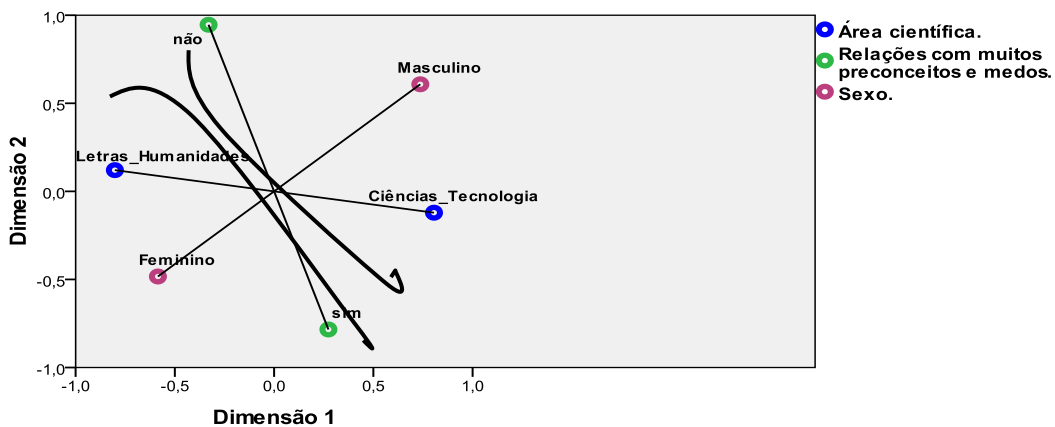
²⁸⁰ Estas duas dimensões ou componentes associadas explicam 74% da variância total.

²⁸¹ De acordo com os pesos de cada variável, esta primeira componente tem uma consistência interna – *Alpha de Cronbach* – elevada de (0,215) tendo seleccionado como principais variáveis: a Área Científica (0,804) e, no sentido oposto, o Sexo (-0,657).

²⁸² Esta segunda componente apresentou uma consistência interna de (0,071) seleccionando como variável: «São relações com muitos preconceitos e medos» (0,861).

Ciências/Tecnologias embora considerem que as relações entre a Europa e o Magrebe sejam relações com muitos preconceitos e medos não atribuem a esta variável a mesma relevância. Em suma, será maior o peso das variáveis: Feminino e Letras/Humanidades e Ciências Sociais para evidenciar as relações feitas de preconceitos entre a Europa e o Magrebe comparando com as variáveis: Masculino e Ciências/Tecnologias.

Figura 4.4 - Relações de preconceitos entre a cultura europeia e a cultura islâmica(Europa e Magrebe) com base nas variáveis: Sexo e Área científica



Desta circunscrita ACP, retiramos a ideia-chave de que as percepções que os jovens inquiridos têm das relações entre a Europa e o Magrebe são, sobretudo, relações ainda marcadas por muitos preconceitos e medos, o que gere consequentemente desconfiança e desconhecimento.

4.1.3.3.2. Ideias ou imagens acerca das relações entre a cultura europeia e a cultura islâmica (Islão)

Com o objetivo de concretizar a percepção feita pelos jovens inquiridos face às relações entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão

solicitamos aos jovens inquiridos que apresentassem algumas ideias ou imagens (P.23: «Por exemplo, que ideias ou imagens tens sobre o Islão que caracteriza toda a vida dos jovens muçulmanos nomeadamente dos jovens magrebinos? / Por exemplo, que ideias ou imagens tens acerca da cultura ocidental/europeia») que têm mutuamente acerca destas culturas [Cf. Gráficos 4.32(a) e 4.32(b) – Anexo 3].

Do lado europeu, os jovens de Lisboa e de Madrid consideram a cultura islâmica: «Uma cultura rica mas fechada e intolerante ao exterior» (respetivamente 31% e 32%). É depois «Uma cultura rica e aberta ao mundo» (29% e 32% respetivamente) e, finalmente, consideram-na «Uma cultura que assusta o mundo por causa do terrorismo» (25% e 19% respetivamente). Os jovens de Paris, quando olham para o Islão, indicam, em primeiro lugar, que é: «Uma cultura que influenciou muito a cultura europeia» (25%), depois consideram-no como: «Uma cultura rica e aberta ao mundo» (22%) e, finalmente, como: «Uma cultura rica mas fechada e intolerante ao exterior» (20%)²⁸³.

Estas duas últimas notas suscitam-nos uma necessária reflexão quando consideramos a constituição da amostra dos jovens selecionados nas escolas secundárias públicas de Paris. Além de razões históricas, a presença de uma importante comunidade de origem magrebina pode explicar algumas respostas dos jovens de Paris. Na realidade, como aqui já referenciado, numa parte da amostra dos jovens de Paris, mais concretamente do *Lycée Galilée-Genevilliers*, vamos encontrar um maior número de alunos de origem magrebina²⁸⁴.

Do lado do Magrebe, os jovens de Rabat e de Tunes ao percecionarem a cultura ocidental/europeia, veem-na da seguinte forma. Os jovens de Rabat consideram-na como: «Uma cultura rica e aberta ao mundo» (31%), depois como: «Uma cultura que influenciou muito a cultura arabo-muçulmana» (26%) e, finalmente, como: «Uma cultura que domina o mundo» (15%). Os jovens de Tunes consideram a cultura europeia, em primeiro lugar, como: «Uma cultura rica e aberta ao mundo» (25%) e,

²⁸³ Em relação aos jovens de Paris, nunca podemos esquecer, por um lado, o respetivo contexto das relações históricas entre a França e, por outro lado, os países do Magrebe e a presença de importantes comunidades magrebinas.

²⁸⁴ Cf. Quadro 4.1 - Escola/outra nacionalidade por país.

depois, como: «Uma cultura que domina o mundo» e «Uma cultura que influenciou muito a cultura arabo-muçulmana» (22% para ambas as respostas).

Em suma, verifica-se que é do lado dos jovens magrebinos que a percepção mútua é mais positiva, sempre mais por parte dos jovens marroquinos de Rabat. Veem a cultura europeia como uma cultura rica e aberta ao mundo e uma cultura que influenciou muito a cultura arabo-muçulmana. É numa terceira escolha que aparece a ideia mais «negativa» da cultura europeia ao considerá-la como uma cultura que domina o mundo, embora mais evidente para os jovens tunisinos. Em face disto, entendemos existir uma «maior sensibilidade intercultural» dos jovens inquiridos de Rabat e de Tunes comparando com os de Lisboa, Madrid e Paris.

4.1.3.4. Avaliar o papel da escola no conhecimento mútuo das vivências dos jovens magrebinos e dos jovens europeus

Perante estes dados respeitantes às percepções das relações entre a cultura europeia e a cultura árabo-islâmica, procurámos saber em que medida a escola se preocupa em dar a conhecer a vivência dos jovens de ambas as culturas visto se inserirem num mesmo espaço geocultural: o Mediterrâneo (P.24: «Achas que a tua escola te dá a conhecer como vivem os jovens dos países do Magrebe? / Achas que a tua escola te dá a conhecer como vivem os jovens dos países da Europa?»).

Quando analisamos globalmente as respostas [Cf. Gráficos 4.33(a) e 4.33(b) – Anexo 3], verifica-se que, por um lado, a grande maioria dos jovens de Lisboa, Madrid e Paris entendem que a escola não dá a conhecer como vivem os jovens dos países do Magrebe e, por outro lado, uma boa parte dos jovens de Rabat e de Tunes entendem que pouco aprendem da vida dos jovens dos países da Europa. São os jovens de Rabat que mostram ser mais positivos relativamente ao papel da escola no processo do conhecimento do «outro» (25%) comparando com os 15% dos jovens de Tunes. São significativos os valores muito baixos dos jovens de Lisboa, Madrid e Paris quanto ao contributo da escola em dar a conhecer a vivência dos jovens dos países do Magrebe (respetivamente – apenas – 2%, 2% e 1%). Daqui, se pode deduzir que, apesar dos

recursos pedagógicos e materiais mais vulneráveis, são os jovens da escola magrebina que se mostram mais confiantes no papel da escola para dar a conhecer «o outro.» Convém lembrar que, ao nível da sua estrutura educativa, existe uma forte influência do modelo europeu mormente francês apesar do processo de arabização do ensino até ao ciclo educativo secundário logo após as independências da tutela colonizadora da França (Akkari, 2011; Moatassime, 2008).

De sublinhar, ainda, a questão da contemporaneidade do presente que nos leva a ver, por um lado, a importância das relações históricas, políticas e económicas da França e da Espanha com os países do Magrebe, e, por outro lado, a relevância das migrações magrebina nestes dois países. Este último aspeto contribui para que se desenvolva, ao nível escolar, uma maior preocupação para um melhor conhecimento cultural dos países de origem dos migrantes magrebins, em particular, de Marrocos e da Tunísia. Neste sentido, a educação intercultural veiculada em França (Meunier, 2008; Abdallah-Pretceille, 1986) e Espanha (Juliano, 1993; Siguan, 1992) está direcionada para uma população imigrante contribuindo, deste modo, para um melhor conhecimento cultural desses países.

Ao procurarmos avaliar o papel da escola no conhecimento do «outro» através da promoção da interculturalidade, deparamo-nos com uma questão sociológica essencial respeitante à – socialização ativa – em que o indivíduo não é apenas condicionado e influenciado pelo seu meio, também seleciona, capta e se apropria dos elementos culturais do meio que procura integrar. A noção de – socialização ativa – sublinha uma parte de apropriação consciente e voluntária por parte do indivíduo, ator da sua socialização e não sujeito passivo. Trata-se de uma socialização complementar da socialização primária e secundária²⁸⁵ (Berger e Luckman, 1999; Neto, 1998).

²⁸⁵ No livro *A Construção Social da Realidade*, os sociólogos Peter L. Berger e Tomas Luckman (1999: 137-154) designam de «socialização secundária» as formas de socialização que surgem depois da infância - «socialização primária» - e que nos fazem adotar os papéis, a linguagem, os códigos de um novo meio de pertença: profissão, país de adoção, etc. Esta socialização secundária nem sempre está em concordância com a socialização primária e supõe por vezes um verdadeiro trabalho de reconversão identitária.

Neste contexto, entendemos oportuno perceber como os jovens inquiridos, quer europeus quer magrebinos (P. 25, P.26)²⁸⁶, definiriam mutuamente as suas atitudes. Para tal, pedimos a ambos os jovens para se colocarem numa dupla posição: como jovem europeu e como «jovem magrebino» quando o jovem inquirido era europeu, e como jovem magrebino e como «jovem europeu» quando o jovem inquirido era magrebino [Cf. Gráficos 4.34(a), 4.34(b), 4.35(a) e 4.35(b) – Anexo 3]. As razões que nos levaram a conceber esta pergunta desta forma prende-se com a linha de pensamento consubstanciada na perspetiva pragmática da interculturalidade. Trata-se de promover o indivíduo num processo intersubjetivo, isto é, colocar-se na posição do «outro» para regressar a si próprio e verificar, deste modo, após comparação, o que mudou ou não mudou na sua forma de ver, conhecer e compreender «o outro» (Abdallah-Preteuille, 2003).

Quando lemos e analisamos, no seu conjunto, os dados relativos aos jovens da Europa em face do vizinho magrebino, as atitudes principais são feitas de Desconfiança. Do lado dos jovens do Magrebe, em face do vizinho europeu, as atitudes principais são de Diálogo, Confiança e Desconfiança. Numa escolha em segundo plano, ou seja, de outras atitudes, prevalecem, do lado dos jovens europeus em face do vizinho magrebino, atitudes de Indiferença, de Medo e de Desconfiança. Do lado dos jovens magrebinos, em face do vizinho europeu, predominam as atitudes de Entendimento, de Diálogo, de Medo, Desconfiança e de Indiferença.

Quando os jovens se colocam na perspetiva do «outro», os dados, quando considerados no seu conjunto, são os seguintes. Quando os jovens de Lisboa, Madrid e Paris procuram colocar-se na posição de um jovem magrebino, a atitude principal é de Desconfiança e como outras atitudes, as de Medo e de Entendimento. Quando os jovens de Rabat e de Tunes procuram colocar-se na posição de um jovem europeu, a atitude principal é de Desconfiança. Como outras atitudes, estes jovens apontam várias: as de Diálogo, de Medo, de Indiferença e de Desprezo. Temos, assim, aquilo que poderíamos designar de «convergência» quanto à atitude principal visto prevalecer a atitude de

²⁸⁶ P.25: «Na tua opinião, face ao vizinho - Magrebe - qual será a principal atitude de um(a) jovem da Europa?»; P.26. «Na tua opinião, face ao vizinho - Europa - qual será a principal atitude de um(a) jovem do Magrebe?»

Desconfiança (mútua). Quanto às outras atitudes, há um misto de Diálogo/Entendimento e de Medo/Indiferença.

Para uma melhor «visualização» da comparação/convergência das duas posições dos jovens inquiridos perante «o outro», enunciemos mais detalhadamente os dados recorrendo aos respetivos gráficos [Cf. Gráficos 4.34(a), 4.34(b), 4.35(a) e 4.35(b) – Anexo 3].

Para os jovens de Lisboa, a principal atitude de um(a) jovem da Europa face ao vizinho – Magrebe – é de Desconfiança (52%). As outras atitudes são atitudes de Indiferença e de Medo (19%) e de Desprezo (15%). Para os jovens de Lisboa quando procuram colocar-se na perspetiva de um jovem magrebino, entendem que este terá, em relação à Europa, uma atitude principal de Desconfiança (41%) e, como outras atitudes, as de Indiferença (16%) e de Medo (16%).

Para os jovens de Madrid, a principal atitude de um(a) jovem da Europa face ao vizinho – Magrebe – é, também, de Desconfiança (52%). As outras atitudes são atitudes de Medo (22%) e de Indiferença (20%). Para os jovens de Madrid quando procuram colocar-se na perspetiva de um jovem magrebino, entendem que este terá, em relação à Europa, uma atitude principal de Desconfiança (38%) e, como outras atitudes, as de Entendimento (16%) e de Medo (17%).

Para os jovens de Paris, a principal atitude de um(a) jovem da Europa face ao vizinho – Magrebe – divide-se entre uma atitude de Desconfiança (27%) e uma atitude de Diálogo (25%). As outras atitudes são atitudes de Medo (17%) e de Desconfiança (17%). Para os jovens de Paris quando procuram colocar-se na perspetiva de um jovem magrebino, entendem que este terá, em relação à Europa, uma atitude principal de Desconfiança (26%) e de Diálogo (26%) e, como outras atitudes, as de Medo (16%) e de Entendimento (15%).

Quando olhamos para o Magrebe, para os jovens de Rabat, a principal atitude de um(a) jovem do Magrebe face ao vizinho – Europa – é de Confiança (48%). As outras atitudes são as de Diálogo e de Entendimento (19%) e de Desconfiança (15%). Para os jovens de Rabat quando procuram colocar-se na perspetiva de um jovem europeu,

entendem que este terá, em relação ao Magrebe, uma atitude principal de Desconfiança (20%) e de Indiferença (20%) e, como outras atitudes, as de Diálogo (17%) e de Medo (16%).

Para os jovens de Tunes, a principal atitude de um(a) jovem do Magrebe face ao vizinho – Europa – é de Diálogo (35%). As outras atitudes são as de Entendimento (18%) e de Medo (17%). Os jovens de Tunes, quando procuram colocar-se na perspetiva de um jovem europeu, entendem que este terá, em relação ao Magrebe, uma atitude principal de Desconfiança (36%) e, como outras atitudes, as de Indiferença (24%) e de Desprezo (15%).

4.1.3.5. Algumas ideias-chave

Para a maioria dos jovens inquiridos é muito importante conhecer e aprender a cultura do outro embora se nota uma maior incidência junto dos jovens magrebinos de Rabat e de Tunes. O fator geográfico a que se associa o fator histórico, as Línguas e as Tradições/os costumes continuam a constituir um importante elemento orientador e identificador para a perceção do «outro.» Pensamos que estes fatores podem ter a tendência de adquirirem um significado mais afetivo e não tanto material (Mondada e Racine, 1995), e, por isso, mais humano e cultural quando se verifica um conhecimento e uma sensibilidade para a interculturalidade visto que ao beneficiar simultaneamente do conhecimento de si e do outro promove um melhor entendimento entre culturas.

Neste sentido, parece-nos que tal justifica, em parte, a importância à promoção da interculturalidade na escola mesmo quando para os jovens de Paris, estes apresentem dúvidas quanto a um bom conhecimento do que é interculturalidade. Na realidade, estes jovens mostram através da escolha da História, da Geografia e das Línguas estrangeiras a perceção de que interculturalidade traduz-se fundamentalmente no contacto e diálogo entre países e culturas. Visa, por isso, reforçar uma melhor compreensão e comunicação mútuas. Torna-se, contudo, necessária uma revisão e atualização apropriadas dos conteúdos respeitantes às matérias históricas, políticas, sociais e culturais veiculadas nos currícula escolares de cada país.

Tal observação evidencia-se quando analisamos as percepções dos jovens de Lisboa, Madrid e de Paris da cultura arabo-muçulmana (Islão) e as percepções dos jovens de Rabat e de Tunes da cultura europeia (ocidental). Veem as relações entre as duas culturas, em primeiro lugar, como relações com muitos preconceitos e medos. São depois relações com muito desconhecimento sobre a verdadeira história e cultura de ambas as culturas e relações que se preocupam com aspetos apenas económicos e comerciais. Evidencia-se, deste modo, o desconhecimento do «outro» que acaba por criar desconfiança e medo.

São estas as atitudes mais referenciadas quando os jovens inquiridos se posicionam face ao «outro» e mesmo quando procurando ser «o outro», manifestam basicamente as mesmas atitudes embora haja por parte dos jovens magrebinos de Rabat e de Tunes uma maior tendência para atitudes de diálogo e de confiança. Esta mudança de perspetiva mostra-se interessante e pertinente porque, ao permitir um exercício de regresso a si indo ao encontro do «outro» e estando com «o outro», coloca «o outro» no centro das relações. Encoraja um questionamento permanente dos preconceitos e daquilo que se considera como adquirido e fomenta constantemente a abertura ao desconhecido e incompreendido. Em suma, a educação ao promover a sua dimensão intercultural na escola tem como objetivo o de promover e desenvolver as capacidades de interação e de comunicação entre os alunos e o mundo que os rodeia (Ouellet, 1997).

4.1.4. Os Jovens, o Magrebe, a Europa e o Mediterrâneo

Apresentamos, nesta última parte do questionário, um conjunto de perguntas relacionadas com o próprio contexto espacial (e temporal) em que se inscreve este estudo, ou seja, o Mediterrâneo. Procuramos, por esta via, explorar a sua terceira área-chave relacionada com a relevância do Mediterrâneo como referência cultural comum²⁸⁷. No horizonte, estão a globalidade, a diversidade e a complexidade em que o mundo atual vive e que exige que se pense global e diverso. As referências geoculturais do Mediterrâneo apresentam-se, na nossa perspetiva, como um exemplo para que nos

²⁸⁷ Cf. Parte II, Ponto 2.2.3 O paradigma da pluralidade mediterrânica.

orientemos mais em pensar e ver o mundo de um modo global e diverso, intersubjetivo e intercultural (Abdallah-Pretceille, 2011; Fabre, 2009; Morin, 1999).

Ao centrar o estudo na dimensão humana e cultural do Mediterrâneo, pretendemos pôr em relevo dois aspetos essenciais nas relações entre a Europa e o Magrebe que esta quarta parte procura analisar com base na interpretação das opiniões dos jovens inquiridos: 1- por um lado, a pertença a uma comunidade histórica construída ao longo de séculos durante os quais as diferentes culturas se enriqueceram mutuamente gerando valores e tradições partilhadas; 2- por outro lado, o contributo do diálogo intercultural e dos contactos entre seres humanos e os povos da região mediterrânica para uma melhor compreensão, paz e progresso mútuos.

Queremos, deste modo, evidenciar a interculturalidade ou o diálogo intercultural como elemento primordial para o desenvolvimento da cooperação e convergência regionais. Interpretamos a interculturalidade, como temos vindo a fazer ao longo do estudo, não no sentido de uma homogeneização das diferentes identidades culturais mediterrânicas sob a égide das mais “fortes.” Concebemos a sociedade intercultural mediterrânica como um domínio aberto no qual coexistem as diferentes identidades culturais em igualdade de oportunidades, que consideramos ser o único fator capaz de as legitimar, longe de qualquer critério de pureza étnica, religiosa ou cultural e de qualquer forma de intolerância (Claret e Aubarell, 2010; Bensalah e Daniel, 2003;).

4.1.4.1. Identificar e caracterizar as perceções acerca do Mediterrâneo e as relações entre os povos das margens norte e sul do Mediterrâneo (Occidental)

Quando analisamos os dados dos jovens inquiridos nas suas perceções acerca do Mediterrâneo (P.27: «Quando pensas no Mediterrâneo, pensas em quê?»), verificamos um conjunto de respostas próximas (Cf. Gráfico 4.36 – Anexo 3). Na verdade, quando pensam no Mediterrâneo, a maior parte dos jovens pensam no Mar, no Clima e em Viagens/Turismo. Como outras ideias complementares mencionadas por estes jovens, surgem a Riqueza cultural e humana, o Cruzamento de culturas e a Gastronomia. Destacam-se, assim, os aspetos geográficos e climáticos na perceção do Mediterrâneo.

Surgem, depois, os aspetos turísticos, culturais, gastronómicos e ambientais. É de sublinhar que, pela leitura dos respetivos dados, para os jovens inquiridos, a perceção do Mediterrâneo está longe de se associar a Conflitos/guerras e ao Confronto de culturas. Entendemos que estes dados nos remetem para uma reflexão recorrente de que o Mediterrâneo tem sido subestimado naquilo que representa: a unidade na diversidade (Morin, 1999). Remetem-nos ainda, do ponto de vista educativo, para a pertinência do paradigma da pluralidade mediterrânica²⁸⁸.

Em face do pensar o Mediterrâneo, se estes jovens inquiridos tivessem que caracterizar as relações entre o Norte e o Sul do Mediterrâneo (P.28: «Se tiveres que caracterizar as relações entre o Norte e o Sul do Mediterrâneo, dirias que os povos das duas margens são:...»), de um ponto de vista «mais familiar», uma grande maioria entende que os povos das duas margens do Mediterrâneo são, sobretudo, Vizinhos (Cf. Gráfico 4.37 – Anexo 3). Outros jovens consideram-nos Primos e outros ainda como Desconhecidos. Alguns jovens de Rabat consideram estes povos como Irmãos. Por outras palavras: «Somos Vizinhos, primos, desconhecidos, ... Irmãos.»

São, assim, em primeiro lugar, as relações de vizinhança que marcam as relações entre os povos das duas margens do Mediterrâneo. E, como em todo o género de relações de vizinhança, elas podem ser boas ou más, podem ser próximas ou distantes, podem ser sensíveis ou indiferentes, podem assentar numa simples saudação ou numa vontade de partilhar, podem assentar numa permanente disponibilidade ou numa completa frieza.

O longo e marcante passado das relações mediterrânicas justificariam, com os seus encontros e confrontos, que se acreditasse, na atualidade, no desenvolvimento de relações verdadeiramente enriquecedoras e benéficas para ambos os lados. Mas são ainda «muitos», os desconhecimentos, os mal-entendidos, os preconceitos e as resistências para que se promovam relações de confiança e de diálogo pragmáticas. (Fabre, 2009). Permanecem, ainda, algumas alfândegas embora se tenham construído algumas pontes (Morin, 1999).

²⁸⁸ Cf. Parte II, Ponto 2.2.3 O paradigma da pluralidade mediterrânica.

Têm-se procurado desenvolver iniciativas, como já aqui o referimos, no âmbito da parceria euro-mediterrânica²⁸⁹, com vista a retirar ou a atenuar alguns dos aspetos dificultadores das relações mediterrânicas. Mas não tem sido fácil, sobretudo, porque se misturam, ainda, muitos sentimentos «ressabiados» históricos, políticos, culturais e religiosos (Ibrahim, 2009; Abis, 2004; Filali-Ansary, 1995).

4.1.4.2. Identificar e avaliar o conhecimento da parceria euro-mediterrânica como iniciativa de aproximação entre os países do Norte e Sul do Mediterrâneo

Em face das diversas iniciativas que se desenvolveram para a promoção de melhores relações entre os países das margens norte e sul do Mediterrâneo, sendo as mais importantes a iniciativa do «Processo de Barcelona» e a da «União para o Mediterrâneo/UpM»²⁹⁰, perguntámos aos jovens inquiridos a quem pertencia a ideia de aproximar os povos das duas margens (P.29: «Fala-se muito, hoje, em aproximar os povos do Norte e do Sul do Mediterrâneo. Para ti, a ideia é:...») e quem, efetivamente, estava (está) interessado nessa aproximação (Cf. Gráfico 4.38 – Anexo 3).

Do lado europeu, para os jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris, ao falar-se de aproximação entre os povos do Norte e do Sul do Mediterrâneo, a ideia é, no seu conjunto, de «Ambos», isto é, «Europeia e Árabe» e depois «Europeia.» Para os jovens de Lisboa, a ideia é primeiro «Europeia» e depois de «Ambos.» Do lado do Magrebe, para os jovens de Rabat e de Tunes, ao falar-se naquela aproximação, a ideia é expressivamente de «Ambos», isto é, «Europeia e Árabe» e, depois, «Árabe.» O facto de se evidenciar a resposta «Ambos» pode mostrar, por parte dos jovens, uma atitude mais conciliatória no sentido de se valorizar verdadeiramente a cooperação como a melhor forma de enfrentar e resolver os problemas que são, afinal, comuns, em particular, quando inscritos na área mediterrânica. Mas, ao mesmo tempo, quando esta ideia é considerada independentemente da área geográfica comum que é o espaço mediterrânico, é valorizada a respetiva referência cultural. Podemos, ainda, sublinhar em relação a todos os jovens, à exceção dos jovens portugueses, uma maior

²⁸⁹ Cf. Parte I, Ponto 1.1.2. Os desafios políticos e económicos.

²⁹⁰ *Idem, ibidem.*

«sensibilidade ou proximidade» à temática mediterrânica e, logo, um «melhor conhecimento» mesmo que, muitas das vezes, «frágil» desta região.

Sobre os fatores de aproximação entre os povos do Norte e Sul do Mediterrâneo (P. 30: «Na tua opinião, o que aproxima os povos do Norte e do Sul do Mediterrâneo?»), e considerando a nossa reflexão sobre a valorização da interculturalidade na escola como meio de compreender e apreender a diversidade cultural das sociedades, verificamos que os principais fatores, indicados pelos jovens inquiridos e considerados no seu conjunto, são a Geografia, o Turismo, o Comércio e a História. Seguem-se a Economia, a Cultura, a Política e, por último, a Religião (Cf. Gráfico 4.39 – Anexo 3).

Quando olhamos para o Turismo e o Comércio, compreendemos que estes dois fatores, pelo seu impacto humano e económico-social, promovem, de facto, uma aproximação entre as duas regiões. Quanto à Geografia e História, com a sua relação de interdependência e de transversalidade, são as memórias espaciais e temporais que são sublinhadas²⁹¹. Dito de outro modo, são as perceções, as representações, as mediações simbólicas. Aquilo que poderíamos designar da afetividade *versus* a materialidade do espaço e do tempo mediterrânicos (Mondada e Racine, 1995). O espaço mediterrânico, independentemente da diversidade dos seus povos e culturas, é um fio de memória comum que percorreu e percorre todos os países desta área geocultural. É uma amarra a que todos se agarraram nas mais diversas circunstâncias: o *Mare Nostrum*, como diziam os Romanos (Braudel, 1985). Hoje, apesar dos obstáculos ditados pelos interesses político-económicos europeus ao nível da mobilidade humana, o espaço mediterrânico continua a ser uma amarra, especialmente, num contexto global (Ibrahim, 2009).

A configuração geográfica e histórica da área mediterrânica tem, contudo, promovido mais proximidade do que aproximação. Para modificar esta situação, a partir dos anos 1990, procuraram-se desenvolver iniciativas ditas euro-mediterrânicas no sentido de se promover uma maior aproximação dos países das duas margens do

²⁹¹ Cf. a propósito da relação entre a geografia e as diferentes perspetivas sobre o mundo, a *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* no sítio Internet oficial da *Commission on Geographical Education (CGE) of the International Geographical Union (IGU)*: http://www.igu-cge.org/charters_2.htm – Acesso em 26 de julho de 2010.

Mediterrâneo (Lecha e Viilup, 2011; Lecha, 2008a). Embora investindo em todas as áreas de cooperação, privilegiou-se o nível económico e político, ficando relegado para segundo plano a vertente mais humana, social e cultural.

Talvez por isso, por parte de uma expressiva maioria dos jovens inquiridos, há um profundo desconhecimento destas iniciativas, em particular, da mais importante, o denominado «Processo de Barcelona» (P.31: «Ouviste falar ou sabes o que é o Processo de Barcelona também conhecido por “parceria euro-mediterrânica”?»). É significativa a percentagem dos jovens que não sabem o que é este processo ou nunca ouviram falar dele (Cf. Gráfico 4.40 – Anexo 3).

Do lado europeu, a maioria dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris não sabem o que é o «Processo de Barcelona» (respetivamente, 47%, 50%, 34%) ou nunca ouviram falar dele (respetivamente, 32%, 40%, 38%). Quando analisamos as respostas sobre o conhecimento desse processo, são os jovens de Paris e de Lisboa que se mostram mais conhecedores (respetivamente, 21% e 18%). Aparentemente os jovens de Madrid conhecem muito mal este processo (7%), não obstante tratar-se de uma iniciativa cujo principal impulsionador foi a Espanha, o que, de certo modo, nos surpreendeu.

Do lado magrebino, verificamos que também os jovens de Rabat e de Tunes indicam que não sabem o que é ou nunca ouviram falar do «Processo de Barcelona» (respetivamente, 48% e 36%). Contudo, comparando os valores percentuais das respostas: «Nunca ouvi falar» e «Sim, mas mal», estes jovens inquiridos acabam por mostrar um melhor conhecimento (ligeiro) do referido processo.

Perspetivamos, nesta tendência, uma reflexão de natureza político-económica. Em virtude das dificuldades económicas e sociais dos países da margem sul do Mediterrâneo (comparativamente com os países da margem sul da Europa, apesar da grave crise económica e financeira que atinge especialmente estes últimos), pensamos existir uma maior visibilidade do tratamento da questão da cooperação política e económica pelo que esta pode representar para o desenvolvimento desta região mediterrânica.

É, assim, notório o desconhecimento desta iniciativa. Entre as reflexões que este desconhecimento nos sugere, está a necessidade de se trabalhar efetivamente as bases da sociedade mormente os jovens. Há, por exemplo, a necessidade de se trabalhar os programas e conteúdos escolares sobre esta temática. Quando pensamos nas revoltas e manifestações populares no Mundo Árabe, em particular, nos países do Magrebe, registamos duas ideias relevantes:

- 1- Uma primeira prende-se com a necessidade efetiva, aqui já referida quando procurámos apresentar as linhas gerais para uma teorização intercultural da educação e do Mediterrâneo²⁹², de um trabalho político nos domínios educacional e cultural ao nível das relações euro-magrebina.
- 2- Uma segunda diz respeito às novas condições criadas pelos movimentos democráticos e sociais no Mundo Árabe com vista a um «fazer em cooperação» mais estreito, concreto e produtivo.

Para os jovens inquiridos que responderam: «Sim, mas mal» quanto ao conhecimento do «Processo de Barcelona» (P.32: «Se respondeste Sim ou Sim, mas mal, o que é o Processo de Barcelona?»), verifica-se que são os jovens de Rabat e de Tunes que associam mais este processo de cooperação a uma iniciativa mediterrânica (Cf. Gráfico 4.41 – Anexo 3).

Para a maioria dos jovens de Lisboa, Madrid e Paris, o «Processo de Barcelona» é, em primeiro lugar: «Uma iniciativa europeia que pretende promover a cooperação política, económica, social, ambiental e cultural entre países da Europa e da margem sul do Mediterrâneo» (respetivamente, 42%, 38% e 35%). Com valores próximos, é entendida como uma iniciativa europeia e árabe (respetivamente, 26%, 38% e 22%) e como uma iniciativa mediterrânica (respetivamente, 26%, 35% e 25%).

Para a maioria dos jovens de Rabat e de Tunes, o «Processo de Barcelona» é, antes de mais, «Uma iniciativa mediterrânica que pretende promover a cooperação económica, social, ambiental e cultural entre países da Europa e da margem sul do Mediterrâneo» (respetivamente, 54% e 55%). É, de seguida, uma iniciativa europeia

²⁹² Cf. Parte I, Capítulo 2. Uma Teorização Intercultural da Educação e do Mediterrâneo.

(respetivamente, 21% e 27%) e, depois, uma iniciativa europeia e árabe (respetivamente, 18% e 14%).

Pensamos encontrar nos resultados respeitantes aos jovens de Rabat e de Tunes, uma possível maior «sensibilidade» mediterrânica comparando com os jovens de Lisboa, Madrid e Paris. Mas, na realidade, é uma matéria bastante delicada porque estamos em querer que são os aspetos económicos que fazem prevalecer a importância do Mediterrâneo como espaço comum a todos os níveis. Como o dissemos mais acima, trata-se de se fazer um efetivo trabalho de base da sociedade sobre a importância de uma consciência mediterrânica. Porque, ao contrário do que as instâncias políticas europeias procuram fazer, as iniciativas vindas de cima encontrarão dificuldades em sensibilizar a sociedade civil para os benefícios de uma consciência mediterrânica (Lecha e Viilup, 2011; Bauchard, 2008).

Ao perguntarmos em que estado se encontra o «Processo de Barcelona» (P. 33: «Na tua opinião, sabes em que estado se encontra este processo de cooperação de Barcelona?»), a grande maioria dos jovens que disseram «Sim, mas mal» responderam que era um processo que «(funcionava) com pouco vontade de ambos os lados do Mediterrâneo» (Cf. Gráfico 4.41 – Anexo 3). Verificámos importantes variações. Do lado europeu, 21% dos jovens de Lisboa responderam que o processo «(funcionava) com pouco vontade (...)» com uma taxa de Não respostas de 26%. Quanto aos jovens de Madrid, foram 75% os que disseram que o processo «(funcionava) com pouco vontade (...)» sendo que 25% dos jovens não responderam. Quanto aos jovens de Paris, a taxa de resposta foi de 39%. Do lado magrebino, quanto aos jovens de Rabat, foram 59% os que disseram que o processo «(funcionava) com pouco vontade de ambos os lados do Mediterrâneo» enquanto 27% afirmaram que «(funcionava) muito mal.» Quanto aos jovens de Tunes, foram 36% os que disseram que o processo «(funcionava) com pouco vontade de ambos os lados do Mediterrâneo» e 27% afirmaram que «(funcionava) muito mal.»

Mesmo perante um número reduzido de jovens inquiridos que sabem o que é o «Processo de Barcelona», o mesmo é visto como um processo que não inspira grande entusiasmo visto a pouco vontade que existe, segundo estes jovens, quanto a uma

verdadeira cooperação entre as duas margens do Mediterrâneo. Merece-nos aqui introduzir a apreciação política do *Général* de Gaulle (citado por Balta, 2000: 68) dada a sua pertinência no contexto de uma verdadeira vontade para a construção de uma cooperação euro-mediterrânica:

«Voyez-vous, il y a de l'autre côté de la Méditerranée des pays en voie de développement. Mais il y a aussi chez eux une civilisation, une culture, un humanisme, un sens des rapports humains que nous avons tendance à perdre dans nos sociétés industrialisées et qu'un jour nous serons probablement très contents de retrouver chez eux. Eux et nous, chacun à notre rythme, avec nos possibilités et notre génie, nous avançons vers la société industrielle. Mais si nous voulons, autour de cette Méditerranée – accoucheuse de grandes civilisations –, construire une civilisation industrielle qui ne passe pas par le modèle américain et dans laquelle l'homme sera une fin et non un moyen, alors il faut que nos cultures s'ouvrent très largement l'une à l'autre»²⁹³.

4.1.4.3. Identificar e avaliar a importância de um melhor conhecimento do Mediterrâneo (a consciência mediterrânica)

4.1.4.3.1. A importância de aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo

A pergunta P.34: «Na tua opinião, qual é a importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo?» questiona os jovens inquiridos sobre a importância em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo. É com base nesta pergunta que consubstanciamos a formulação da terceira área-chave do estudo.

Neste sentido, completámos a análise descritiva dos dados recolhidos, com uma análise multivariada de Análise de Componentes Principais²⁹⁴. Num primeiro momento, procurámos compreender a importância e as razões de aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo. Num segundo momento, procurámos analisar a importância atribuída ao Mediterrâneo como referência cultural comum (para uma melhor perceção e

²⁹³ «Veja, há do outro lado do Mediterrâneo países em vias de desenvolvimento. Mas há também nesses países uma civilização, uma cultura, um humanismo, um sentido das relações humanas que temos tendência a perder nas nossas sociedades industrializadas e que um dia, provavelmente, ficaremos contentes por encontrar nesses países. Eles e nós, cada um ao seu ritmo, com as nossas possibilidades e o nosso génio, avançaremos para a sociedade industrial. Mas se queremos, em torno deste Mediterrâneo – criadora de grandes civilizações –, construir uma civilização industrial que não seja baseado no modelo americano e na qual o homem será um fim e não um meio, é então necessário que as nossas culturas se abram amplamente umas em relação às outras», T. do a.

²⁹⁴ Cf. Parte II, Ponto 3.2.3.3. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos.

compreensão mútuas entre os países da área geográfica considerada: o Mediterrâneo Ocidental) e consequente pertinência como paradigma educativo (o paradigma da pluralidade mediterrânica).

Relativamente ao primeiro momento, considerando a análise descritiva dos dados no seu conjunto, uma maioria significativa dos jovens inquiridos dividiram as suas respostas entre «Muito importante» e «Alguma importância», verificando-se uma percentagem mais acentuada para a primeira resposta (Cf. Gráfico 4.43 – Anexo 3).

Detalhando os dados para melhor perceber as variações nas escolhas e nos respetivos valores percentuais, do lado da Europa, os jovens de Lisboa e de Paris responderam, em primeiro lugar, que «aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo» tinha «Alguma importância» (respetivamente, 51% e 55%) e, depois, «Muito importante» (respetivamente, 46% e 36%). Para os jovens de Madrid, 63% atribuíram «Muita importância» enquanto 34% responderam «Alguma importância». Do lado do Magrebe, as opiniões são mais «convictamente» mediterrânicas visto que respetivamente 76% e 67% dos jovens de Rabat e de Tunes atribuíram «Muita importância» enquanto, respetivamente 24% e 26% destes mesmos jovens, responderam que tinha «Alguma importância».

São, assim, os jovens de Rabat e de Tunes que atribuem mais importância ao estudo do Mediterrâneo. Consideramos que devemos interpretar, essencialmente, estes dados com base nas circunstâncias históricas, políticas, económicas, sociais e culturais que tornam, na atualidade, o Mediterrâneo, um espaço de cooperação privilegiado para que os países do sul mediterrânico participem no processo de desenvolvimento e de modernização de que tanto querem fazer parte cujos jovens são os principais atores (Roque, 2008; Touzeau, 2000).

Do lado europeu, relativamente aos jovens portugueses, podemos encontrar uma explicação no facto de Portugal, não obstante a sua relação mediterrânica e a sua vocação para o Atlântico (Borges, 2007; Ribeiro, 1997), não estar geograficamente «diretamente envolvido» com o Mediterrâneo²⁹⁵. No entanto, como vimos mais acima,

²⁹⁵ Cf. a Nota 6 para conhecer e compreender a perspetiva de Yves Lacoste relativamente à integração de Portugal no conjunto mediterrânico.

em virtude do peso crescente do Magrebe para Portugal em termos económicos, comerciais e turísticos, existe um progressivo interesse por esta zona (Esteves, 2009; Borges, 2007). Se, na realidade, ainda se está por desenvolver um verdadeiro intercâmbio em relação aos aspetos culturais e educativos, há um despertar de consciência quanto ao contributo de relações mais próximas entre Portugal e o Magrebe²⁹⁶, e, conseqüentemente, com o Mediterrâneo. Aliás, Portugal tem um passado comum com o Magrebe bem evidenciado na presença de muito património árabe em Portugal como ainda na marca do património edificado pelos portugueses no Magrebe, em particular, em Marrocos (Sidarus, 2002; Alves, 2001). Por outro lado, Portugal tem estado empenhado no âmbito do diálogo Euro-Mediterrânico nomeadamente em ações concretas como o «Processo de Barcelona» e o «Grupo 5+5» (Borges, 2007).

Quanto aos jovens de Paris, a conjugação das marcas colonizadoras da França nos países do Magrebe com a problemática das migrações magrebina podem explicar um «menor interesse» por parte destes jovens quanto à importância em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo. As relações históricas franco-magrebina, marcadas por uma colonização que deixou marcas, algumas traumatizantes, quando se olha para a descolonização «muito difícil» da Argélia, traduzem ainda algum olhar desconfiado. Contudo, são significativas as relações económicas e comerciais entre a França e os países do Magrebe (Mohsen-Finan, 2011).

Perante estes dados, recorrendo à Análise de Componentes Principais, considerando os objetivos da terceira área-chave, selecionámos como variáveis pertinentes, a variável respeitante à importância em aprender mais e melhor sobre o

²⁹⁶ Marrocos tem-se apresentado como o principal parceiro mediterrânico de Portugal existindo entre os dois Estados um amplo conjunto de acordos, em particular, o Tratado de Amizade, Boa Vizinhança e Cooperação (1997), complementados por um conjunto de acordos sectoriais que regulamentam todas as áreas de relacionamento bilateral (Esteves, 2009). Com a Tunísia, mais discretas as relações têm ganho um maior incremento nos últimos anos, Portugal assinou com a Tunísia um Acordo Quadro de Cooperação (1991) e um Tratado de Amizade, Boa Vizinhança e Cooperação (2006). Com a Argélia, as relações com este país têm vindo a intensificar-se traduzindo-se num conjunto de acordos bilaterais com destaque para o Tratado de Amizade, Boa Vizinhança e Cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática e Popular da Argélia (2005).

Mediterrâneo e a variável respeitante aos dados sociodemográficos. Do cruzamento destas variáveis, a informação relacional definiu duas dimensões principais²⁹⁷.

Assim, de acordo com os pesos de cada variável em cada componente, foi possível nomear uma primeira dimensão como a componente dos dados sociodemográficos com peso relevante nas seguintes variáveis: a Nacionalidade e a Religião²⁹⁸. Existe, assim, uma forte relação entre estas variáveis. Em face disso, encontramos um grupo constituído por jovens de nacionalidade marroquina e tunisina e de religião muçulmana. Num outro grupo, temos os jovens de nacionalidades portuguesa, espanhola e francesa e de religião cristã, sem religião ou com outra religião (Cf. Figura 4.5).

A segunda dimensão resume as duas variáveis relativas à importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo (considerando Muita e Alguma no mesmo nível) e ao Sexo²⁹⁹. De um lado, define-se o grupo que evidencia a importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo. Do outro lado, temos o grupo que define o Sexo (Cf. Figura 4.5).

A Figura 4.5 ilustra o posicionamento dos grupos nas duas componentes retidas³⁰⁰. Da leitura destas duas dimensões, evidencia-se uma tendência para que os jovens de Rabat e de Tunes, do sexo masculino, atribuam uma menor importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo enquanto do lado dos jovens de Lisboa, Madrid e Paris são mais as raparigas que atribuem essa importância.

Quando consideramos, no seu conjunto, os dados estatísticos mostram que todos os jovens atribuem importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo mas a sua distribuição tem variações ao mesmo tempo que aqui acaba por influir a maior

²⁹⁷ Assim, obedecendo à regra do *eigenvalue* superior a 1, foi possível resumir a informação relacional entre as variáveis selecionadas para esta área-chave em 2 componentes principais que explicam, em 75,8% da variância total, das variáveis originais.

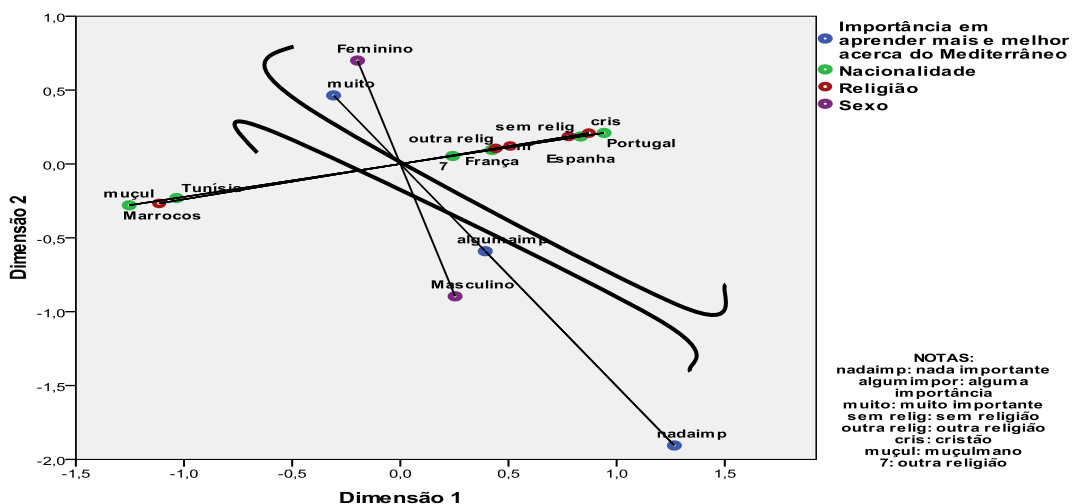
²⁹⁸ De acordo com os pesos de cada variável, esta primeira componente tem uma consistência interna – *Alpha de Cronbach* – elevada de (0,655) tendo selecionado como principais variáveis: a Nacionalidade (0,941) e a Religião (0,937).

²⁹⁹ Esta segunda componente apresentou uma consistência interna de (0,085) selecionando como variáveis: o Sexo (0,792) e a importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo (0,589).

³⁰⁰ A primeira dimensão ou componente explica 49% da variância total e a segunda dimensão ou componente explica 26% da variância total.

percentagem de jovens europeus quando reunidos em comparação com os jovens magrebinos reunidos. Contudo, entendemos que os dois elementos interessantes a reter têm a ver, por um lado, com o interesse dos jovens que, de uma forma geral, atribuem ao estudo do Mediterrâneo e, por outro lado, são as jovens raparigas independentemente da sua área geográfica que valorizam mais aquele estudo. Não devemos esquecer que o sexo feminino representa 56% da amostra aqui considerada.

Figura 4.5 – A importância de aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo



4.1.4.3.1.2. As razões da importância de se aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo

Quando perguntamos pelas razões da importância de se aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo (P.35: «Se respondeste Muita ou Alguma, porquê?»), para a maioria dos jovens inquiridos, é importante: «Porque o estudo do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural» e «Porque o Mediterrâneo é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado» (Cf. Gráfico 4.44 – Anexo 3). Existem variações ao nível destas duas escolhas em termos de valores percentuais.

Do lado europeu, para os jovens de Lisboa e de Paris, temos respetivamente 41% e 37%, e, 39% e 30%. Para os jovens de Madrid, temos uma inversão de respostas, respetivamente 36% e 29%.

Do lado do Magrebe, para os jovens de Rabat e de Tunes, as respostas estão mais diluídas. Aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo «porque o (seu) estudo pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural» reúne respetivamente 27%, 32% das respostas dos jovens inquiridos de Rabat e de Tunes. Depois, para 27% dos jovens de Rabat, é importante aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo «porque (...) é a fonte cultural principal e comum da Europa e do Islão» e para 26% é importante «porque (...) é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado.» Para os jovens de Tunes, invertem-se as respostas sendo respetivamente 27% e 24%. Fica ainda uma nota de relevo para os jovens de Rabat que indicam que a importância da aprendizagem acerca do Mediterrâneo se deve ao facto deste ser uma referência para promover o ensino da interculturalidade nas escolas (19%).

Recorrendo à Análise de Componentes Principais, considerámos como variáveis pertinentes as respeitantes às diferentes respostas atribuídas para a pergunta P.35. Dos respetivos procedimentos estatísticos da ACP, foram seleccionadas as variáveis «Porque o estudo do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural» e «Porque o Mediterrâneo é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado.» Do cruzamento estabelecido com a variável respeitante aos dados sociodemográficos, a informação relacional definiu duas dimensões principais³⁰¹.

Assim, de acordo com os pesos de cada variável em cada componente, foi possível nomear uma primeira dimensão como a componente dos dados sociodemográficos com peso relevante nas seguintes variáveis: Nacionalidade e

³⁰¹ Assim, obedecendo à regra do *eigenvalue* superior a 1, foi possível resumir a informação relacional entre as variáveis seleccionadas para esta área-chave em 2 componentes principais que explicam, em 77,5% da variância total, das variáveis originais.

Religião³⁰². Existe, assim, uma forte relação entre estas variáveis. Em face disso, encontramos um grupo constituído por jovens de nacionalidade marroquina e tunisina e de religião muçulmana. Num outro grupo, temos os jovens de nacionalidades portuguesa, espanhola e francesa e de religião cristã, sem religião ou com outra religião (Cf. Figura 4.6).

A segunda dimensão resume as duas variáveis relativas «Porque o estudo do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural» e «Porque o Mediterrâneo é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado»³⁰³. De um lado, define-se o grupo de jovens, isto é, de Rabat e de Tunes que sublinha como razões para a importância em aprender mais e melhor sobre o Mediterrâneo o facto do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa poder promover o diálogo intercultural. Do outro lado, no sentido oposto, temos o grupo de jovens, isto é, de Lisboa, Madrid e Paris que entendem que o Mediterrâneo sendo, por excelência, um espaço de encontro de culturas, uma característica do nosso mundo globalizado, justifica a importância do seu estudo (Cf. Figura 4.6).

A Figura 4.6 ilustra o posicionamento dos grupos nas duas componentes retidas³⁰⁴. O que podemos evidenciar da leitura desta análise é a distinção que se pode estabelecer entre o diálogo intercultural e o espaço de culturas associados ao Mediterrâneo. De um ponto de vista que designaremos de operacional ou pragmático, parece-nos que a referência ao diálogo intercultural sugere que existe uma certa consciência de um espaço diverso em termos culturais e que, por isso, se torna pertinente e necessário o desenvolvimento de um contacto mais prático consubstanciado no diálogo. A referência de um espaço de encontro de culturas parece promover uma etapa anterior ao próprio diálogo. Se considerarmos o facto de que tem havido uma

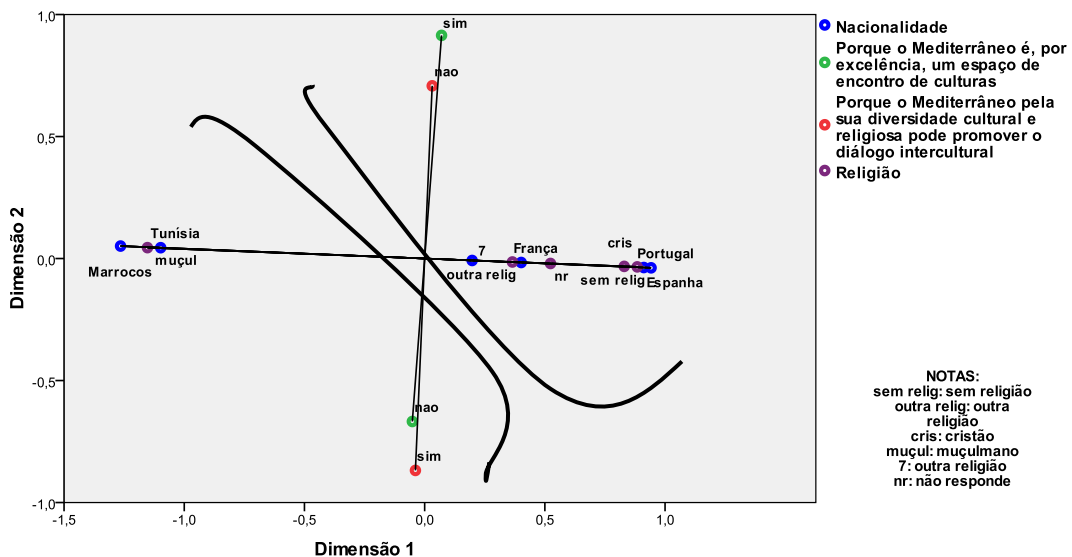
³⁰² De acordo com os pesos de cada variável, esta primeira componente tem uma consistência interna – *Alpha de Cronbach* – elevada de (0,655) tendo seleccionado como principais variáveis: a Nacionalidade (0,967) e a Religião (0,957).

³⁰³ Esta segunda componente apresentou uma consistência interna de (0,248) seleccionando como variáveis «Porque o estudo do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural» (0,784) e, no sentido oposto, «Porque o Mediterrâneo é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado» (0,782).

³⁰⁴ A primeira dimensão ou componente explica 47% da variância total e a segunda explica 31% da variância total.

tendência para que sejam os jovens de Rabat e de Tunes a mostrarem mais interesse em conhecer «o outro», em considerar muito importante aprender a cultura do «outro», em indicar que a escola, embora pouco mas mais do que os jovens de Lisboa, Madrid e Paris, dá a conhecer como vivem estes jovens, podemos compreender o facto de que se destaque esta maior tendência destes jovens magrebinos em sublinhar a relevância do estudo do Mediterrâneo pela via da promoção do diálogo intercultural.

Figura 4.6 – As razões da importância em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo



4.1.4.3.3. Para uma perceção do Mediterrâneo como referência cultural comum

Em face da análise da importância em aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo e respetivas razões, procurámos perceber a pertinência da pluralidade mediterrânica como um dos paradigmas educativos nesta área geocultural que apresentámos no quadro teórico deste estudo. Um paradigma que deve necessariamente se inscrever no respetivo contexto de globalização no qual se insere a área mediterrânica

e, mais especificamente, o Mediterrâneo Ocidental. Trata-se de um contexto onde a globalização faz da educação, uma educação para a pluralidade cultural. O Mediterrâneo representa uma referência dessa pluralidade cultural, e, por isso, uma fonte de interculturalidade, suscetível de poder promover melhores relações entre as sociedades e culturas da bacia mediterrânica (Roque, 2000; Morin, 1999).

Neste sentido, procurámos perceber de que modo a importância atribuída pelos jovens inquiridos ao Mediterrâneo como referência cultural comum para uma melhor perceção mútua entre a Europa e o Magrebe consubstanciaria o paradigma da pluralidade mediterrânica. Para esse efeito, tornou-se necessário considerar as respetivas variáveis que pudessem contribuir para a explicação daquele paradigma. Entendemos que duas dessas variáveis que deveriam se associar às variáveis respeitantes ao Mediterrâneo como referência cultural comum (consubstanciadas nas já referidas perguntas P.29 e P.30) seriam: a importância de conhecer e aprender a cultura do «outro» (consubstanciada nas Perguntas P.15 e P.16) e o papel da escola, através promoção da consciência intercultural, na perceção do «outro» (consubstanciadas na pergunta P.24). Para o tratamento multivariado destas variáveis, recorremos à técnica estatística da Análise de Componentes Principais³⁰⁵. Todas estas variáveis foram cruzadas com as variáveis sócio-demográficas. Deste cruzamento e dos respetivos procedimentos estatísticos, a informação relacional definiu duas componentes principais³⁰⁶ (Cf. Figura 4.7).

Uma primeira componente³⁰⁷ inclui as seguintes variáveis: a Nacionalidade, a Escola dá a conhecer como vivem os jovens da Europa/do Magrebe e a Religião³⁰⁸. Pela forte associação entre estas variáveis, constituíram-se dois grupos. Por um lado, um grupo constituído pelos jovens de nacionalidades, marroquina e tunisina, de religião muçulmana, que entendem que a escola dá-lhes a conhecer (embora pouco) como vivem os jovens europeus. Apesar da variável da importância de conhecer e aprender a cultura

³⁰⁵ Cf. Parte II, Ponto 3.2.3.3. O tratamento dos dados: Procedimentos Estatísticos.

³⁰⁶ Assim, obedecendo à regra do *eigenvalue* superior a 1, foi possível resumir a informação relacional entre as variáveis selecionadas para esta área-chave em duas componentes principais que explicam, em 68% da variância total, das variáveis originais.

³⁰⁷ A Dimensão 1 explica 43% da variância total.

³⁰⁸ De acordo com os pesos de cada variável, esta primeira componente tem uma consistência interna de (0,671) tendo selecionado como principais variáveis: a Nacionalidade (0,931), a Religião (0,926) e a Escola dá a conhecer como vivem os jovens da Europa/do Magrebe (0,656).

do «outro» não ter sido retida nesta Análise de Componentes Principais, importa sublinhar que estes mesmos jovens referem que, maioritariamente, dizem que é «Muito importante». Acresce ainda que consideramos a classificação que os jovens de Rabat e de Tunes fazem do seu conhecimento do «outro» («outro europeu»), ou seja, dos povos da Europa (Portugal, Espanha e França), ele é, por ordem de importância, Razoável, Bom ou Muito Bom³⁰⁹. Por outro lado, temos os jovens de nacionalidades, portuguesa, espanhola e francesa, de religião cristã, sem religião ou outra religião, que entendem que a escola não lhes dá a conhecer como vivem os jovens magrebinos. Sobre a classificação do seu conhecimento sobre a cultura do «outro magrebino», ou seja, dos povos do Magrebe (Marrocos, Argélia, Tunísia), os jovens de Lisboa, Madrid e Paris referem que esse conhecimento situa-se entre «Insuficiente» e «Muito Mau»³¹⁰ (Cf. Figura 4.7).

A segunda componente³¹¹ diz respeito às razões da aprendizagem sobre o Mediterrâneo correspondentes às variáveis: «Porque o estudo do espaço mediterrânico pela sua diversidade cultural e religiosa pode promover o diálogo intercultural» e, em sentido contrário, «Porque o Mediterrâneo é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado»³¹².

Nesta dimensão, dada a forte relação entre estas variáveis, definem-se dois grupos. Por um lado, temos os jovens de Rabat e de Tunes que dizem que a escola dá-lhes a conhecer (embora pouco) como vivem os jovens europeus e classificando o conhecimento do «outro europeu» entre o «Razoável e o Bom», são os que mais evidenciam a importância do estudo do Mediterrâneo porque este «é um espaço que, pela sua diversidade cultural e religiosa, pode promover o diálogo intercultural.»

Por outro lado, os jovens europeus que dizem que a escola não lhes dá a conhecer a vivência dos seus pares magrebinos e classificando o conhecimento do «outro

³⁰⁹ Cf. Parte II, Ponto 4.1.3.1. Identificar e avaliar a importância de conhecer e aprender a cultura de um outro povo (Magrebe e Europa) mormente «A Classificação dos conhecimentos sobre os povos da Europa e sobre os povos do Magrebe.»

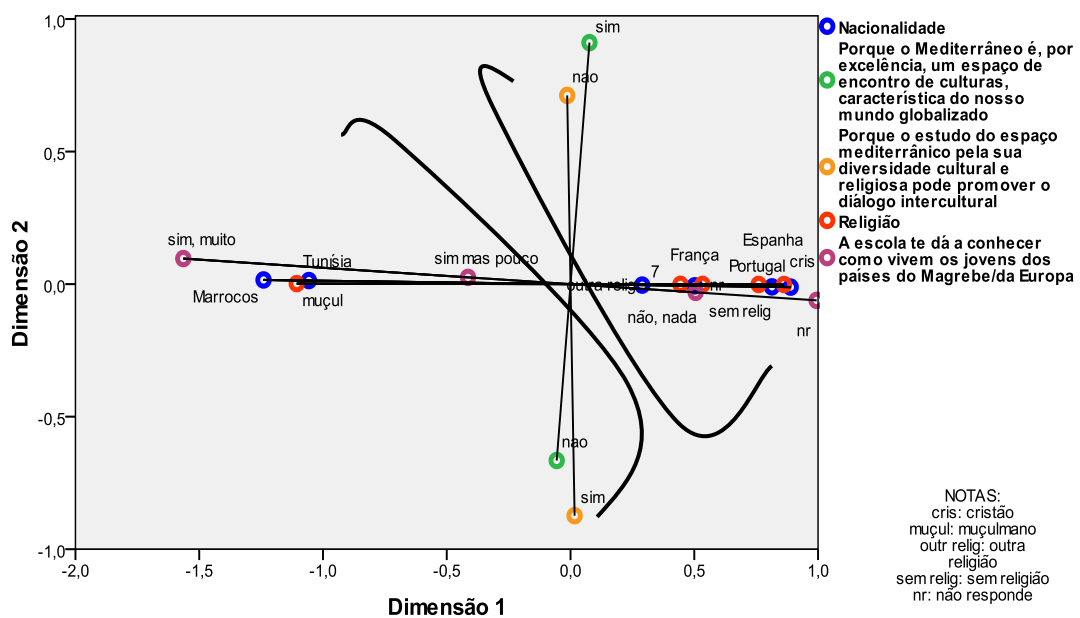
³¹⁰ *Idem, ibidem.*

³¹¹ A Dimensão 2 explica 25% da variância total.

³¹² De acordo com os pesos de cada variável, esta segunda componente com uma consistência interna de (0,234) diz respeito às razões da aprendizagem acerca do Mediterrâneo e selecionou as variáveis: o Mediterrâneo promove a interculturalidade (0,789) e, em sentido contrário, o Mediterrâneo é um espaço de encontro de culturas (-0,779).

magrebino» como «Insuficiente ou Mau», são os jovens que entendem ser importante o estudo do Mediterrâneo «porque é, por excelência, um espaço de encontro de culturas, característica do nosso mundo globalizado» (Cf. Figura 4.7).

Figura 4.7 - Perceção do Mediterrâneo como referência cultural comum



Em suma, para além de recuperar da análise anterior as duas vertentes que fundamentam a importância do estudo do Mediterrâneo, como elemento promotor do diálogo intercultural e como espaço de encontro de culturas, os jovens inquiridos percebem o Mediterrâneo como um espaço diverso em termos culturais e religiosos e, por isso, como um espaço que pode promover a interculturalidade. Queremos sublinhar esta ideia visto que fundamenta a resposta a uma das questões de investigação, mais concretamente, a relevância que deveria ser dada ao Mediterrâneo como referência intercultural comum e, conseqüentemente, como um paradigma pertinente e exequível do ponto de vista educativo.

Pensamos, deste modo, que faz sentido procurar valorizar-se mais a necessidade de se educar para o Mediterrâneo porque este suscita, na realidade, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural. Identifica-se com a educação que se quer promover, hoje em dia, por todo o mundo, uma educação humanista onde saberes, saberes-fazer, saberes-ser, saberes «viver juntos» se aprendem em conjunto. São, por isso, marcantes de e para todos os países da área mediterrânica. Neste sentido, a educação e, logo, a escola orientam-se para uma cultura de cooperação. Uma cultura que procura preparar os jovens para os diversos desafios que configuram atualmente o Mediterrâneo: desafios antropológicos, ecológicos, interculturais, sociais e político-económicos.

O próprio desejo de se construir um espaço de cooperação mediterrânico consubstancia-se na necessidade de uma sensibilização desde cedo, ou seja, na escola, mais especificamente, nos ensinamentos básico e secundário («o trabalho das bases») para a memória mediterrânica. Partir do topo e manter-se no topo para se dinamizar e conduzir o processo de cooperação mediterrânica não tem trazido muitos benefícios concretos. Sem uma verdadeira participação conjunta entre todos os Estados e as respetivas sociedades civis, dificilmente se poderá desenvolver uma verdadeira cooperação mediterrânica e, por conseguinte, uma consciência mediterrânica.

4.1.4.4. Algumas ideias-chave

Entendemos estabelecer uma relação entre interculturalidade e Mediterrâneo no sentido de que este se pode considerar como uma referência intercultural pela sua própria diversidade cultural e religiosa para o diálogo intercultural. A perspetiva que nos orientou na relação entre jovens, a escola e o Mediterrâneo foi o de que este pode promover a cultura humanista da escola porque desenvolve a abertura de espírito para a diversidade e a evolução das civilizações.

Se são os aspetos geográficos e climáticos (e turísticos) que prevalecem na perceção do Mediterrâneo, estes não podem ser vistos apenas como tais mas inseridos num contexto mais alargado e holístico. Hoje em dia, aqueles aspetos pelo contexto da

globalização transportam consigo elementos humanos, culturais, sociais, históricos e político-económicos que devem ser reconhecidos e valorizados para uma melhor interação e descoberta mútua. É, nesta perspetiva, que qualquer ser humano, qualquer jovem, se pode realizar pessoal, social e globalmente.

Os jovens sublinham que os povos europeus e magrebinos são vizinhos mas o Mediterrâneo tem sido subestimado naquilo que representa: a unidade na diversidade (Morin, 1999). Perante esta desvalorização e conseqüente desconhecimento, torna-se necessário trabalhar efetivamente «as bases da sociedade» mormente os jovens. Entendemos que este trabalho remete, do ponto de vista educativo, para a pertinência do paradigma da pluralidade mediterrânica porque na sua essência, ao pôr em evidência as referências comuns nas diferentes identidades culturais que compõem a região mediterrânica, pode constituir-se como um meio para operacionalizar uma verdadeira e “descomplexada” aproximação e cooperação entre os povos do Norte e Sul do Mediterrâneo³¹³.

Aliás, quanto à cooperação, verificamos que as iniciativas desenvolvidas no quadro da parceria euro-mediterrânica constituem um assunto que passa ao lado da maioria dos jovens alunos inquiridos. Muito poucos conhecem o que é esta parceria e para que serve. Os que fizeram referência a ela, mostraram o seu desapontamento porque esta parceria não funciona bem ou funciona com pouca vontade de ambos os lados. São os jovens de Rabat e de Tunes que a considerem antes de mais uma iniciativa mediterrânica. Para os jovens de Lisboa, Madrid e Paris, é antes de mais uma iniciativa europeia. Por estes dados, podemos perceber que poderá haver uma “maior ou diferente” sensibilidade por parte dos jovens magrebinos quanto à questão mediterrânica. Teremos que considerar, pelo que foi dito anteriormente quanto aos desafios do Magrebe, a importância dos contextos políticos e económicos das relações entre a Europa e o Magrebe, para compreender numa primeira linha, um “olhar” mais mediterrânico do lado magrebino. Por arrastamento, podemos pensar que os contextos culturais e sociais aparecem logo associados. As expectativas e as perspetivas de uma vida melhor acabam por atrair os países que a oferecem pelo seu nível de vida. Assim

³¹³ Cf. Parte II, Ponto 2.2.3 O paradigma da pluralidade mediterrânica.

acontece com os países europeus, no caso concreto, a França e a Espanha. Parece que quando estamos perante aquela situação de quanto mais precisamos do «outro», sobretudo quando pensamos em bem-estar e modos de vida, mais nos viramos para ele e procuramos conhecê-lo. Em sentido contrário, tal não é linear. Há que, deste modo, trabalhar para lá da materialidade das relações e valorizar a sua afetividade. Livre exercício de diálogo e de partilha, a interculturalidade no contexto do pluralismo cultural do Mediterrâneo pode ser concebida como um contributo ativo e eficaz para esse trabalho de valorização.

4.1.5. Espaço de comentário «Conhecer o outro é conhecer-te melhor»

Refletindo sobre os dados aqui analisados, algumas das reflexões apresentadas correspondem a determinadas expectativas tidas logo na elaboração do projeto de investigação. Diríamos mesmo quase «expectativas do lugar-comum» quando nos apercebemos, por exemplo, que Portugal comparando com a Espanha é menos conhecido, de uma forma geral, por parte de todos os jovens inquiridos e que, a vizinhança geográfica, mas não só, é um facto muito importante para explicar um melhor conhecimento mútuo.

Na verdade, fazer refletir os jovens sobre a sua própria cultura e sobre a dos «outros», e sobre as suas relações mútuas tomando consciência das diferenças culturais e estimulando-os a encontrar essas diferenças sem, desde logo, fazer um juízo de valor constituiu um dos nossos interesses junto dos jovens inquiridos (e continuará a constituir). Um número importante destes jovens teve a oportunidade de expressar alguns dos seus pensamentos, algumas das suas reflexões, algumas das suas críticas, através da última pergunta do questionário (P.36. “Conhecer o outro é conhecer-te melhor.” Este espaço é teu! Se tens qualquer comentário a fazer, use este espaço para tal) onde se pedia com base na frase: «Conhecer o outro é conhecer-te melhor» que fizessem um comentário sobre o tema do questionário: o interesse, a motivação e a pertinência. Como pano de fundo, estavam naturalmente as relações entre os povos e culturas da Europa e do Magrebe.

Em face do tempo disponibilizado pelos respetivos professores das turmas que colaboram de forma muito gratificante para a bem-sucedida administração do questionário, devemos confessar a nossa satisfação por termos obtido um interessante conjunto de respostas.

Como podemos verificar pela leitura do Gráfico 4.45 (Anexo 3), a participação foi bem mais evidente junto dos jovens de Rabat e de Tunes. Isso não significa mais indiferença por parte dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris (dos jovens europeus). Mas aquela participação mais visível pareceu-nos ser um contentamento em poder fazer parte de algo, em contribuir para algo, em mostrar aquilo que nem sempre chega para além das fronteiras porque, muitas das vezes, «contido, controlado, vigiado.»

Temos também de referir que esse contentamento saiu “beneficiado” com a presença de um estrangeiro, português, que sabia falar um pouco de árabe, embora ainda elementar, e que o demonstrou pelo menos ao saudar, ao perguntar o estado das pessoas e ao agradecer. Devemos salientar o efeito “quebra-gelo” e a conseqüente empatia. Queremos sublinhar o profundo enriquecimento humano que daí resultou e de uma “verdadeira” relação intercultural.

Descrevendo mais detalhadamente os resultados da participação dos jovens das diferentes escolas, conforme se pode observar no Gráfico 4.45 – Anexo 3, foram os jovens de Lisboa que menos apresentaram um comentário sobre a frase ou o questionário com 22%; os jovens de Madrid situaram-se nos 39%; os jovens de Paris nos 35%. Mais significativo foi a percentagem de jovens das escolas de Rabat e de Tunes com 51% para ambos.

Neste espaço, propusemo-nos essencialmente apresentar algumas linhas gerais dos comentários dos jovens das diferentes escolas. Detivemo-nos numa simples análise de conteúdo procurando destacar alguns testemunhos que pudessem ser significativos das ideias veiculadas por todos os jovens inquiridos. Apresentamos dois testemunhos por cada país correspondendo a um testemunho por cada escola das respetivas cidades de Lisboa, Madrid, Paris, Rabat e Tunes.

Estes testemunhos evidenciam, por um lado, uma sensibilidade quanto à relevância de conhecer e dialogar com «o outro» e, por outro lado, uma necessidade de se promover um outro olhar quanto à partilha intercultural sem perder a respetiva identidade.

As relações interculturais e o meio escolar

«Se as relações interculturais fossem promovidas através do meio escolar, os povos iriam interagir mais e melhor», **aluno de Lisboa.**

«Não deve ser rejeitada qualquer tipo de relação saudável com países ou regiões que se encontram perto do nosso e cuja história e geografia se cruzam inevitavelmente no cordão umbilical que une estes povos tão distantes: o mar mediterrâneo», **aluna de Lisboa.**

La cultura y la historia de los otros países y la relación intercultural

«Pienso que conocer la cultura y la historia de los otros países nos ayuda a conocer nuestro país y a establecer una mayor relación intercultural», **aluno de Madrid.**

«Creo que para llegar a un entendimiento mutuo sin posiciones extremistas y desconfianza entre países es necesario conocerse mejor para adaptarse unos a otros», **aluna de Madrid.**

La question de la connaissance de l'autre le dialogue interculturel

«Je suis entièrement d'accord avec cette phrase, surtout en ce qui concerne le dialogue interculturel entre les différents Etats qui bien souvent ne s'occupent de leur politique ou de celles des pays auxquels prétendent alliés par intérêt commercial, et non justement par intérêt culturel», **aluno de Paris.**

«La question de la connaissance de l'autre est inhérente à l'homme, depuis des siècles. Je pense donc qu'il serait temps que chaque pays s'ouvre à son/ses voisins, et pas seulement sur le plan économique, mais pour simplement partager quelque chose avec l'autre. Le monde dans lequel nous vivons accorde, à mon sens, une trop grande place au profit. Il serait bon de dépasser cela et de s'enrichir humainement», **aluna de Paris.**

Les barrières culturelles et douanières entre les peuples (...) sans perdre notre identité et nos racines

«Il faut connaître l'autre et partager avec lui la/les culture/es et les traditions et l'évolution de la vie sans perdre notre identité et nos racines», **aluna de Tunes**.

«Je pense que c'est vrai à condition que les deux partenaires aient réellement l'intention de communiquer au lieu de dresser des barrières culturelles et douanières entre les peuples, de semer la peur et l'hostilité dans les cœurs, et de se contenter de quelques espaces de dialogues limités», **aluno de Tunes**.

Connaître l'Autre (...) pousse chaque partie à dialoguer

Q.36. «Connaître l'autre, c'est mieux se connaître»
Cet espace est à toi ! Si tu as un commentaire à faire sur cette phrase ou sur le questionnaire, écris-le :

Conn
إن التعرف على الآخر
يزيد من الوحدة
قضية ونزول
كل الترسبات في الآخر
وما تم لفتح أبواب التواصل
والإنفراج في الآخر وفان
العلم والتفتح في العالم
الضارحي

Q.36. «Connaître l'autre, c'est mieux se connaître»

Cet espace est à toi ! Si tu as un commentaire à faire sur cette phrase ou sur le questionnaire, écris-le :

«Connaître l'Autre promeut la relation et éloigne les préjugés, les uns des autres; nous allons ouvrir les portes pour continuer l'ouverture entre nous et créer de la paix de par le monde», **aluno de Rabat**

«Le fait de créer une relation avec l'autre favorise le partage et ainsi l'échange des cultures et traditions, ce qui pousse chaque partie à dialoguer, à essayer de connaître l'autre et ainsi se connaître soi-même (les défauts, ...)», **aluna de Rabat**.

No contexto destas reflexões diretamente relacionadas com a pergunta P.36, fomos gratificantes verificar que, dentro das escolas ou fora delas, a curiosidade e o interesse da nossa presença «estrangeira» traduziram-se em agradáveis conversas informais com alguns estudantes. Conversas que se iniciavam com referências ao trabalho de investigação especialmente pelo facto de termos estado em contacto com alunos de outros países e poder, deste modo, partilhar algumas impressões e opiniões nos modos de ser e de estar destes diferentes jovens na escola mas não só. Era à volta desta «partilha», afinal, intercultural, que os alunos animavam o seu interesse e a sua satisfação em conversar connosco. As referências a Portugal faziam-se sempre num tom

de admiração lamentando a falta de uma maior cooperação com este país tendo em conta o interesse crescente entre os dois países nas áreas económicas e comerciais, mas também culturais. Mas, na realidade, os jovens alunos, em particular do Magrebe, quando falavam de Portugal (como tivemos oportunidade de falar mais acima), aludiam, sobretudo, ao desporto, mais concretamente, aos «conhecidíssimos» Cristiano Ronaldo e José Mourinho.

CONCLUSÕES E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

*Minha Alma é de todo o mundo
Todo o mundo me pertence
Aqui me encontro e confronto
Com gente de todo o mundo
Que a todo o mundo pertence
Antônio Gedeão*

Importa concluir porque todos os trabalhos devem ter uma conclusão. De todo o processo que este trabalho implicou, esta talvez seja a parte que mais dificuldades nos põe.

Dedicamos mais de três anos (muito mais se contabilizarmos todo o tempo que temos vindo a dedicar ao estudo destas matérias) a este trabalho. Ocupámos talvez mais de noventa por cento desse tempo em trabalho de terreno entre os vários países que o estudo envolve.

Conhecemos realidades diferentes, pessoas diferentes e tentámos observá-las, estudá-las e compreendê-la nas suas circunstâncias.

Foram três anos de muito trabalho mas também foram três anos de muito empenho e emoção. Precisávamos de pelo menos mais três anos para nos podermos distanciar e amadurecer a reflexão sobre esta experiência, mas também para poder refletir mais friamente sobre os dados e para passar então a escrever objetivamente sobre o que estudámos.

Mas importa que concluamos pois que há prazos a cumprir. Chegados a este ponto só sabemos que pouco sabemos. A obrigação de concluir é angustiante. Não deixa de ser um desafio mas põe-se-nos sobretudo como um exercício perante as dúvidas e as incertezas que se nos colocam, perante a dificuldade de encontrar as respostas, ou pelo menos alguma resposta, parcial que seja, para a nossa questão de partida.

Chegamos por isso aqui insatisfeitos. Conscientes de que o trabalho de escrita – esforçado e doloroso, demasiado apreensivo por causa dos referidos prazos – não faz jus à riqueza do material que o trabalho de terreno devolveu. Importa pois que, com grande humildade, reconhecamos que este trabalho cumpre uma etapa, mas está longe de estar verdadeiramente concluído – se é que, no âmbito destas matérias, algum trabalho de facto se concluí.

O tema escolhido é complexo, a riqueza dos dados recolhidos por meio da aplicação dos inquéritos revelou-se mais surpreendente e nalguns campos muito superior ao previsto e a sensação é a de que fica muito por explorar, muito para dizer mas sobretudo pouco tempo para uma reflexão mais aprofundada.

Deixamos por isso aqui apenas um pequeno contributo para a leitura do pico do iceberg. Explorar melhor esse iceberg, será um trabalho duradouro, que levará certamente vários anos.

Para já importa que arrisquemos então umas observações de teor conclusivo, umas reflexões que consideramos ainda pouco finais, pelo que estas conclusões, entendemos, poderão ser na verdade um verdadeiro princípio.

Utiliza-se para descrever a situação geográfica de Marrocos a alegoria da árvore: as suas raízes estão profundamente enraizadas na terra africana, o seu tronco pende para o Oriente, mas os seus ramos não param de crescer em direção à Europa. Parece-nos que esta alegoria, com as devidas adaptações, se poderia aplicar à situação geográfica dos países da área mediterrânica. As raízes, os troncos e os ramos, embora plurais, entrosam-se em ambos os lados do Mediterrâneo, humana e culturalmente (desde sempre).

Este foi o ponto de partida para este trabalho. Uma releitura da introdução torna claro quer a perspetiva, quer os objetivos que nos propomos alcançar com este trabalho e que foram:

1. Procurar identificar e analisar os conhecimentos e as perceções entre jovens do Magrebe e da Europa (Ocidental mediterrânica) em contexto escolar a frequentar o ensino secundário público.

2. Procurar analisar a importância atribuída por estes jovens ao ensino da interculturalidade na escola tendo o Mediterrâneo como referência cultural comum, constituindo-se, deste modo, como uma referência para a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e conseqüente diluição da estigmatização cultural.

Por relação ao Mediterrâneo Ocidental, os debates que mais agitam a Europa são acerca do Islão e da sua visibilidade social que têm promovido um clima de tensão alimentado pelas manifestações ostentadoras das correntes fundamentalistas e pelos discursos e atitudes xenofobistas (manifestas ou latentes) nas sociedades europeias potencializadas pelo agravamento da crise financeira, económica e social. Importa atentar nesta situação, pois que se torna premente criar as condições adequadas para uma transformação dos olhares mútuos que os países europeus e os países árabes têm uns dos outros.

Neste sentido, impõe-se a promoção de um trabalho que promova um aprofundamento do conhecimento do «outro.» Porque, continua a existir, em geral, de ambos os lados, escritos ou imagens que veiculam antigos e “novos” preconceitos ou estereótipos particularmente do mouro, do árabe ou do muçulmano. Este trabalho visa ser um contributo para o conhecimento dos melhores caminhos a seguir.

Mas hoje, os dois lados do Mediterrâneo confrontam-se com outras realidades e são convocados a partilhar e a superar o peso da história comum e a gerir os múltiplos constrangimentos do presente e os desafios do futuro para desenvolver, em conjunto, um outro processo de relacionamento e de parceria assente fundamentalmente na confiança e no reconhecimento da diversidade cultural.

O presente estudo sobre educação intercultural tomou os jovens de ambos os lados do Mediterrâneo Ocidental como base de trabalho na procura do conhecimento e compreensão das diferentes realidades à volta de um mar que se diz unir mas que parece, hoje, tender mais a separar os povos das suas margens.

Os dados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário mostram:

- Que os jovens inquiridos, apesar dos seus contextos socioeconómicos e socioculturais diferenciados, são e estão cada vez mais próximos nas preocupações e nas expectativas de vida;

- Que as respostas de todos os jovens convergem no facto de que não se conhecem muito bem mutuamente embora os jovens magrebinos tenham mostrado mais conhecimentos sobre os jovens europeus;

- Que prevalecem nas representações mútuas destes jovens as relações de preconceitos, medos e desconfianças;

- Que a escola seja europeia quanto magrebina não dá a conhecer ou dá a conhecer mal, como vivem não só os povos como as culturas de ambos os lados;

- Que o Mediterrâneo é uma referência cultural comum, património incontornável na história de qualquer dos países em observação, mas os jovens de cada um desses países conhecem pouco da sua dimensão cultural ao presente.

Pelo olhar dos jovens aqui inquiridos, mais marcado do lado dos jovens europeus de Lisboa, Madrid e Paris, importa evidenciar a ideia de que o estigma e o desconhecimento das relações histórico-culturais, marcam o diálogo entre a Europa e o Magrebe e, de uma forma mais geral, o diálogo euro-mediterrânico [Cf. Pergunta P.22 e Gráfico 4.31 e Cf. Pergunta P.23 e Gráficos 4.32(a) e 4.32(b) – Anexo 3]. Das suas respostas ressalta a ideia de que esta situação pode ser alterada nomeadamente quando estes jovens, na sua maioria, entendem que um maior diálogo intercultural facilitaria a eliminação de preconceitos, estereótipos e desconfianças como ainda a própria comunicação para além de melhorar os intercâmbios (Cf. Pergunta P.21 e Gráfico 4.30 – Anexo 3).

Porque estes jovens que vivem um mundo globalizado ao nível da tecnologia de informação e de comunicação e que são cada vez mais marcados por uma escola massificada, uniformizada e alongada, pode falar-se num contexto consubstanciado em elementos mínimos comuns na formação de perceções, não obstante a sua pertença a sociedades e culturas diferentes.

Outro aspeto a referir prende-se com uma certa ideia de partida sobre o «nós» e o «outro» e sobre a barreira geográfico-comunicacional em que se poderia constituir hoje, em especial para a juventude, o Mar Mediterrâneo.

Surpreenderam-nos as respostas. Importa pois analisar de forma mais aprofundada os fatos.

A análise dos dados permitiu-nos explorar que existem outros significados de «outro» ou que há «muitos outros.» Por meio dos resultados dos questionários, apercebemo-nos que os jovens magrebinos de Rabat e de Tunes se encontram mais abertos e são mais conhecedores do «outro» inicial, ou melhor, daquele que pensávamos ser o «outro» - os jovens europeus. Os dados fazem-nos refletir sobre o que podem ser as fronteiras hoje em dia. Sobre as linhas ou obstáculos que podem separar as pessoas e torná-las «os outros.» Mais do que a geografia, a política também se pode constituir numa barreira. Mais do que no mar, com as tecnologias também se pode navegar e chegar longe, mesmo ao outro lado do mundo.

Apesar de certos constrangimentos políticos, socioeconómicos e culturais próprios aos seus países, compreendemos que os jovens do Magrebe se afiguram mais abertos - mais do que os jovens da Europa - mais interessados em saber mais sobre outras realidades, nomeadamente a europeia que continua a impor-se como uma referência.

Na realidade, segundo as respostas dos jovens magrebinos de Rabat e Tunes, é significativa a importância que estes dão à possibilidade de conhecer e aprender sobre a cultura de outro povo. Essa valorização é superior àquela referida pelos jovens europeus de Lisboa, Madrid e Paris (Cf. Pergunta 15 e Gráfico 4.24 - Anexo 3).

De realçar como é que, segundo as respostas dos jovens de Rabat e de Tunes, se pode apurar que, no seu entender, o «outro» é também o seu próprio vizinho geográfico. O vizinho que apesar de estar separado pela fronteira terrestre, comunga na verdade a mesma matriz cultural e religiosa.

Este foi um dado inesperado. Segundo os dados apurados parece existir por parte dos jovens de Rabat e de Tunes um desconhecimento maior e por isso tornar-se mais «outro» a população dos países imediatamente vizinhos, que partilham uma cultura e

uma mesma religião, do que o outro europeu, nomeadamente o francês, que tem uma matriz cultural de base euro-cristã.

Como se pode ver pelas respostas dadas à pergunta P.2 [Cf. Gráficos 4.11(a) e 4.11(b) – Anexo 3], os jovens magrebinos inquiridos quando se pronunciam acerca dos seus conhecimentos sobre os outros países do Magrebe, revelam conhecimentos mais frágeis e “menos convincentes” se comparados com os seus conhecimentos que detêm dos países europeus, em particular, em relação à França e depois à Espanha, sendo Portugal um país europeu pouco conhecido.

Perante estes dados, põem-se ao investigador questões não ponderadas previamente e que importa discutir, pois que face ao contexto em análise, urge repensar e contextualizar e eventualmente recompor o conceito de «outro» que aqui inicialmente tomámos.

Uma reflexão muito concreta sobre este resultado, fez-nos ponderar que, num próximo estudo importará incluir uma questão que não foi considerada, mas que poderá dar pistas interessantes sobre esta “proximidade”, questão essa que visará aferir sobre se o maior conhecimento revelado pelos jovens magrebinos entrevistados, neste caso sobre a França e a Espanha, poderá ocorrer também por via de eventuais experiências de emigração de familiares ou outros comuns.

Uma análise das mesmas respostas remete-nos ainda para o conhecimento que os jovens magrebinos têm em especial da França e da Espanha ou das perceções que têm sobre estes países no que diz respeito ao nível e modo de vida das suas populações, às expectativas e perspetivas futuras pessoais e profissionais e conseqüente interesse da língua e cultura daqueles países [Cf. Pergunta 6 e Gráficos 4.15(d) e 4.15(e) e Cf. Pergunta P.8 e Gráficos 4.17(d) e 4.17(e) – Anexo 3].

Na realidade, dos países europeus, os jovens magrebinos recebem ou procuram receber informações nos mais diversos domínios: económico, político, social, cultural, humano, e, através dos mais diversos meios, além da escola (manuais escolares de História/Geografia e Línguas Estrangeiras), e, sobretudo, através da televisão, dos amigos e, cada vez mais, da Internet e das suas redes sociais (Facebook, Twitter, etc.)

[Cf. Pergunta P.3 e Gráficos 4.12(d) e 4.12.(e) – Anexo 3]. Classificam ainda os seus conhecimentos sobre os países da Europa (França, Espanha e Portugal) entre o Razoável e o Bom [Cf. Pergunta 17 e Gráfico 4.26(a) – Anexo 3]. Por parte dos jovens europeus, essa procura de informação sobre as realidades magrebinas não é tão evidente ou sequer desejada [Cf. Pergunta P.3 e Gráficos 4.12(a), 4.12(b), 4.12(c) – Anexo 3] e os seus conhecimentos sobre os países do Magrebe (Marrocos, Argélia e Tunísia) são classificados entre Insuficiente e Razoável [Cf. Pergunta 17 e Gráfico 4.26(b) – Anexo 3].

Não pretendemos aqui discutir a forte e comum matriz cultural e religiosa que une os países do Magrebe, mas entendemos que outras razões nomeadamente sociopolíticas e socioeconómicas podem interferir num “verdadeiro” conhecimento desse «outro.»

Na realidade, importa ponderar o valor das não respostas dos jovens de Rabat e de Tunes à questão de como caracterizar o(s) povo(s) do(s) país(es) [Cf. Pergunta P.5 e Gráficos 4.14(d) e 4.14(e) – Anexo 3], neste caso concreto, Marrocos, Argélia e Tunísia. Essas não respostas podem, consideramos, revelar algum desconhecimento por parte desses jovens sobre a realidade dos países seus vizinhos.

Há um espaço regional comum e uma identidade cultural e religiosa comum mas parece falhar uma dinâmica de proximidade. É visível a ineficiência e conseqüente ineficácia do processo de integração regional económica e política da União do Magrebe Árabe/UMA³¹⁴, pela questão do Saara Ocidental³¹⁵ facto que tem certamente contribuído para dificultar a promoção de um entendimento político entre os países magrebins. Podemos ainda pensar nas razões político-religiosas no sentido da

³¹⁴ A União do Magrebe Árabe – ou UMA que em árabe significa «comunidade» – foi fundada em 1989, através do Tratado Constitutivo de Marraquexe, pela Argélia, Marrocos, Tunísia, Líbia e Mauritânia. Um dos objetivos da UMA, em virtude de uma comunidade de história, de religião e de língua comum, é precisamente “a consolidação das relações de fraternidade que unem os Estados membros e os seus povos.” Cf. o sítio Internet oficial da UMA: <http://www.maghrebarabe.org/fr/index.cfm> – Acesso em 3 de junho de 2012.

³¹⁵ O Saara Ocidental faz parte da lista das Nações Unidas de territórios não-autónomos desde a década de 1960. O controlo do território é disputado pelo Reino de Marrocos e pelo movimento independentista Frente Polisário. Este movimento proclamou, em 27 de Fevereiro de 1976, este território como a República Árabe Sarauí Democrática (RASD) tendo como capital El Aaiún mas com um governo no exílio. Reconhecida internacionalmente por 50 estados, é membro da União Africana desde 1984, mas carece de representação na ONU. O estatuto do território continua a ser discutido mas a perspectiva é de que no curto e no médio prazos dificilmente as partes entrarão em acordo (Vermeren, 2004: 21-33).

promoção de um trabalho comum contra o problema do terrorismo islâmico que tem vindo a crescer. Um trabalho comum que permitiria um “diálogo desinibido entre irmãos” considerando o facto de que, pela sua herança mística sufi, o Islão magrebino é um Islão mais aberto (isto em comparação com o Islão do Médio Oriente).

Como se pode ver pelas respostas dos jovens magrebinos de Rabat e Tunes à questão respeitante às atitudes face ao vizinho – Europa – [Cf. Pergunta P.26 e Gráficos 4.35(a) e 4.35(b) – Anexo 3], as desconfianças continuam presentes na perspetiva desses jovens mas acompanhadas de muito perto por atitudes de diálogo e de confiança. Quando observamos os dados relativos aos jovens europeus de Lisboa, Madrid e Paris em face do vizinho magrebino, as atitudes são feitas manifestamente de Desconfiança, de Medo e de Indiferença [Cf. Pergunta P.25 e Gráficos 4.34(a) e 4.34(b) – Anexo 3].

Entendemos que será assim porque, na realidade, o jovem europeu, mais confortável na sua condição socioeconómica, terá sido (ou é) mais orientado, pelo sistema educativo em que está inserido (ou em que se insere), para um conhecimento do «outro» mais próximo da sua matriz cultural e religiosa. Para esta observação, consubstanciamos-nos nas respostas referentes à pergunta acerca das perceções dos jovens entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana/o Islão [Cf. Perguntas P.22 e P.23 e Gráficos 4.31, 4.32(a) e 4.32(b) – Anexo 3 e Cf. Figura 4.3]. São os jovens europeus que evidenciam as relações entre a Europa e o Magrebe (entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana) como relações com muitos preconceitos e medos reconhecendo depois que são relações com muito desconhecimento sobre a verdadeira história e cultura de ambas as culturas e centradas nos aspetos económicos e comerciais.

Entre os jovens magrebinos, em especial de Rabat, inseridos num sistema educativo fortemente marcado pela matriz cultural e religiosa islâmica, parece evidenciar-se mais a perceção de que as relações entre a Europa e o Magrebe (entre a cultura ocidental/europeia e a cultura arabo-muçulmana) são relações de confiança e de diálogo embora as considerem também feitas de muitos preconceitos e medos e até de desinteresse segundo os jovens de Tunes (Cf. Pergunta P.22 e Gráfico 4.31 – Anexo 3). Nesta perspetiva, as condições de vida económicas e sociais dos seus países que os

confrontam com melhores perspectivas de vida associadas à Europa, têm, consideramos, um efeito de promover uma necessidade de maior abertura ao «outro.» Pode, porventura, não significar, pelo menos totalmente, um interesse “genuíno” acerca do «outro» e da sua cultura. Mas é um elemento a ter em conta quando se trabalha a questão das perceções, representações e atitudes que se constroem da cultura do «outro.» As diferenças entre culturas são evidências mas os olhares que se têm acerca destas culturas e das suas diferenças não são. Por outras palavras, não são os processos de diferenciação consubstanciados na realidade das culturas que constituem o problema mas as condutas de discriminação que fazem de um elemento cultural um estigma que contribui para hierarquizar as culturas entre elas e a desvalorizá-las.

Outro aspeto que importa não depreciar sobre o universo de jovens magrebinos inquiridos é o fato de eles fazerem parte de uma nova geração que é mais urbana, melhor educada, mais ambiciosa. Tecnologicamente hábil, estes jovens souberam (e sabem) tirar partido do espaço urbano. A Internet e as redes sociais são, como vimos, junto dos jovens inquiridos magrebinos deste estudo, importantes para a promoção do conhecimento [Cf. Pergunta P.3 e Gráficos 4.12(a), 4.12(b), 4.12(c), 4.12(d) e 4.12(d) e Cf. Pergunta P.12 e Gráfico 4.21 – Anexo 3]. Contribuíram decisivamente para mudar o rumo da história do Mundo Árabe mostrando uma força que os regimes autoritários instalados negligenciaram. Mas, em nosso entender, é a cidade que se constitui como a verdadeira plataforma para o desenvolvimento social. É um lugar privilegiado para promover as trocas, a comunicação e a revolta.

A variável vivência urbana permitiu-nos contemplar um elemento que nos deverá merecer uma melhor atenção numa investigação posterior: os níveis de educação dos pais dos jovens inquiridos. Quando olhamos para a nossa amostra, que percorre as várias categorias sociais, apercebemo-nos que as origens socioeconómicas movem-se em torno de um nível médio e médio-alto [Cf. Gráficos 4.6(a), 4.6(b), 4.6(c), 4.6(d), 4.6(e) e 4.6(f) – Anexo 3]. Se existe uma dinâmica educativa que envolve praticamente todos os jovens, esta nem sempre é de qualidade para todos promovendo, deste modo, um ambiente de marginalização e exclusão para os jovens mais desprotegidos económica e socialmente. A democratização do sistema educativo dos países do Magrebe, a seguir às independências políticas, produziu um número considerável de

jovens formados. Contudo, estes jovens encontram muitas dificuldades para aceder ao emprego que corresponda aos seus níveis de estudos. Esta situação torna-os mais vulneráveis e permeáveis à radicalização de pensamentos e comportamentos. As frustrações de muitos jovens são depois canalizadas e trabalhadas pelos movimentos mais fundamentalistas do ponto de vista político e religioso – tal como acontece em várias regiões do mundo.

Assim temos que:

- Nas condições atuais de realidades diversas e até mesmo contrastantes entre os jovens das duas margens do Mediterrâneo Ocidental, encontramos jovens com expectativas e perspetivas cada vez mais próximas e convergentes;
- O conhecimento recíproco é deficitário e as perceções são deturpadas;
- Trabalhar as perceções recíprocas é, por isso, uma tarefa delicada mas fundamental. O papel da educação, em particular, no quadro da escola, (a par de outros fatores) é, aqui, decisivo. É uma tarefa a levar a cabo junto das gerações a jusante da sociedade, ou seja, a sociedade civil ou aquilo que designamos «as bases da sociedade» das margens europeia e magrebina do Mediterrâneo, a partir da educação pré-escolar e educação básica e com especial relevância no ensino secundário (prosseguindo até no ensino superior e até na formação contínua dos adultos, numa perspetiva de uma aprendizagem ao longo da vida).

Consideramos ser vantajoso um trabalho entre os países da área mediterrânica para a promoção de um modelo intercultural que age a dois níveis: por um lado, o nível político e, por outro lado, o nível educativo e cultural. Só assim esse modelo intercultural mediterrânico se poderá realizar plena e eficazmente porque parte das múltiplas semelhanças que subjazem profundas e inerentes às culturas de ambos os lados do Mediterrâneo procurando ver para além das diferenças formais para avaliar os paradigmas comuns nos quais se entroncam as raízes socioculturais das sociedades da área mediterrânica.

Tomemos agora também em consideração os dados dos jovens inquiridos respeitantes ao ponto II do questionário sobre: Os Jovens, a Escola e a Sociedade.

Procurámos compreender melhor o papel da educação, através da sua dimensão intercultural, por via da escola, no processo de elaboração e desenvolvimento das perceções mútuas no caso das relações entre a Europa e o Magrebe. Verificamos pela pergunta P.9 (Cf. Gráfico 4.18 – Anexo 3) que a primeira preocupação dos jovens dos dois lados do Mediterrâneo é a Educação e que, quando interrogados sobre o contributo da escola para o conhecimento do «outro» (Cf. Pergunta P.13 e Gráfico 4.22 – Anexo 3), os jovens apontam especialmente a necessidade de «Mais intercâmbios escolares» como uma das formas da escola promover mais e melhor conhecimento. Mas, na prática, são também estes jovens que avaliam negativamente o papel da escola no conhecimento mútuo das suas vivências [Cf. Pergunta P.24 e Gráficos 4.33(a) e 4.33(b) – Anexo 3]. Se para os jovens europeus de Lisboa, Madrid e Paris, a escola não dá a conhecer ou dá a conhecer mal como vivem os jovens do Magrebe, para os jovens de Rabat e Tunes, na escola, pouco aprendem da vida dos jovens europeus. Para ambos, na realidade, na escola, fala-se mais do passado do que do presente.

Quando confrontamos estes dados com os modos de aquisição de conhecimento intercultural dos jovens relativamente aos países estudados, verificamos que o conhecimento do país e da sua cultura pelos Manuais escolares é menos evidenciado comparando com a Televisão, os Jornais e a Internet, em particular por parte dos jovens magrebinos [Cf. Pergunta P.3 e Gráficos 4.12(a), 4.12(b), 4.12(c), 4.12(d) e 4.12(d) – Anexo 3]. Sendo a Escola o quadro espacial deste estudo, importa evidenciar que esta não tem conseguido cumprir devidamente o seu papel de promoção do conhecimento do «outro» e da diversidade cultural. E, deste modo, continua ainda imbuída de leituras etnocentradas nomeadamente ao nível dos seus programas e conteúdos pedagógicos.

Consideramos sublinhar o contributo da Escola porque ela pode projetar o futuro e porque essa mesma escola se pode constituir um local de encontro plural e um espaço de transnacionalidade e de formação para a interculturalidade.

Outro aspeto que aqui importa realçar é o de que os jovens são os mais implicados na Internet e, graças a este meio, constantemente exploram novas possibilidades de

diálogo intercultural. A escola poderia potenciar uma utilização pragmática e pedagógica das diversas formas de comunicação virtual e desse modo promover e fortalecer a construção de pontes eletrônicas em meio escolar. Esse poderia ser, sem dúvida, um meio de excelência na promoção do conhecimento para a aproximação. As escolas, entendemos, não o têm explorado suficientemente no que respeita ao campo da promoção de uma cultura humanista.

O défice de compreensão mútua entre a Europa e o Magrebe advém da leitura estereotipada dos seus objetos nomeadamente a maior ênfase dada ao tema da religião e da interpretação descontextualizada dos seus conteúdos e dos seus significados e simbolizações. A escola é pois o local onde se devem iniciar ações concretas com vista a colocar os debates não no domínio do confronto das ideologias e das culturas etnocentradas mas no da convergência dos valores de diversidade, de compreensão e de abertura rumo a um humanismo universal.

Os sistemas educativos, na realidade, não têm uma vocação específica para serem hierarquizados (apenas) a partir dos meios materiais de que dispõem. Devem ser trabalhados a partir da sua capacidade em difundir saberes coerentes com exigências científicas do desenvolvimento e da visão universal da humanidade.

A realidade multicultural das sociedades contemporâneas, fortemente marcadas pelas mobilidades humanas, nomeadamente as sociedades europeias onde existe uma forte presença de migrantes da área cultural arabo-muçulmana, desafia os sistemas educativos a pensarem numa realidade social quantitativa e qualitativamente pluricultural e intercultural. Isso significa uma abordagem contemporânea e contextualizada das vivências sócio-históricas e socioculturais que permite fazer variar os pontos de vista, as novas linguagens discursivas seculares e religiosas, as pertenças e as escalas de tempo e de espaço.

Por isso, quer ao sistema educativo europeu, quer ao sistema educativo magrebino, importa uma outra leitura e conceptualização interdependente e transversal da Geografia e da História. Isso significa promover-se ao nível do ensino destas disciplinas particularmente nos ensinos básico e secundário, a afetividade *versus* a materialidade do espaço e do tempo mediterrânicos. Porque o espaço mediterrânico,

independentemente da diversidade dos seus povos e culturas, é um fio de memória comum que percorreu e percorre todos os países desta área geocultural. Mas a atual configuração geográfica e histórica na área mediterrânica tem promovido mais proximidade do que aproximação, não apenas entre os povos e culturas das margens norte e sul do Mediterrâneo mas também entre os povos e culturas da mesma margem. Porque, como propõem as respostas dos jovens marroquinos e tunisinos, estes acabam por dizer que conhecem melhor a França ou a Espanha do que o seu vizinho do lado, seja ele Marrocos, a Argélia ou a Tunísia [Cf. Pergunta P.2 e Gráfico 4.11(a) – Anexo 3].

A este facto, não serão provavelmente alheios como agora pensamos, os fluxos migratórios Sul-Norte. Todo ou quase todo o magrebino tem família emigrada em especial em França ou em Espanha (Portugal foi sempre um país corredor). Esta proximidade tem na sua base razões históricas por demais conhecidas. A história permitiu essa vantagem (conhecimento da língua, de algumas tradições e costumes, de alguns estilos de vida, etc.).

Apontamos, deste modo, em termos educativos, nas condições atuais de diversidade económica e cultural de um mundo global, a pertinência de uma formação de base que prepara os jovens mais e melhor para as mobilidades e diversidades. Para os jovens europeus e magrebinos, ao mostrarem que é muito importante aprender mais e melhor acerca do Mediterrâneo (Cf. Pergunta P.34 e Gráfico 4.43 – Anexo 3), embora quando pensam neste espaço, as principais ideias sejam ainda de índole mais geográfica no seu sentido mais “material”, isto é, o mar, as viagens e o turismo e o clima (Cf. Pergunta P.27 e Gráfico 4.36 – Anexo 3), o espaço mediterrânico constitui-se como um espaço partilhado e a partilhar, mais “afetivo”, mais diverso, mais intercultural.

Quando relacionamos a memória comum com a juventude e a educação, o intuito é facilitar a apreensão da diversidade cultural com vista a promover o melhor conhecimento do «outro» e de si. A diversidade cultural é, na verdade, um fator de desenvolvimento pessoal para todos indo muito para além dos contextos ou das condicionantes, quer socioeconómicos quer sociopolíticos, quer ainda sócio-históricos. Por consequência, é também um fator de desenvolvimento social porque promove não

apenas o crescimento e o desenvolvimento económico, mas é também uma forma de aceder a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual mais satisfatória. Um meio de aceder a um mundo onde o que se globaliza, afinal há já algum tempo, são os grandes traços gerais de uma cultura, isto é, um modo particular de pensar, de agir, de viver e de organizar o mundo.

Importa, por isso, que a engrenagem social e cultural não acorrente as juventudes, de ambos os lados do Mediterrâneo, a uma oficina do conhecimento dogmático, mas a um conhecimento sistemático e científico, reflexivo e crítico, complexo e diverso que possibilita a desconstrução e reconstrução das categorias sejam elas europeias, árabes e/ou mediterrânicas. Importa atentar, segundo Tiesler (2009: 26), às «(...) novas condições e experiências de vida (numa dinâmica dialógica e partilhada dos discursos europeus e muçulmanos que) requerem novas respostas a novas perguntas.»

Em suma, a escola assume-se na realidade como um lugar privilegiado para fazer evoluir as perceções e ir ao encontro da contemporaneidade do conhecimento porque aí se aprende o passado ou seja a história, se constrói o presente e se desenha o futuro. Uma evolução que, recuperando o pensamento de Bouhdiba (1995: 237), «(...) pour être fructueux et positif, nécessite un regard lucide et réciproque. C'est ce regard qui est le vrai révélateur historique de l'essence de nos civilisations et le grand réactif de nos valeurs»³¹⁶. Ora, é um processo em permanente construção que exige uma perspetiva de longo prazo.

Neste sentido, ganham especial pertinência duas atitudes que constituem os referenciais da estrutura cultural mediterrânica: a proximidade e a distância. O mesmo é dizer que nunca tivemos tão próximos e visíveis, uns em relação aos outros, ainda que, muitas das vezes, pouco visíveis, pouco dialogantes, pouco comunicativos. Passa necessariamente por se fomentarem análises e investigações que se consubstanciem em comunidades de interpretação que partilhem e pensem diferentes pontos de vista, afinidades e interesses dos respetivos espaços, lugares e tempos, hoje em dia, deveras facilitadas pelas tecnologias de comunicação e de informação.

³¹⁶ «(...) para ser frutuoso e positivo, necessita de um olhar lúcido e recíproco. É este olhar que é o verdadeiro revelador histórico da essência das nossas civilizações e o grande reativo dos nossos valores»

Às alfândegas, para além das de natureza política, económica e comercial, há as de índole cultural e humana. Consideramo-las as mais desafiantes visto que envolvem modos e estilos de vida, tradições e costumes, mentalidades que se confrontam, ou melhor, que se encontram, com uma permanente atmosfera de mudança e de adaptação às novas realidades globais sem contudo menosprezar a tradição e a cultura. Os jovens, como observámos, podem ser pontes para “a desativação das alfândegas.” E tal não significa uma súbita e temida deslocação de pessoas da margem sul do Mediterrâneo para a Europa. Significa melhorar as vidas dos povos. Significa, segundo as respostas dos jovens europeus e magrebinos inquiridos, promover a Liberdade, o Respeito, a Confiança, a Solidariedade, a Amizade e a Honestidade (Cf. Pergunta P.11 e Gráfico 4.20 – Anexo 3). Significa melhorar o entendimento entre cristãos e muçulmanos, entre europeus e magrebinos, no espírito do diálogo histórico do al-Andalus. Significa permitir uma educação moderna, desideologizada e não instrumentalizada por qualquer movimento político ou religioso seja qual for a margem do Mediterrâneo. Significa o conhecimento do «outro» sem impor qualquer convicção. Significa a revisão dos currícula e a melhoria dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, a formação do corpo docente e do processo de aprendizagem, implicando os pais e as comunidades (perspetiva horizontal e vertical) com vista a evitar as abordagens simplificadoras e a sensibilizar de forma mais assertiva a heterogeneidade cultural, os seus múltiplos aspetos como ainda a diversidade das suas fontes e dos seus contributos.

A laia de conclusão, deixamos aqui alguns desafios e pistas de investigação.

Quanto aos desafios:

1. Importa pensar a escola e os programas escolares como um meio para a promoção do futuro da paz, da estabilidade e da liberdade entre as duas margens;
2. Como um meio para diminuir a fratura, o desconhecimento, a incompreensão, as disparidades sejam elas demográficas, económicas, políticas, sociais ou culturais em ambas as margens;

3. Apostar nos jovens e no seu potencial para a promoção de uma nova atitude sem que isso signifique desvalorizar as identidades e as origens culturais, filosóficas ou religiosas.

Quanto às pistas de investigação, propomos duas:

Uma primeira pista de investigação prende-se com a necessidade de prosseguir com a análise comparada das perceções mútuas e do conhecimento recíproco envolvendo grupos de investigação do Mediterrâneo Ocidental trabalhando no domínio da educação e da cidadania. O objetivo é promover em cada país e em conjunto uma releitura e reescrita, com rigor e objetividade, da História, do passado das relações entre o mundo europeu e cristão e o mundo arabo-muçulmano. Identificar os elementos de formação e de informação, base a difundir a todos os níveis das sociedades a começar pelos mais jovens nas escolas, constituiria um ponto de partida para transmitir o respeito mútuo nas realidades dos nossos dias e nas perceções do mundo e do seu devir. É essencial, por conseguinte, um ensino comparativo das matérias com vista a construir imaginários, representações e culturas nas suas diversidades geográficas e identitárias. Esta poderia passar pela promoção de uma revisão dos currículos escolares, em particular, ao nível das disciplinas de História, Geografia e Línguas, numa perspetiva de valorização da diversidade cultural, do respeito das diferenças e da promoção da educação intercultural e para a cidadania. Trata-se para as escolas da Europa, para além de valorizar de forma descomplexada o contributo cultural e científico do mundo islâmico, de reconhecer o contributo positivo dos migrantes na sociedade. Para as escolas do Magrebe, não obstante um contexto bastante complexo e turvo, trata-se de abrir-se às diversidades culturais e ao universal sem ver nessa abertura uma perversão ou um risco de rotura de um laço social por si já fragilizado.

Uma segunda pista de investigação, subsequente da primeira, atendendo aos desafios que se colocam à coesão social no Mediterrâneo Ocidental, visa avaliar a necessidade de desenvolver uma cooperação entre profissionais da educação ao nível da comunicação, da investigação-ação e de ferramentas de formação. Pretende-se compreender como os programas de educação podem contribuir, através de uma verdadeira partilha de saberes e de uma comunicação intercultural desprovida de

estereótipos e de olhares deturpados, para um melhor conhecimento e compreensão mútuos. Trata-se de avaliar o papel dos currículos e da escola na difusão dos valores da interculturalidade mediterrânica no mundo escolar. Na linguagem comum, quer na Europa, quer no Magrebe, ambos se consideram «mediterrânicos» apesar de se consubstanciarem em esquemas de representações diferentes. Esta linguagem parece exprimir um sentimento comum de pertença que dá ao espaço mediterrânico uma identidade original, mesmo que inconscientemente partilhada.

Sublinhamos, assim, que não existe um compartimento estanque entre as perceções e visões do «outro» quando nos deparamos perante indivíduos, neste caso concreto, jovens de diferentes países e culturas. As variáveis independentes que interferem naquelas perceções e visões do mundo são, afinal, muito comuns embora diferenciadoras. Estas ganham, em nosso entender, com a tecnologização global que vai permitindo a construção de um mundo de conhecimento mais próximo, não necessariamente uniforme. Mesmo quando olhamos para alguns estudos respeitantes às perceções que os jovens franceses ou espanhóis de origem migrante magrebina têm das sociedades respetivas, francesa ou espanhola. Esses estudos apontam para uma correlação negativa entre os sentimentos de rejeição e de injustiça destes jovens no seio das sociedades onde pretendem integrar-se e as suas perceções, menos positivas, das referidas sociedades³¹⁷. Ora, o que está em causa no mundo em que vivemos é desenvolver o sentimento e a perceção de um destino partilhado numa combinação harmoniosa da diversidade cultural nomeadamente religiosa constitutiva, da humanidade.

Como dizia Teilhard de Chardin (1959: 240-243) :

«Tout ce qui monte converge. (...) Manifestement, l'Humanité d'aujourd'hui, dans la mesure même où elle prend conscience de son unité, non plus seulement en arrière dans le sang, mais en avant, dans le progrès, éprouve le besoin vital de se rejoindre sur elle-

³¹⁷ Cf. Amin, Poussin e Martinez. (2008). «Le Rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration» in *Les Cahiers Internationales de Psychologie Sociale*, 2008, N°80, pp. XX-YY; García e Ortiz. (2006). «Jóvenes y menores en la migración magrebí actual en España» in *Anales de Historia Contemporánea*, 22 (2006), pp. 57-78. As relações destes jovens, em particular no que diz respeito à França, resultam de geometrias singulares e inéditas, cada um procurando criar as suas próprias possibilidades para conjugar de forma não antagónica alteridade e vida comum, particularidade e universalidade (cultura do país de destino, religião, cultura de origem, memória colectiva pós-colonial, etc.).

même. De toutes parts, et plus spécialement entre branches religieuses, un mouvement de réunion se dessine. Découvrir enfin quelque chose qui resserre, au-dessous ou au-dessus de ce qui divise (...)»³¹⁸.

³¹⁸ «Tudo o que sobe converge (...) Manifestamente, a Humanidade de hoje, na própria medida em que toma consciência da sua unidade, não apenas para trás no sangue, mas para a frente, no progresso, sente a necessidade vital de se reencontrar sobre ela mesma. De todos os lados, e muito em especial entre ramos religiosos, um movimento de reunião desenha-se. Descobrir finalmente alguma coisa que aproxima para além do que divide», T. do a.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). *L'Éducation interculturelle*, Paris: PUF, Que sais-je?
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). «De l'interculturel à l'humanisme du divers» in *Education permanente*, 186, mars 2011, p. 17-20.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). «L'interculturel comme paradigme pour penser le divers» in BIZARRO, R. (Org.). (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto: Areal Editores, pp. 77-87.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2005). «Pour un humanisme du divers», *VST - Vie sociale et traitements*, 2005/3 no 87, p. 34-41.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004a). *L'Éducation interculturelle*, Paris: PUF, Que sais-je?
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004b). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris: Economica/Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *Education et communication interculturelle*, Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*, Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. e PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*, Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), « Pour un autre paradigme de la culture: de la culture à la culturalité, pour en finir avec 'Babel' », *Education et communication interculturelle*, M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher, Paris, PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: INRP.
- ADDAS, C. (1996). *Ibn Arabî et le voyage sans retour*, Paris: Seuil, coll. «Points».
- ADDI, L. (2003). *L'Anthropologie du Maghreb: Berque, Bourdieu, Geertz et Gellner*, Awal-Ibipress.
- AFFAYA, N. e GUERRAOUI, D. (2006). *La imagen de España en Marruecos*, Barcelona: Fundació CIDOB.
- AFFAYA, N. e GUERRAOUI, D. (2005). *L'image de l'Espagne au Maroc*, Rabat: ARCI.
- AHMED, A. S. (2001). «Al-Andalus et le partenariat euro-méditerranéen de Barcelone: perspectives pour les Routes d'al-Andalus» in DIENE, D. (2001). *Les routes d'al-Andalus. Patrimoine commun et identité plurielle*, Paris: UNESCO, pp. 79-84.
- AKKARI, A. (2011). *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*, Barcelona: Icaria Antrazyt.
- AKKARI, A.; PAYET, J.-P. (Eds.). (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles: De Boeck.
- AKKARI, A. (2009a). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève.
- AKKARI, A. (2009b). «De la construction à la consolidation des systèmes éducatifs au Maghreb» in *Carrefour de l'Education*, 27(1), 227-244.

- AKKARI, A. (2008). «Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire» in C. Perregaux (Ed.), *Les approches interculturelles et interlangagières entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience: une interculturalité nécessaire?* Paris: L'Harmattan.
- AKMIR, A. (2005). *L'Islam et l'Occident. Dialoguer pour la paix*, Rabat: Centre d'études andalouses et du dialogue entre les civilisations.
- ALBARELLO, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ALBERA, D. e TOZY, M. (Eds.). (2005). *La Méditerranée des Anthropologues*, Paris: Maisonneuve et Larose.
- ALCORÃO. (2002). Parte I, 3ª edição, Lisboa: Publicação Europa-América.
- AL-HAYAT. (2003). «Une cohabitation délicate» (extraits) in *Courrier International, Hors-Série Culture, Cause Toujours*. A la découverte des 6700 langues de la planète, mars-avril-mai 2003, pp. 62.
- AL-JABRI, M. (1995), *Introduction à la critique de la raison arabe*, Paris : éd. La Découverte.
- ALIBONI, R. (2009). *L'Unione per il Mediterraneo. Le relazioni Euro-Mediterrannee in una prospettiva nuova*, Roma: Istituti di ricerca specializzati.
- ALIBONI, R. et al. (2008). *Putting the Mediterranean Union in perspective*, Lisboa, EuroMeSCo, June 2008 (EuroMeSCo Papers; 68).
- ALMEIDA, M. (2003). *A Educação para a Paz*. Prior Velho: Editora Paulinas.
- ALMÉRAS, G. e JOLLY, C. (2010). *Méditerranée 2030. Panorama et enjeux stratégiques, humains et économiques*, Paris: Institut de prospective économique du monde méditerranéen/IPEMED.
- ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula: Como enseñar a pensar*, Madrid: Santillana.
- AL-OTAÏBA, M. S., (2007), *Le Dialogue des Civilisations. "Soi" et "l'Autre"*, Paris: L'Harmattan.
- ALTEMIR, A. B. (Ed.). (1999). *El Mediterráneo: un espacio común para la cooperación, el desarrollo y el diálogo intercultural*, Madrid: Tecnos.
- ALTHABE, G.; SELIM, M. (1998). *Démarches ethnologiques au présent*. Paris: L'Harmattan.
- ALTWAIJRI, A. et al. (2007). *Dialogue among Civilization. International Conference: Fostering Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustainable Initiatives*, Paris: UNESCO Publishing.
- ALVES, A. (2001). *A Herança Árabe em Portugal*, Lisboa: CTT Correios de Portugal.
- ALVES, A. (1998). *O Meu Coração é Árabe. Poesia Luso – Árabe*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- ALVES, A. (1995). *Portugal, Ándalus e Magrebe. Um contexto de tolerância.*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas e CEMAG - Centro de Estudos do Magrebe, Coleção meia hora de leitura - vol. 5.
- AMIN, A., POUSSIN, M. e MARTINEZ, F. (2008). «Le Rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration» in *Les Cahiers Internationales de Psychologie Sociale*, 2008, N°80, pp. XX-YY.

- AMIN, H. A. (2003). «Non, l'arabe peut évoluer» in *Courrier International*, Hors-Série Culture, Cause Toujours. A la découverte des 6700 langues de la planète, mars-avril-mai 2003, pp. 60-61.
- ANDRADE, C. (2010). «Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas» in *Análise Psicológica* (2010), 2 (XXVIII): 255-267.
- ANNA LINDH FOUNDATION; WALTON, P. e ZUCCIATTI, S. (2011). *Anna Lindh Review 2005-2011*, Alexandria: Anna Lindh Fondation.
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Edições Almedina.
- APPADURAI, A. et al. (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- APPADURAI, A. (2009). «Diálogo, Risco e Convivialidade» in Appadurai et al., (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-38.
- ARKOUN, M. (2008). *La pensée arabe*, Paris: PUF, Que sais-je ?
- ARKOUN, M. (2006). «Islam y cristianismo: del enfrentamiento al diálogo» in *Quaderns de la Mediterrània* 6, Barcelona: IEMed, pp. 57-66.
- ARTUS, P. et al. (2004). «'5+5', la ambición de una asociación reforzada» in *AFKAR/IDEAS*, verano de 2004, pp. 101-104.
- AUBAREL, G. (2003). «Relanzamiento del Diálogo 5 + 5: por un plan de acción para el Magreb» in *AFKAR/IDEAS*, Diciembre de 2003.
- AUDIBERT, J. (2006). *Jamais je n'ai cessé d'apprendre l'Afrique*, Paris: Editions Khartala.
- AUDIGIER, F. (1997). *Pratiquer la diversité culturelle dans l'éducation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- AUGÉ, M. (2006). *Para que vivemos?* Lisboa: 90 Graus Editora.
- AUGÉ, M. (2005). *Não lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: 90 Graus Editora.
- AUGÉ, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Aubier.
- AVANZINI, G. (1992). *Sciences de l'éducation. Regards multiples*, Berne: Peter Lang.
- AZZOUZI, A. (Dir.). (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle. De la stratégie à l'action*, volume 4, Paris: L'Harmattan.
- AZZOUZI, A. (Dir.). (2008a). *Figures et valeurs du dialogue des civilisations et des cultures*, volume 3, Paris: L'Harmattan.
- AZZOUZI, A. (2008b). «Dialogue ou conflit de civilisations?» in Azzouzi, A. (Dir.). (2008). *Figures et valeurs du dialogue des civilisations et des cultures*, volume 3, Paris: L'Harmattan, pp. 11-37.
- BÄSCHLIN, E et al. (2008). «Féminismes autour de la Méditerranée» in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 27(3)/2008, Paris: Editions Antipodes.
- BALANDIER, G. (1988). *Le désordre*. Paris: Fayard.
- BALTA, P. e RULLEAU, C. (2006), *La Méditerranée. Berceau de l'Avenir*, Toulouse: Milan Editions.
- BALTA, P. (2000). *Méditerranée/Défis et enjeux*, Paris: L'Harmattan.
- BALTA, P. e FABRE, T. (1995). «Cultures et représentations» in Gizard, X. (1995). *La Méditerranée inquiète*, La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube, pp.71-93.

BAMMATE, N. O-D. (2000). *L'Islam et l'Occident. Dialogues*, Vernon/Paris: Éditions Christian Destremeau/Éditions UNESCO.

BARATA, O. S. (2010). *Introdução às Ciências Sociais*, 12ª edição, Volume I, Lisboa: Bertrand Editora.

BARATA, O. S. (2003a). *Demografia e Sistema Internacional*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas, Centro de Estudos da População e das Comunidades Portuguesas no Estrangeiro.

BARATA, O. S. (2003b). «Demografia e equilíbrio social» in *Demografia e Sistema Internacional*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas, Centro de Estudos da População e das Comunidades Portuguesas no Estrangeiro, pp. 422-436.

BARATA, O. S. (2003c). «O baixo crescimento demográfico na Europa ocidental o recurso à imigração» in *Demografia e Sistema Internacional*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas, Centro de Estudos da População e das Comunidades Portuguesas no Estrangeiro, pp. 516-530.

BASFAO, K. (1997). *Le Maghreb, l'Europe et la France*, Paris: CNRS Editions.

BATALHA, L. (1996). *Marrocos. Retrato de um país*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.

BAUCHARD, D. (2008). «L'Union pour la Méditerranée: un défi européen» in *Politique Étrangère*, 1:2008, pp. 61-64.

BAZZANA, A.; BÉRIOU, N e GUICHARD, P. (2005). *Averroès et l'averroïsme. Un itinéraire historique du Haut Atlas à Paris et à Padoue*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

BEAUD, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris: La Découverte.

BEDIN, V. (2009). *Qu'est-ce que l'adolescence?* Paris: Éditions Sciences Humaines.

BEDIN, V. e FOURNIER, M. (Dir.). (2008). *La bibliothèque idéale des sciences humaines*, Paris: Éditions Sciences Humaines.

BEDYNSKA, M., DARABOS, Z.; GILLET, G.; KERSCHBAUMER, M.; POLITI, I. e ZHRADNÍKOVÁ, J. (2007). *To know each other leads to better mutual understanding (Se connaître mieux pour mieux se comprendre)*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BECK, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme*. Paris: Aubier.

BELGUENDOZ, A. (2009). «La question migratoire en Méditerranée : Éléments pour un débat à partir d'un regard du Sud» in Azzouzi, A. (Dir.). (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle. De la stratégie à l'action*, volume 4, Paris: L'Harmattan, pp. 277-303.

BENNANI-CHRAÏBI, M. e FARAG, I. (Dir.). (2007). *Jeunesses des sociétés arabes. Par-delà les menaces et les promesses*, Paris: Editions Aux Lieux d'Être.

BERGER, P. L. e LUCKMAN, T. (1999). *A Construção Social da Realidade*, Lisboa: Dinalivro.

BERQUE, J. (1999). *Les Arabes suivi de Andalousies*, Arles: Sindbad/Actes Sud.

BERQUE, J. (1998). *Une cause jamais perdue: Pour une Méditerranée plurielle (écrits politiques 1956-1995)*, Paris: Albin Michel.

- BERQUE, J. *et al.* (1977). *Connaissance de l'Orient*, Collection UNESCO d'Œuvres représentatives, Paris: Gallimard.
- BERTRAN, L. V. (Coord.). (2006). *Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur*. Madrid: Fundación Carolina.
- BETHEMONT, J. (2004). *La Méditerranée en partage*, Dossier n° 8039, documentation photographique, Paris: La Documentation Française.
- BEYDOUN, A. (2003). «L'arabe littéraire sur le chemin du cimetière ?» in *Courrier International*, Hors-Série Culture, Cause Toujours. A la découverte des 6700 langues de la planète, mars-avril-mai 2003, pp. 59-60.
- BREVIGLIERI, M e CICCHELLI, V. (2007). *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris: Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (Injep).
- BIZARRO, R. (Org.). (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto: Areal Editores.
- BLOMART, J. e KREWER, B. (1994). *Perspectives de l'Interculturel*, Paris: L'Harmattan.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.
- BOIA, L. (2007). *L'Occident. Une interprétation historique*, Paris: Les Belles Lettres.
- BONIFACE, P. (2010). *Comprendre le monde*. Paris: Armand Colin.
- BONNIER, H. (2009). «Foi et raison en Méditerranée» in, A. (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle: De la stratégie à l'action*, Paris: L'Harmattan, pp. 129-133.
- BORDES, V., HUGON, M.-A. e PEZEU, G. (2010). *Eduquer par la diversité en Europe. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*, Paris: L'Harmattan, collection Education comparée.
- BORGES, P. (2010). *Uma visão armilar do mundo*, Lisboa: Edição Babel/Verbo.
- BORGES, J. V. (2007). «Portugal e o Mediterrâneo: Uma visão geopolítica» in *Segurança e Defesa*, 5, dezembro 2007 - fevereiro 2008, pp. 60-69.
- BOUHDIBA, A. (1995a). *Quêtes sociologiques. Continuités et ruptures au Maghreb*, Tunes: Cérès Editions.
- BOUHDIBA, A. (1995b). «L'Islam et l'Europe» in *Quêtes sociologiques. Continuités et ruptures au Maghreb*, Tunes: Cérès Editions, pp. 235-255.
- BOUHDIBA, A. (1995c). «Vicissitudes de la sociologie ou sociologie de la vicissitude ?» in *Quêtes sociologiques. Continuités et ruptures au Maghreb*, Tunes: Cérès Editions, pp. 9-19.
- BOUJAOUDE, S. (2007). «Competencias educativas del siglo XXI para el desarrollo del Mediterráneo: calidad y relevancia curricular» in *IEMed 2007. El año 2006 en el espacio euromediterráneo*, Barcelona: IEMed/Fundació CIDOB, pp. 91-100.
- BOUMEDIÈNE, S-L. (2003). «Drame linguistique en Algérie» in *Courrier International*, Hors-Série Culture, Cause Toujours. A la découverte des 6700 langues de la planète, mars-avril-mai 2003, pp. 63.
- BOUMARD, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*, Paris: Téraèdre.
- BOUMARD, P. (1996). «Situations interculturelles, phénomène interculturel et travail d'éducation» in Escallier, C. e Veríssimo, N. (Org.). (2008). *Educação e cultura*. II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira,

VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, Universidade da Madeira: Departamento de Ciências da Educação, pp. 15-28.

BOURDIEU, P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction*, Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. E PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Les Editions de Minuit.

BOURHIS, R. Y e LEYENS, J.-P. (Dir.). (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Paris: Madarga.

BRAUDEL, F. (Dir.) (1987a). *O Mediterrâneo: o Espaço e a História*, Lisboa: Teorema.

BRAUDEL, F. (Dir.) (1987b). *O Mediterrâneo: os Homens e a Herança*, Lisboa: Teorema.

BRAUDEL, F. (1987). *La Grammaire des civilisations*, Paris: Champs Flammarion.

BUEZAS, T. C. (1997). *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*, Madrid: Ediciones Libertarias.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. (2004). *Une Éducation de qualité pour tous les jeunes. Réflexions et contributions issues de la 47e session de la conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO*, Paris: UNESCO.

BURGESS, R.G. (2001). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*, Oeiras: Celta Editora.

BYRAM, M. (2003). *La compétence interculturelle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. e ZARATE, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CABRAL, A. (Org.). (2010). *Patrimónios partilhados. Estudos sobre África e Ásia*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

CABRAL, A. e CHAREF, M. (Orgs.). (2007). *Portugal-Marrocos. Diálogos Culturais*, Porto: Edições Afrontamento.

CABRAL, A. (2000). *Entre a Multiculturalidade e a Interculturalidade. Portugueses Em França*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

CAMILLERI, C. (1999). «Principes d'une Pédagogie Interculturelle» in Jacques Demorgon e Edmond Marc Lypiansky. (Dir.). *Guide de l'interculturel en formation*, Paris: Editions Retz, pp. 208-218.

CAMILLERI, C. e COHEN-EMERIQUE, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: L'Harmattan.

CANCLINI, N. G. (1998). «Estado de Guerra y Estado de Hibridación», in *Dialogues du XXIe siècle*, Paris: UNESCO.

CANCLINI, N. G. (1995). *Hybrid Cultures*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

- CARBONELL, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005
- CARCELÉ, M. O. (2009). «Mediterráneo occidental: en busca de una estructura» in *AFKAR/IDEAS*, Invierno 2009/2010, pp. 44-46.
- CARDOSO, C. (Coord.). (2001). *Gestão Intercultural do Currículo, 3º ciclo*, Lisboa: Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. A. e (1997) *A Educação Intercultural de professores: a Experiência da Universidade Aberta*. Communication at XIX Congress of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes. FIPLP. Brazil. Documento policopiado do Centro de Documentação da Universidade Aberta de Lisboa, nº 15-987-I.
- CARNEIRO, R. (1999). «Choque de Culturas ou Híbridação Cultural? Contra o sonho totalitário da pureza étnica» in *Nova Cidadania. Liberdade e Responsabilidade Pessoal*, Número 2, Outono 1999, pp. 43-52.
- CARPENTIER, J. e LEBRUN, F. (2001). *Histoire de la Méditerranée*. Paris: Editions du Seuil.
- CASSANO, F. (1996). *Il pensiero meridiano*, Roma-Bari: Laterza.
- CASSIA, P. S. e FABRE, T. (Dir.). (2005). *Les Défis et les peurs. Entre Europe et Méditerranée*. Arles: Ed. Actes Sud/ MMSH, Collection «Études méditerranéennes».
- CASTELLOTTI, V. e MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*, Barcelona: Ed. Areté.
- CENTRO NORTE-SUL DO CONSELHO DA EUROPA. (2009). *Livro Branco do Conselho da Europa sobre o Diálogo Intercultural: "Viver Juntos em Igual Dignidade"*, Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- CESARI, J. (1997). *Faut-il avoir peur de l'islam?* Paris: Presses de Sciences Po.
- CHARDIN, P. T. de. (1959). *L'Avenir de l'Homme, Oeuvres complètes*, Paris: Editions du Seuil, 1959, Tome 5, pp 240 à 243.
- CHARLOT, B. (Dir.). (2001). *Les jeunes et le savoir: perspectives internationales*, Paris: éd Anthropos.
- CHEDDADI, A. (Ed.). (2009). *Comment peut-être Marocain*, Témara : Maison des Arts, des Sciences et des Lettres.
- CHERIF, M. (2009). «Enjeux, objectifs et difficultés du dialogue» in AZZOUZI, A. (Dir.). (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle: De la stratégie à l'action*, volume 4, Paris: L'Harmattan, pp. 41-50.
- CHOUËIRI, R. (2008). «Le 'choc culturel' et le 'choc des cultures'» in *Entrechocs culturels. Espaces et tensions sociétales*, revue Géographie et Cultures, nº 68, Paris: L'Harmattan, pp. 5-20.
- CIRIANO, E. J. G e FUCHS, N. (2005). *Inmigrante y Ciudadano. Hacia una nueva cultura de la acogida*, Madrid: PPC-Editorial.
- CLANET, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

- CLAUDE, G. (2007). *La Méditerranée. Géopolitique et relations internationales*. Paris: Ellipses Marketing.
- COELHO, A. B. (2008). *Portugal na Espanha Árabe*, Lisboa: Editorial Caminho.
- COELHO, M. H. da C. (2008). «A construção da história da multiculturalidade» in Lages, M. F. e Matos, A. T. de (Coord.). (2008). *Portugal - Percursos de Interculturalidade, Raízes e estruturas*, Volume I, Lisboa: Ed. ACIDI/CEPCEP, pp. 69-129.
- COLLES, L. (2007). *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*. Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes.
- COMMISSION EUROPEENNE. (2001). *Le Processus de Barcelona. Le partenariat Europe-Méditerranée*. Synthèse. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- COMMISSION EUROPEENNE. (2000). *Le processus de Barcelone. Cinq ans après. 1995-2000*, Commission Européenne, Luxembourg.
- EURO-MED 1/95. (1995). Conferência Euro-Mediterrânica de Barcelona (27/28 novembro 1995) - Declaração e programa de trabalho, Bruxelas: Parceria Euro-Mediterrânica, Euro-Med, pfl/CFS/jv.
- CORM, G. (2009). «Histoire et mémoire en Méditerranée. Le choc des traumatismes» in Cazenave, O. (2009). *La Méditerranée. Un avenir en question*, Questions Internationale, N° 36 mars-avril, Paris: La documentation Française, pp. 13-26.
- CORM, G. (2005). *Orient-Occident. La fracture imaginaire*. Paris: Editions La Découverte.
- CORREO DE LA UNESCO (2011). *Cómo los Jóvenes Cambian el Mundo*, Julio-Septiembre 2011.
- CORTINA, A. (1997) «Valores universales y diversidad en la tradición dialógica mediterránea» in Roque, M-A. (Ed.). *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*, Barcelona: Icaria Editorial, pp. 63-68.
- COURBAGE, Y. e TODD, E. (2007). *Le rendez-vous des civilisations*, Paris: La république des idées.
- COURBAGE, Y. (2001). *New Demographic Scenarios in the Mediterranean Region*, Paris: Institut National d'Études Démographiques/INED.
- COURBAGE, Y. (1997). «La démographie en rive sud de la Méditerranée au XXIe: changement de perspectives», in *Espace, Population, Sociétés*, 1997/1, pp. 11-26.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra: Almedina.
- COWEN, N. (2004). *História Global. Breve visão da História do Mundo*, Lisboa: Editorial Bizâncio.
- CRUZ, M. A. e LOUREIRO, R. (Coord.). (2010). *Estudos de História Luso-Marroquina*, Lagos: Câmara Municipal de Lagos.
- CUNHA, A e FERREIRA, M. M. (2011b). «Jeunes Européens et Maghrébins à 'l'école de l'interculturel'. Résultats et problèmes d'une recherche comparative», in *Espaces Interculturels*, Paris: L'Harmattan (no prelo).
- CUNHA, A. (2010a), «África, o Islão e o Pensamento e a Acção dos Jovens: O Caso Particular dos Jovens Marroquinos», in Alcinda Cabral (Org.), *Patrimónios*

Partilhados. Estudos sobre África e Ásia, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 95-120.

CUNHA, A. (2009), «Conto com e sem ponto em Casablanca – الدار البيضاء», in Frias Piepoli, S. (Org.), *Etnografia e Emoções*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 275-280.

CUNHA, A. (2007a), «Os Jovens, Portugal e Marrocos. O Islão, uma religião moderna para os jovens marroquinos», in Alcinda Cabral (Ed.), *Portugal-Marrocos. Diálogos Culturais*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 117-130.

CUNHA, A. (2007b), «Migrações e desenvolvimento: Lógicas de terreno entre a Europa e a África», in *Antropológicas* N° 10, Alcinda Cabral e Rui Maia (Org.), pp. 349-367.

CUNHA, A. (2005), *O Mediterrâneo: a Juventude, a Europa e o Magrebe*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

DARWISH, M. (2002). *O jardim adormecido e outros poemas*, Porto: Campo das Letras.

DASEN, P. R. e PERREGAUX, C. (Eds.). (2000). *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: DeBoeck Université, Raisons éducatives, vol. 3.

DASSETO, F. (2004). *La Rencontre Complexe. Occidents et Islams*, Louvain-La Neuve: Academia Eds.

DAVIS, S. (1977). *The People of Mediterranean: An Essay in Comparative and Social Anthropology*, London: Routledge & Kegan Paul.

DECLARAÇÃO DE RABAT. (2005). «Encourager le dialogue entre les cultures et les civilisations par des initiatives concrètes et durables», Conférence Internationale de Rabat, 2005, [<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140364f.pdf>].

DELORS, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.

DEMORGON, J. (2010). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Paris: Economica-Anthropos, coll. 'Exploration interculturelle et science sociale'.

DEMORGON, J. et al. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris : Editions Anthropos.

DEMORGON, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde*, Paris: Economica.

DEMORGON, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris: Anthropos, coll. Exploration interculturelle et science sociale.

DENZIN, N.K. et al. (1994). «Entering the field of qualitative research», in Denzin, N. K. et al. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, London: Sage Publications, pp.1-17.

DEWEY, J. (2007a). *Democracia e Educação*, Lisboa: Didáctica Editora.

DEWEY, J. (2007b). «O significado da geografia e da história» in Dewey, J. (2007a). *Democracia e Educação*, Lisboa: Didáctica Editora, pp. 182-191.

DIENE, D. (2001). *Les routes d'al-Andalus. Patrimoine commun et identité plurielle*, Paris: UNESCO.

- DIONIGI, A.; ANTON, B.; CHRISTIAN, B. (2007). *Antropologia del Mediterraneo*, Milano: Guerini Scientifica.
- DJAÏT, H. (2004). *La Crise de la culture islamique*, Paris: éd. Fayard.
- DOMINGO, A e BAYONA, J. (2008). «Los jóvenes y juventud mediterránea: de la estética a la demografía» in Roque, M.-A. (Dir.). (2008). *Jóvenes y desafíos mediterráneos / Youth and Mediterranean Challenges*, Quaderns de la Mediterrània 11, Barcelona: IEMed, pp. 186-193.
- DORTIER, J.-F. e DE LA VEGA, X. (Coord.) (2007). «Dix questions sur la mondialisation» in *Sciences Humaines*, N° 180, Février 2007, pp. 28-57.
- DORTIER, J.-F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris: Éditions Sciences Humaines.
- DUBET, F. e MARTUCELLI, D. (1996). *À l'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*, Paris: Seuil.
- DUBOIS, C.-G. (2011). *L'Orient islamique face à l'Occident: Histoire d'une coexistence tumultueuse*, Bordeaux: Presses Universitaire.
- DURKHEIM, E. (2007). *Educação e Sociologia*, Lisboa: Edições 70.
- DURU-BELLAT, M.; ZANTEN, A. van. (Dir.). (2009). *Sociologie du système éducatif*, Paris: PUF.
- DURU-BELLAT, M.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'École*, Paris: Armand Colin.
- EL GHERBI, El M. (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc: enjeux culturels, linguistiques et didactiques*, Meknès: La Voix de Meknès.
- ELIAS, N. (1987). *La Société des individus*, Paris: Editions Fayard/Pocket, rééd. 1997.
- ELOY, M.-H., (2004), *Les Jeunes et les Relations Interculturelles. Rencontres et dialogues interculturels*, Paris: L'Harmattan.
- ESCALLIER, C. e VERÍSSIMO, N. (Org.). (2008). *Educação e cultura*. II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, Universidade da Madeira: Departamento de Ciências da Educação.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas de Educação*, Lisboa: Editorial Presença.
- ESTEVES, P. A. R. (1997). «A União do Magrebe Árabe no Contexto Euro-mediterrânico» in *Revista Nação e Defesa*, Ano XXII, N° 83 (Abril-Junho, 1997), pp. 59-79.
- ESTEVES, P. A. R. (1996). *O Grande Magrebe. Análise Contemporânea*, Lisboa: Centro de Estudos do Magrebe, Edições Universitárias Lusófonas.
- EZZINE, A. (Dir.). (2009). *Les jeunes, les politiques de jeunesse et la recherche scientifique pour une nouvelle synergie*. Séminaire national, Rabat: Institut Universitaire de la Recherche Scientifique, Université Mohammed V-Souissi.
- FABRE, T. e ILBERT, R. (Ed.). (2000). *Les Représentations de la Méditerranée*, Paris: Maisonneuve et Larose.
- FABRE, T. (1994). *La Méditerranée créatrice*, Paris: Editions de l'Aube.
- FARGUES, P. e LE BRAS, H. (2009). «Migrants et migrations dans le bassin de la Méditerranée» in *Les notes IPEMED, Etudes et Analyses*, n° 1, Septembre 2009.

FARINHA, A. D. (2004). "As relações luso-marroquinas. Identidade e História" in *Revista Camões* nº 17-18, pp. 8-16.

FARINHA, A. D. (1998). «Norte de África» in Bethencourt, F. e Chaudhuri, K. (Dir.) (1998). *História da Expansão Portuguesa*, 1º vol., Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 118-136.

FARR, R.M. e MOSCOVICI, S. (Dir.). (1984), *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Éditions de la maison des Sciences de l'homme.

FAUAD, W. (2010). «Facebook y la juventud árabe. ¿Activismo social o liberación cultural?» in *Awraq, Revista de análisis y pensamiento sobre el Mundo Árabe y islámico contemporáneo*, nº 2, 2º semestre 2010.

FERNANDES, J. M. E MOITA, L. (2009). *Aliança de Civilizações: Um caminho possível?* Janus 2009. Portugal no Mundo, Lisboa: Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

FERREIRA, F. I. (2005). *O Local em Educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, M. M. (2004). «Cultural diversity» in Miranda, B., Alexandre, F. e Ferreira, M. (2004). *Sustainable Development and Intercultural Sensitivity. New approaches for a better world*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 51-59.

FERREIRA, M. M. (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.

FERREIRA, V. (2005). «O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos» in SILVA, A. S.; PINTO, J. M., (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.

FERRÉOL, G. e JUCQUOIS, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris: Armand Colin.

FERRIÉ, J.-N. (Dir.). (1997). *Les visions de l'Occident dans le monde arabe*, Egypte Monde Arabe, Première série | nº 30-31/1997.

FILALI-ANSARY, A. (1995). «Perspectivas de la relaciones mediterráneas y el diálogo entre las culturas» in Remis, E. V. e Larramendi, M.-H. (1995). *Cooperación Cultural en el Occidente Mediterráneo*, Madrid: Fundación BBV Documenta, pp. 271-284.

FLORENSA, S. (2010). «La Unión por el Mediterráneo: retos y ambiciones» in *IEMed 2010, Anuario IEMed del Mediterráneo*, pp. 61-70.

FLORENSA, S. (2007). «¿Por qué investigar el Mediterráneo?» in GILLESPIE, R. e MARTÍN, I. (Eds.). (2007). *Investigando el Mediterráneo*, Barcelona: British Council/Fundació CIDOB/IEMed-Institut Europeu de la Mediterrània, pp. 15-17.

FLORENSA, S. e ROQUE, M-A. (2006). *Quaderns de la Mediterrània 6*, Barcelona: IEMed.

FLORIS, S. (2008). «Les jeunes et l'interculturel en Méditerranée» in *Quaderns de la Mediterrània* N. 11, Barcelona: IEMed.

FORTUNA, C. (Org.) (2001). *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaio de Sociologia*, Oeiras: Celta.

FOURNIER, M. ; TROGER, V. (Coords.). (2005). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Paris: Editions Sciences Humaines.

FRIAS PIEPOLI, S. (Org.). (2008). *Etnografia e Emoções*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- FRIAS, S. I. G. (1993). *Contribuição para o estudo do processo de adaptação à mudança: o caso de duas mulheres islâmicas da região de Lisboa*, Sociedade de Geografia, separata série 111ª-Números 1-12, Lisboa, Janeiro-Dezembro 1993.
- FRANCLIM, S. (2006). *O Islão Segundo um Ocidental*, Lisboa: SbH - Solutions by Heart, Lda.
- GALLAND, Olivier. (2004). *Sociologie de la Jeunesse*, Paris: Armand Colin.
- GALLAND, Olivier. (1993). *Les Jeunes*, Paris: Editions La Découverte.
- GARCÍA, B. L. e ORTIZ, P. G. (2006). «Jóvenes y menores en la inmigración magrebí actual en España» in *Anales de Historia Contemporánea*, 22 (2006), pp. 57-78.
- GARCIA, J. D. (1997). *Portugal e o al-Andalus*, Lisboa: Ed. Hugin.
- GARCÍA CASTAÑOS, F.J. e GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GAUTHIER, C. (Dir.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Paris: De Boeck université.
- GEERTZ, C (1998). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 85-107.
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: LTC.
- GEERTZ, C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris: PUF.
- GEOFFROY, M. (1999). «La mémoire d'Al-Andalus dans la pensée islamique» in *Sources UNESCO*, N° 109 – février 1999, pp. 12-13.
- GHALIOUN, B. (2009). «Pour une civilisation de la confiance» in *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle: De la stratégie à l'action*, volume 4, Paris: L'Harmattan, pp. 77-90.
- GAUTHIER, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- GIDDENS, A. (2006). *O Mundo na Era da Globalização*, Editorial Presença, Lisboa, 6ª edição.
- GIDDENS, A. (2000), *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.
- GIL, C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, São Paulo: Editor Altas S.A.
- GIL., F. (1997). *Teoría Sociológica de la Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- GILLESPIE, R. e MARTÍN, I. (eds.). (2007). *Investigando el Mediterráneo*. Barcelona: British Council/Fundació CIDOB/IEMed-Institut Europeu de la Mediterrània.
- GIZARD, X. (1995). *La Méditerranée inquiète*, La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- GLISSANT, E. (1990). *Poétique de la Relation*, Paris: Gallimard.
- GOODENOUGH, W. (1981). *Culture, Language and Society*, California: Menlo Park.
- GRATALOUP, C. (2011). *Faut-il penser autrement l'histoire du monde ?* Paris: Armand Colin.
- GRATALOUP, C. (2009). *L'invention des continents*, Paris: Larousse.
- GRATALOUP, C. (2007). *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du monde*, Paris: Armand Colin.

- GROUX, D. (Dir.). (2002a). *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan.
- GROUX, D. (Dir.). (2002b). *Pour une éducation à l'altérité*, Paris: L'Harmattan.
- GUÉRIN, J.-P. (Org.). (1989). *Représenter l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école*, Paris: Anthropos-Economica.
- GUICHARD, P. e SENAC, P. (2000). *Les relations des pays d'Islam avec le monde latin. Milieu Xème-milieu XIIIème*, Paris: Sedes.
- GUIXOT, M. A. A. (2008). «Une éducation à la mixité culturelle dans une société planétaire» in AZZOUZI, A. (Dir.). *Figures et valeurs du dialogue des civilisations et des cultures*, volume 3, Paris: L'Harmattan, pp. 41-45.
- INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE COUNCIL/ISSC. (2010). *World Social Science Report 2010. Knowledge Divides*. Paris: UNESCO Publishing.
- HADJI, C. e BAILLÉ, J. (Dir.). (1998). *Recherche et Education. Vers une nouvelle alliance*, Paris: De Boeck Université.
- HAENNI, P. (2005). *L'Islam de marché. L'autre révolution conservatrice*. Paris: Seuil.
- HENRI-PANABIÈRE, G. (2010). *Des «Héritiers» en échec scolaire*, Paris: Editions La Dispute.
- HESS, R. (1997). *Des Sciences de l'Éducation*, Paris: Anthropos/Economica.
- HOPKINS, A. G. (2006). *Global History: Interactions between the Universal and the Local*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HOPKINS, A. G. (Dir.). (2003). *Globalization in World History*, London: Pimlico.
- HUGEDÉ, B. e SERRAT, M. (2011). *Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français*, Paris: ENS Editions.
- HUNTINGTON, S. (1997). *O Choque de Civilizações e a recomposição da ordem mundial*, Lisboa: Editora Objetiva.
- IBRAHIM, M. (2009). «Unité et diversité des identités euro-méditerranéennes» in *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, volume 2, 2009, Number 2, pp. 151-170.
- IPGRAVE, J. (2004). «Construire des ponts électroniques: le dialogue interreligieux para courrier électronique à l'école primaire», in *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*, Actes de la conférence, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, pp. 109-119.
- ISESCO. (2002). *Livro Branco sobre Diálogo entre Civilizações*, ISESCO.
- IZQUIERDO, F. (2009). *Poder y regímenes en el Mundo Árabe contemporáneo*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- JORDÁN, J. M. T. (Ed.). (2005). *Mediterráneo, puente para una nueva vecindad*. Sevilla: Fundación Tres Culturas Del Mediterráneo.
- JOUILI, M. (2009). «L'identité Méditerranéenne, un potentiel de dialogue civilisationnel: la Thèse de Taha Hussayn» in Azzouzi, A. (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle: De la stratégie à l'action*, Paris: L'Harmattan, pp. 135-145.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid: Eudema.
- KEAST, J. (Dir.). (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- KEMNITZ, E.-M. V. (2010). *Portugal e o Magrebe (séculos XVIII/XIX). Pragmatismo, inovação e conhecimento nas relações diplomáticas*, Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros – Coleção Biblioteca Diplomática.
- KEPEL, G. (2006). «El mar “madre”: el Mediterráneo, demasiado estrecho para separar y demasiado ancho para confundir» in Florensa, S. e Roque, M-A. (2006). *Quaderns de la Mediterrània 6*, Barcelona: IEMed, pp. 23-32.
- KHADER, B. (Dir.). (2001). *Le partenariat euro-méditerranéen vu du Sud*, Paris: L’Harmattan.
- KHADER, B. et al. (1996). *Las relaciones entre la Unión Europea y los países de la cuenca del Mediterráneo*, Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- KHATIBI, A. (1995). «La loi du partage» in *L’Interculturel: réflexion pluridisciplinaire*, Paris: Ed. L’Harmattan
- KHÔÏ, L. T. (2001). *Education et civilisation, II: Genèse du monde contemporain*. Paris: UNESCO-Bruno Le prince-Horizons du monde.
- KHÔÏ, L. T. (1995). *Education et civilisation, I: Sociétés d’hier*, Paris: UNESCO-Nathan.
- KHÔÏ, L. T. (1991). *L’éducation: Cultures et Sociétés*, Paris: Publications de la Sorbonne.
- KHÔÏ, L. T. (1981). *L’éducation comparée*, Paris: Armand Colin.
- KIENLE, E. (Dir.). (2000). *La reconstruction politique d’un espace d’échanges: la Méditerranée*, Le Caire: Cedej, «Les dossiers du Cedej».
- KOHL, R. e KNIGHT, J.M. (1994). *Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook*, Maine: Intercultural Press, INC., second edition.
- KÜNG, H. (2010). *Islão. Passado, Presente e Futuro*, Lisboa: Edições 70.
- LACOSTE, Y. (2008). *A Geopolítica do Mediterrâneo*. Lisboa: Edições 70.
- LACOSTE, C. e LACOSTE, Y. (2004). *Maghreb. Peuples et civilisations*, Paris: éd. La Découverte.
- LAGES, M. (2008). *Portugal: Percursos de Interculturalidade, Desafios à identidade*, Vol. IV, Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- LAUREANO, R. M. S. e BOTELHO, M. do C. (2010). *SPSS. O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- LAURENS, H., TOLAN, J. V. e VEINSTEIN, G. (2009). *L’Europe et l’islam: quinze siècles d’histoire*, Paris: Éditions Odile Jacob.
- LEAL, C. M. (2010). *Magrebe, Islamismo e a Relação Energética de Portugal*, Parede: Tribuna.
- LECHA, E. S. i. (2008a). «Le Processus de Barcelone et la Politique Européenne de Voisinage: de Tampere à Lisbonne» in LECHA, E. S. i. y Agustín, L. C. (2008). *VIème Séminaire International sur la Sécurité et la Défense en Méditerranée. Sécurité humaine*, Barcelone: CIDOB éditions, pp. 31-36.
- LECHA, E. S. i. (2008b). *Proceso de Barcelona: Unión por el Mediterráneo. Génesis y evolución del proyecto de Unión por el Mediterráneo*. Documento de Trabajo 28/2008. Madrid: Fundación Alternativas.
- LECLERCQ, J.-M. (2003). *Figures de l’Interculturel dans l’Éducation*, Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l’Europe.
- LEVI-STRAUSS, C. (2011). *L’anthropologie face aux problèmes du monde moderne*, Paris: Editions du Seuil.

- LÉVY, J. (Dir.). (2008). *L'Invention du monde. Géographie de la mondialisation*, Paris: Presses de Sciences Po.
- LÉVY, J. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de la Géographie et de l'Espace des Sociétés*, Paris: Belin.
- LIBÉRA, A. (1991). *Penser au Moyen Age*, Paris: Editions du Seuil.
- LIPOVETSKY, G. e SERROY, J. (2010). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma Sociedade Desorientada*, Lisboa: Edições 70.
- LOPES, M. S. (2010). *O Novo Dicionário do Islão*, Lisboa: Casa das Letras.
- LOPES, M. e PINTO, A. (1999). *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Oeiras: Celta.
- LOUIS, R. (1994). *La dimension interculturelle, facteur essentiel de la réforme de l'enseignement secondaire*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- MAALOUF, A. (2009). *Um mundo sem regras. Quando as nossas sociedades se esgotam*, Lisboa: Difel.
- MAALOUF, A. (2000). «La construcción de las identidades» in *Los retos de la interculturalidad en el Mediterráneo*, Barcelona: Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació/Quaderns de la Mediterrània, pp. 34-41.
- MALKI, H. El. (Dir.). (1991). *La Méditerranée en question. Conflits et interdépendances*, Paris: Editions CNRS.
- MARÔCO, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*, Pero Pinheiro: ReportNumber.
- MAROCO, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.
- MARCONIS, R. (2000). *Introduction à la géographie*, Paris: Armand Colin.
- MARCOS, L. R. (1995). *Las semillas de la violencia*, Madrid: Espasa Calpe.
- MARMOZ, L. e DERRIJ, M. (Dir.). (2001). *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris: L'Harmattan.
- MAROUANE, L. ; BOUDJEDRA, R. ; SKIF, H. ; ZAOUI, A. ; BENMALEK, A. ; BEDJOU, A. (2009). *Nouvelles d'Algérie*, Paris et Alger: Magellan & CIE, Editions APIC et Courrier International.
- MARTÍN, I. (Coord.) (2005). *Rendre le Partenariat euro-méditerranéen plus proche des citoyens. 35 propositions pour engager la société civile dans le Processus de Barcelone*, FestMAROC: Friedrich Ebert Stiftung.
- MARTINEZ-GROS, G. (2006). *Ibn Khaldûn et les sept vies de l'Islam*, Paris: Actes Sud.
- MARTINEZ-GROS, G. (1997). *Identité andalouse*, Paris: Sindbad/Actes Sud.
- MARTINEZ, L. F. e FERREIRA, A. I. (2010). *Análise de Dados com SPSS. Primeiros Passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- MARTINS, G. (2007). *Portugal. Identidade e Diferença. Aventuras da Memória*. Lisboa: Gradiva.
- MASSIGNON, L.; KAHIL, M. e KERYEL, J. (1987). *L'Hospitalité sacrée*, Paris: Nouvelle Cité.
- MATTELART, A. e SÉNÉCAL, M. (2010). *Pour un regard-monde*. Entretien avec Michel Sénécal, Paris: La Découverte, coll. « cahiers libres ».
- MATVEJEVITCH, P. (2009). *Breviário mediterrânico*, Lisboa: Bertrand.
- MATVEJEVITCH, P. (1992). *Bréviaire méditerranéen*, Paris, Fayard.

- MASSIGNON, L.; KAHIL, M.; KERYELL, J. (1987). *L'Hospitalité sacrée*, Paris: Nouvelle Cité.
- MED 2010. (2010). *Anuario IEMed del Mediterráneo*, Barcelona: IEMed.
- MED 2009. (2009). *Anuario IEMed del Mediterráneo*, Barcelona: IEMed/CIDOB.
- MENOCAL, M. R. (2003). *L'Andalousie arabe. Une culture de tolérance, VIII^e - XV^e siècle*, Paris: Autrement.
- MERCURE. (2001). *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Paris: Les Presses de l'Université de Laval.
- MIALARET, G. (1996). *As Ciências da Educação*. 7^a. Edição, Lisboa: Livros e Leituras.
- MIHOUB-DRAME, S. (2005). *Internet dans le monde arabe. Complexité d'une adoption*, Paris: L'Harmattan.
- MIRANDA, B., ALEXANDRE, F. e FERREIRA, M. (2004). *Sustainable Development and Intercultural Sensitivity. New approaches for a better world*, Lisboa: Universidade Aberta.
- MOATASSIME, A. (2008). *Le Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens. Langage et Education à l'épreuve d'une nouvelle donne*, Casablanca: Editons Wallada.
- MOHSEN-FINAN, K. (Dir.). (2011). *Le Maghreb dans les relations internationales*, Paris: CNRS éditions.
- MOLÉNAT, X. (2008). «Internet, la pensée sans frontières?» in *Géographie des idées - Mensuel n° 189 - Janvier 2008*, pp. 36-37.
- MONDADA, L. e RACINE, J.-B. (1995). «Géographie et sémio-linguistique», in A. Bailly, R. Ferras & D. Pace, Pumain (Ed.), *Encyclopédie de Géographie*, Paris: Economica, pp. 239-254.
- MONTEIRO, F. A. (2002). *"Violência Estrutural"? O Magrebe e a Europa Ocidental*, Leiria: Edições Magno.
- MONTEIRO, M. C. (2003). *O ensino da história numa escola em transformação*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MONTOBBIO, M. (2008). *Salir del Callejón del Gato. La deconstrucción de Oriente y Occidente y la gobernanza global*, Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt.
- MOREIRA, A. (2010). *Teoria das Relações Internacionais*, Coimbra: Livraria Almedina.
- MOREIRA, A. (2008). «Portugal e a Geopolítica da Interculturalidade» in Lages, M. F. e Matos, A. T. de (Coord.). (2008). *Portugal - Percursos de Interculturalidade, Desafios à Identidade*, Volume IV, Lisboa: Ed. ACIDI/CEPCEP, pp. 291-337.
- MOREIRA, C. D. (2007). «Identidades Culturais, Pluralismo e Globalização» in *Revista de Ciências Sociais e Políticas*, N° 1, primavera/2007, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 31-41.
- MOREIRA, C. D. (1996). *Identidade e Diferença. Os desafios do pluralismo cultural*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- MOREIRA, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

MORIN, E.; MOTTA, R.; CIURANA, E.-R. (2003). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Edições UNESCO Brasil.

MORIN, E. (1999). «Penser la Méditerranée et méditerranéiser la pensée» in *Méditerranée, l'inévitable dialogue*, Confluences Méditerranée – N° 28 Hiver 1998-1999, pp. 33-47.

MORIN, E. (1995a). *Introdução ao pensamento complexo*, Lisboa: Instituto Piaget.

MORIN, E. (1995b). «Mère Méditerranée» in *Le Monde Diplomatique*, n° 497, Août 1995, p. 12.

MORIN, E. (1991). «Prélude» in MALKI, H. El. (Dir.). (1991). *La Méditerranée en question. Conflits et interdépendances*, Paris: Editions CNRS - Casablanca/ Fondation du Roi Abdul-Aziz, pp. 31-34.

MUÑOZ, G. M. (Ed.). (1999a). *Islam, Modernism and the West*, IB Tauris, London: New York, 1999.

MUÑOZ, G. M. (Ed.). (1999b). «La imagen del Islam y los árabes en Occidente. El arraigo de las visiones culturalistas» in Altemir, A, (1999). *El Mediterráneo: un espacio común para la cooperación, el desarrollo y el diálogo intercultural*, Madrid: Tecnos, pp. 205-217.

NAÇÕES UNIDAS. (2006). *Relatório do Grupo de Alto Nível para a Aliança das Civilizações*, Nações Unidas.

NAÏR, S. (1997a). *Mediterráneo hoy. Entre el diálogo y el rechazo*, Madrid: Icaria/Antrazyt.

NAÏR, S. (1997b). «El Mediterráneo: ¿Causa perdida o un reto que hay que afrontar?» in Roque, M-A. (Ed.). *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*, Barcelona: Icaria Editorial, pp. 255-262.

NETO, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outro*. 3ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NETO, F. (2000). *Psicologia Social* (Volume 2). Lisboa: Universidade Aberta.

NETO, F. (1998). *Psicologia Social* (Volume 1). Lisboa: Universidade Aberta.

NEUNER, G. (2003). «Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes» in Byram, M. (Coord.). *La compétence interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 15-66.

NORTH-SOUTH CENTRE. (1999). *Intercultural Dialogue: Basis for Euro-Mediterranean Partnership*, Lisboa: North-South Centre.

OUELLET, F. (1997). *Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique*, Études ethniques au Canada, 29 (2), 32-57.

PACE, M. e SCHUMACHER, T. (2007). *Conceptualizing cultural and Social Dialogue in the Euro-Mediterranean Area: a European Perspective*, London: Routledge.

PAGÉ, M. (1996). «Citoyenneté et pluralisme des valeurs», in GAGNON, F., McANDREW, M. e PAGÉ, M. (Dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris-Montréal, L'Harmattan, p. 165-188.

PAIS, J. M. (1990). «A construção sociológica da juventude - alguns contributos» in *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1. °, 2. °), 139-165.

- PELLERIN, H. (2010). *La perspective en Relations Internationales*, Montréal: Athéna.
- PEREIRA, A e MIRANDA, B. (2004). *Problemas e Projectos Educacionais*, Lisboa: Universidade Aberta.
- PERES, A. (2006). «Educação Intercultural e Formação de Professores» in BIZARRO, R. *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto: Areal Editores, pp. 120-132.
- PERROTI, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel/The Case for Intercultural Education*, Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- PIGNATELLI, M. (2010). *Os Conflitos Étnicos e Interculturais*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- PINTO, C. (2000). *Sociologia da escola*, Lisboa: Mc Graw-Hill.
- PIRON, F. (1996). «Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue» in *Anthropologie et sociétés*, vol 20, n°1, pp. 125-148.
- PISCO, P. (2006a). "Tendências Atuais: A Escola como Fator Organizador do Espaço Urbano (parte 2)", in *Revista "Arquitetura e Vida"*, N° 70, abril de 2006.
- PISCO, P. (2006b). "Evolução Urbana: A Escola como Fator Organizador do Espaço Urbano (parte 1)", in *Revista "Arquitetura e Vida"*, N° 69, março de 2006.
- PISCO, P. (2005). "A Escola como Fator Organizador do Espaço Urbano: O Contexto das Capitais de Distrito", dissertação de Mestrado em Urbanística e Gestão do Território, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, novembro 2005.
- PISON, G. (2009). «Le vieillissement démographique sera plus rapide au Sud qu'au Nord» in *Population et Sociétés*, n° 457, Juin 2009.
- PLENEL, E. e STORA, B. (2011). *Le 89 Arabe. Réflexions sur les révolutions en cours*. Paris: Editions Stock, coll. "Un ordre d'idées".
- PORTAS, M. e AZEVEDO, C. (2009). *Périplo*. Coimbra: Almedina.
- RACIONERO, L. (2009). *O Progresso Decadente. Revisão do século XX*, Lisboa: Fim de Século Edições.
- RAMOS, N. (Org.). (2008). *Educação, Interculturalidade e Cidadania*, Bucareste: Milena Press.
- RAOUF, M. A. (2007). «Jóvenes, mensajeros del diálogo entre culturas» in *MEd. 2007*, Barcelona: IEMed/CIDOB, pp. 307-309.
- REIS, E. (1990). *Análise Factorial das Componentes Principais: Um Método de Reduzir sem Perder Informação*, Lisboa: Giesta/ISCTE.
- REMIS, E. V. e LARRAMENDI, M.-H. (1995). *Cooperación Cultural en el Occidente Mediterráneo*, Madrid: Fundación BBV Documenta.
- RETSCHITZKI, J. ; BOSSEL-LAGOS, M. ; DASEN, P. (Eds.). (1989a). *La Recherche Interculturelle*, tome I, Paris : L'Harmattan.
- RETSCHITZKI, J.; BOSSEL-LAGOS, M. ; DASEN, P. (Eds.). (1989b). *La Recherche Interculturelle*, tome II, Paris: L'Harmattan.
- REYNIÉ, D. (Dir.). (2011a). *2011, a juventude do mundo*, Paris: Fondation pour l'innovation politique.
- REYNIÉ, D. (Dir.). (2011b). *2011, World Youths*, Paris: Fondation pour l'innovation politique.
- RIBEIRO, O. (1997). *Portugal. O Mediterrâneo e o Atlântico*, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

RIO, José Ramírez del. (2002). *La orientalización de al-Andalus: los días de los árabes en la Península Ibérica*, Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ROCHA-TRINDADE, M. (1996). «O papel das Universidades Abertas nas relações interculturais» in *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol. 9, nº 1 e 2, Educação e Diversidade, pp. 165-175.

ROQUE, M.-A. (Dir.). (2008). *Jóvenes y desafíos mediterráneos / Youth and Mediterranean Challenges*, Quaderns de la Mediterrània 11, Barcelona: IEMed.

ROQUE, M.-A. (Dir.). (2001). *L'espace méditerranéen latin. Culture, entreprise, paysage, populations et coopération*, La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.

ROQUE I ALONSO, M. A. (2001). *La nueva antropología de las sociedades mediterráneas*, Barcelona: Icaria Editorial.

ROQUE, M.-A. (Dir.). (2000). *Los retos de la interculturalidad en el Mediterráneo*, Barcelona: Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació/Quaderns de la Mediterrània.

ROQUE, M.-A. (Ed.). (1997). *Identidades y Conflicto de Valores. Diversidad y Mutación Social en el Mediterráneo*, Barcelona: Icaria/Antrazyt.

ROSELLO, M. (2006). *Encontres Méditerranéennes. Littératures et cultures France-Maghreb*, Paris: L'harmattan.

ROUSSET, M. (Ed.) (1992). *La Méditerranée Occidentale, espace de coopération*, Grenoble: (Cahiers du CEDSI, 12), CEDSI.

RUQUOY, D. (1997). «Situação de entrevista e estratégia do entrevistador» in Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.

SAARINEN, T. F. (1988). «Centering of mental maps of the world» in *National Geographic Research*, 4 (1): 112-127.

SABBAGH, A. N. (2004). *Dicionário Português-Árabe*, Beirute: Librairie du Liban Publishers.

SACRISTÁN, J. G. (2008). *A Educação que ainda é Possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*, Porto: Porto Editora.

SAFIR, Nadji. (1997). «Dinámicas de la identidad y retos de la modernidad en el Magreb», in ROQUE, M. –A., (Ed.). (1997). *Identidades y Conflicto de Valores. Diversidad y Mutación Social en el Mediterráneo*, Barcelona: Icaria/Antrazyt, pp. 263-280.

SAID, E. W. (2005). “Reconsiderar a teoria itinerante”, in Manuela Ribeiro Sanches (Org.). *Deslocalizar a “Europa” : antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*, Lisboa: Livros Cotovia.

SAID, E. W. (2004). *Orientalismo*, Lisboa: Edições Cotovia.

SAINT-PROT, C. e TIBI, Z. el. (Dir.). (2008). *Quelle union pour quelle Méditerranée?* Paris: Observatoire d'études géopolitiques, Études géopolitiques 9-Éditions Karthala.

SANCHES, M. de F. C. (Org.). (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora.

SANCHES, M. R. (Org.). (2005). *Deslocalizar a “Europa” : antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*, Lisboa: Livros Cotovia.

SANDER, E. (2007). «Comment Internet change notre façon de penser» in *Sciences Humaines*, Mensuel N° 186 – octobre 2007, pp. 45-47.

- SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- SANTOS, B. de S. (2009). «Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes» in SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 23-71.
- SANTOS, B. de S. (2008). «A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal» in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março 2008: 11-43, Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- SANTOS, B. de S. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, V. M. (2001). *A Humanidade e o seu Património. Reflexões Contextuais sobre a Conceptualidade Evolutiva e Dinâmica Operatória em Teoria das Relações Internacionais*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- SARDAN, J.-P. O. de. (2008). *Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Paris: Académie Bruylant.
- SAUQUET, M. (2007). *L'intelligence de l'autre. Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, Paris: Éditions Charles Léopold Mayer.
- SCHNAPPER, D. (1998). *La Relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris: Gallimard NRF/Essais.
- SCHNAPPER, D. (1986). «Modernité et acculturations» in *Communications*, n° 43, pp. 141-168.
- SCHOEFTHALER, T. (2006). «Del diálogo a la hospitalidad y la cooperación. Programas y objetivos de la Fundación Euromediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre Culturas» in Florensa, S. e Roque, M-A. (2006). *Quaderns de la Mediterrània 6*, Barcelona: IEMed, pp. 99-104.
- SEDDIK, Y. (2010). *Le grand malentendu - L'Occident face au Coran*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- SEQUEIRA, R. M. (2010). *Comunicar bem. Práticas e estruturas comunicativas*, Lisboa: Fonte da Palavra.
- SHERIF, M. (1971). *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris: ESF.
- SIDARUS, A. (Ed.). (2002). *Islão Minoritário na Península Ibérica*, [«Biblioteca de Estudos Árabes», vol. 7], Lisboa: Hugin.
- SIDARUS, A. (Ed.). (2000). *Fontes da História de al-Andalus e do Gharb*, Lisboa: Centro de Estudos Africanos e Asiáticos – Instituto de Investigação Científica e Tropical.
- SIGUAN, M. (1992). “La escuela y la migración en la Europa de los 90”, ICE/Horsori, Barcelona.
- SILVA, A. V. et al. (2002). *Pensar o Milénio com Edgar Morin/Penser le Millenium avec Edgar Morin*, Lisboa: Centro nacional de Cultura.
- SIMAY, P. (2006). *Capitales de la modernité. Walter Benjamin et la ville*, Paris: L'Eclat.
- SOUTO GONZALEZ, X.M. e RAMIREZ MARTINEZ, S. (1996): "Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas" en *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, núm. 9; pp. 15-26.

SPITERI, A. (2001). *History, Culture and Society in the Mediterranean world*, Journal of Mediterranean Studies, Volume 11, Number 1.

LALLEMENT, M. e SPURK, J. (2003). *Les comparaisons internationales*, Paris: Les Editions du CNRS.

STÉTIÉ, S. (2008). *Culture et violence en Méditerranée*, Paris: Imprimerie Nationale.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999). «*Levantando a Pedra*». *Da pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Afrontamento.

SYMPOSIUM DE HAMBOURG. (1986). *Dialogue euro-arabe. Les relations entre les deux cultures*, Paris: Edisud.

SULTANA, R.G. (ed., with A. Akkari & J.-L. Gurtner). (2001). *Politiques et Stratégies Éducatives: Termes de l'Échange et Nouveaux Enjeux Nord-Sud*, Berne: Peter Lang.

TAIÁ, A. (Org.). (2009). *Lettres à un jeune marocain*, Paris : Seuil.

TALBI, M. (1998). *Plaidoyer pour un islam moderne*, Paris: éd. Desclée de Brouwer.

TAWIL, S., AKKARI, A. e AZAMI, B. (2010). *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*, Rabat: UNESCO, Bureau multipays de Rabat.

TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento*, Lisboa: Instituto Piaget.

TEJERINA, B. (2003). *Multiculturalismo, Movilización Social y Proceso de Construcción de la Identidad en el Contexto de la Globalización*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

TENKOUL, A. (2009). «De l'identité à l'altérité dans l'espace méditerranéen: Quelle place pour l'interculturel?» in Azzouzi, A. (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle: De la stratégie à l'action*, Paris: L'Harmattan, pp. 147-158.

TESTOT, L. (Dir.). (2008a). *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Paris: Editions Sciences Humaines.

TESTOT, L. (2008b). «L'ascension de l'Occident, un débat historique», in *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N° 12, Septembre-Octobre-Novembre 2008, pp. 4-23.

TESTOT, L. (2007). «Relire Ibn Khaldûn» in *Sciences Humaines*, n° 179, Février 2007, p. 16.

THE COPENHAGEN AGENDA: DIALOGUE AMONG CIVILIZATIONS (2009). *The Copenhagen Conference on Education for Intercultural Understanding and Dialogue*, Paris: UNESCO.

THÉVENOT, L. (1979). «Une jeunesse difficile, les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Mars-Avril, n° 26-27, pp. 3-18.

TIESLER, N. C. (2009). «Religião e pertença em discursos europeus: conceitos e agentes muçulmanos» in *Análise Social*, vol. XLIV (1.º), 2009, 17-42.

TIESLER, N. C. (2005). «Novidades no terreno: muçulmanos na Europa e o caso português» in *Análise Social*, vol. XXXIX (173), 2005, 827-849.

TIESLER, N. C. (2000). «Muçulmanos na Margem: A Nova Presença Islâmica em Portugal» in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n° 34, 2000, pp. 117-144.

- TOMALIN, B. e STEMPLSKI, A. (1993). *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.
- TORRES, C. e MACIAS, S. (1998a). *O Legado Islâmico em Portugal*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- TORRES, C. e MACIAS, S. (1998b). *Portugal Islâmico. Os últimos sinais do Mediterrâneo*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Um novo paradigma. Para compreender o Mundo de Hoje*, Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble. Égaux et différents*, Paris: Fayard.
- TOUZEAU, J. (Dir.). (2000). *Avoir 20 ans dans 20 ans en Méditerranée*, Paris: Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire/INJEP.
- TOYNBEE, A. (1964). *Um Estudo de História*, Lisboa: Editora Ulisseia.
- TOZY, M., EL AYADI, M. e RACHIK, H. (2007). *L'islam au quotidien - Enquête sur les pratiques religieuses au Maroc*, Casablanca: Editions Prologues.
- TRIGO, M. M. (1999). «Os caminhos do próximo milénio: Tendências da Educação e da Formação das Pessoas» in *Dirigir*, N. 62 (Jul. / Ago. 1999), p. 3-9.
- TROGER, V. (2007). *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Paris: Éditions Sciences Humaines.
- UNESCO. (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris: UNESCO.
- UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL (UGI) /COMISSÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*, Lisboa: Associação de Professores de Geografia. (tradução portuguesa de Manuela Malheiro Dias Ferreira).
- VAN DE VELDE, C. (2008). *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris: PUF, coll. «le lien social».
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*, 2^e édition, Paris: De Boeck Université.
- VASCONCELOS, A. (Dir.). (1993). *Européens et Maghrébins. Une solidarité obligée*, Paris: Editons Khartala.
- VENTURA, M. da G. (Coord.) (2002). *O Mediterrâneo Ocidental: identidades e Fronteira. Sétimas Jornadas de História Ibero-Americana*, Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Cultura Ibero-Atlântica.
- VERBUNT, G. (2006). *La modernité interculturelle: la voie de l'autonomie*, Paris: L'Harmattan.
- VERMEREN, P. (2004). «Histoire plurielle et identité commune», in *Questions Internationales, Le Maghreb*, n° 10 novembre-décembre 2004, La Documentation Française, pp. 21-33.
- VIDAL, L. (Coord.). (2006). *Los retos de la educación básica en los países del mediterráneo Sur. Documento de trabajo n° 8*, Madrid/Barcelona: Fundación Carolina/IEMEd.
- VIDAL-BENEYETTO, J.; PUYMÈGE, G. (Coord.). (2000). *La Méditerranée: modernité plurielle*, Paris: Éditions UNESCO/Éditions PUBLISUD.
- VIEIRA, R. (2009). «Entre o particular e o universal: A escola e a construção da cidadania glocal» in SANCHES, M. de F. C. (Org.). (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora, pp. 23-34.

VIGOUR, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, Paris: La Découverte.

VOLPICELLI, S. (2010). *L'attitude des jeunes au Maroc à l'égard de la migration: entre modernité et tradition. Réalisation d'un index de propension à la migration (IPM)*, Genève : Organisation internationale pour les migrations (OIM).

VON GLASERSFELD, E. (1988). «Introduction à un constructivisme radical» in P. Watzlawick (Dir.). *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris: Seuil, pp. 19-43.

WALLERSTEIN, I. (2009). *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*. Paris: La Découverte Poche / Sciences humaines et sociales 301.

WALTER, H. (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente. A sua Origem, a sua História, a sua Geografia*. Lisboa: Terramar.

WENDEN, C. W. De. (2009). «Migration, pluralité, intégration» in Azzouzi, A. (Dir.). (2009). *L'Alliance des civilisations et la diversité culturelle. De la stratégie à l'action*, volume 4, Paris: L'Harmattan, pp. 261-275.

WORLD BANK. (2008). *The Road Not Travelled. Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington DC.

WORLD YOUTH REPORT 2007. (2007). *Young People's Transition to Adulthood: Progress and challenges*, New York: United Nations.

ZAKI, A. (2004). *Communication Interculturelle: Enjeux et Défis*, Rabat: Editions Okad.

WEBGRAFIA

ABIS, S. (2004). *Entre unité et diversité: la Méditerranée plurielle*, Toulon: Fondation Méditerranéenne d'Études Stratégiques/FMES. Disponível em: www.ie-ei.eu/bibliotheque/laMediterraneeplurielle.doc – (Consultado: 16/07/2009).

ANNA LINDH, FORUM 2010. (2010). *Education, Intercultural Learning and Youth*, Alexandria: Anna Lindh Foundation. Disponível em: <http://www.euromedalex.org/forum2010/conclusions> – (Consultado: 18/06/2011).

ANNA LINDH FOUNDATION. (2008). *Programme Triennial 2009 – 2011*, Fondation Anna Lindh. Disponível em: http://www.annalindhfoundation.be/userfiles/file/Triennial%20Programme%202009-2011_FR.PDF – (Consultado: 18/06/2011).

BENSALAH, A. A. e DANIEL, J. (Co-chairs). (2003). «Dialogue Between Peoples and Cultures in the Euro-Mediterranean Area», in *Euromed Report*, issue n° 68, Brussels: The E.C. Disponível em: http://www.euromedi.org/inglese/home/partenariato/report/report/euromed_report68_en.pdf – (Consultado: 15/07/2010).

BUTTIGIEG, G. (Editor). (2006). *683 Opinions - The Situation of Young People in the Euro-Mediterranean Area*. Euro-Mediterranean Youth Platform. Disponível em: <http://www.euromedp.org/testimonies/> – (Consultado: 28/03/2008).

CASTLES, S. (2002). «Estudar as transformações sociais» in *Sociologia, Problemas e Práticas*. [online]. set. 2002, n°. 40 [citado 24 agosto 2011], p. 123-148. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292002000300008&lng=pt&nrm=iso – (Consultado: 24/08/2011).

CENTRO NORTE-SUL DO CONSELHO DA EUROPA. (2010). *Guia Prático para a Educação Global*, Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guia-pr%C3%A1tico-para-a-educac%C3%A3o-global.pdf> – (Consultado: 18/06/2011).

CIDOB. (2011). *Levantamientos populares en el Mundo Árabe*, Dossiers CIDOB, Barcelona: Fundación CIDOB. Disponível em: http://www.cidob.org/es/publicaciones/dossiers/levantamientos_populares_en_el_mundo_arabe_2011/levantamientos_populares_en_el_mundo_arabe – (Consultado: 15/03/2011).

CLARET, A. e AUBARELL, G. (2010). *Tendances Interculturelles Euromed 2010*, Le Rapport Anna Lindh 2010. Disponível em: http://www.euromedalex.org/sites/default/files/AnnaLindhReport2010_FR.pdf – Acesso em 12 setembro de 2011.

COMISSÃO EUROPEIA. (2006). *Trabalhar em conjunto. Política Europeia de Vizinhança*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: http://ec.europa.eu/world/enp/pdf/information/enp_brochure_pt.pdf – (Consultado: 29/05/2011).

CRAWSHAW, R. (2004). "Intercultural awareness as a component of HE Modern Language courses in the UK" in *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. Disponível em: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2303> – Acesso em 10 de outubro de 2008.

CUNHA, A. e FERREIRA, M. M. (2011a). «Geographical Education and the Intercultural Perspective of Young People from Europe and the Maghreb» in Demirci,

A., Chalmers, L., Ari, Y. e Lidstone, J. (Eds). (2011). *Bridges between Cultures through Geographical Education*, Building Proceedings of the IGU-CGE Istanbul Symposium: July 8-10, 2010, Turkey, Istanbul: IGU Commission on Geographical Education, Fatih University, pp. 1-12. Disponível em: http://igucge2010.fatih.edu.tr/IGUCGE_istanbul_symposium.pdf

CUNHA, A. (2011). «Representações/percepções de jovens portuguesas, espanholas e francesas entre si e sobre o 'outro'», in *Sociologia 'online'*, Nº 2 abril 2011, Revista da Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em: <http://revista.aps.pt/?cad=REV4dc1582d76418&tipo=TAR4b223cfff053b&art=ART4dc421fb487ac>.

CUNHA, A. (2010b). «Entre l'Europe et le Maghreb : les jeunes et la compétence interculturelle», in *V Rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*. Disponível online - Section Migrations, relations Interculturelles: <http://www.jeunes-et-societes.com/index.php/RJS/2010/schedConf/presentations>.

DECLARAÇÃO DE RABAT. (2005). «Encourager le dialogue entre les cultures et les civilisations par des initiatives concrètes et durables», Conférence Internationale de Rabat, 2005, [<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140364f.pdf>].

DHAOUADI, M. (1990). «Ibn Khaldun. The founding father of Eastern Sociology» in *International Sociology*, Vol. 5, N. 3, pp. 319-335, September 1990. Disponível em: <http://iss.sagepub.com/content/5/3/319> – (Consultado: 15/03/2011).

ESTEVEES, P. (2009). "O Papel de Portugal no Magrebe - Um Caminho para uma Parceria Euro-Med-Atlântica" in *Grupo de Estudos Euro-Med-Atlântico*, Working Paper, setembro 2009. Disponível em: <http://www.geema.org/?no=251000100076,001> – (Consultado: 13/04/2010).

EUROPEAN YOUTH FORUM (2008). *Tool Kit on Inter-Religious Dialogue in Youth Work*, 2008, EUJS – EYCE – FEMYSO – JECI-MIEC European Coordination – PAX CHRISTI – WSCF, Brussels: Education and Culture DG of the EU. Disponível em: http://www.youthforum.org/fr/system/files/yfj_public/other_reports/en/TKit.pdf – (Consultado: 28/03/2008).

FABRE, T. et al. (2009). *La Méditerranée, Horizons et enjeux du XXIe siècle*, European Union. Disponível em: http://ramses2.mmsh.univ-aix.fr/Mediterranee_Horizons-et-enjeux-du21e-siecle.pdf. – (Consultado: 12/01/2010).

FLORIS, S. (Org.). (2005a). *Etudes sur les Politiques Jeunes des Pays Partenaires Méditerranéens, Maroc*, Programme Euromed Jeunesse III, Marly le Roi: Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, Unité Régionale de Renforcement des Capacités. Disponível em: http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/06-EuroMedJeunesse_Etude_MAROC_FR_090708.pdf – (Consultado: 29/09/2008).

FLORIS, S. (Org.). (2005b). *Etudes sur les Politiques Jeunes des Pays Partenaires Méditerranéens, Tunisie*, Programme Euromed Jeunesse III, Marly le Roi: Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, Unité Régionale de Renforcement des Capacités. Disponível em: http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/09-EuroMedJeunesse-Etude_TUNISIE_FR_090708.pdf – (Consultado: 29/09/2008).

FONDATION ANNA LINDH. (2008). *Programme Triennal 2009 – 2011*, Fondation Anna Lindh. Disponível em: http://www.annalindhfoundation.be/userfiles/file/Triennial%20Programme%202009-2011_FR.PDF – (Consultado: 18/06/2011).

HORA, H., MONTEIRO, G. e ARICA, J. (2010). «Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach», in *Produto & Produção*, vol. 11, n. 2, p.85 - 103, jun. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/ProdutoProducao/article/viewFile/9321/8252> – (Consultado: 28/03/2011).

HUNTINGTON, S. (1993). «The clash of civilizations?» in *Foreign Affairs*. Disponível em: <http://www.foreignaffairs.com/articles/48950/samuel-p-huntington/the-clash-of-civilizations#> – (Consultado: 23/02/2010).

INGLEHART, R. e WELZEL, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: http://bilder.buecher.de/zusatz/22/22084/22084101_vorw_1.pdf. – (Consultado: 28/03/2008).

LECHA, E. S. i. e VILUP, E. (2011). «Revisando la política europea de vecindad: respuesta débil a rápidos cambios» in *Notes internacionales CIDOB*, núm. 36, Barcelona. Disponível em: http://www.cidob.org/es/publicaciones/notes_internacionales/n1_36/revisando_la_politica_europea_de_vecindad_respuesta_debil_a_rapidos_cambios – (Consultado: 30/07/2011).

LE NOUVEAU COURRIER, Janvier 2004. *Dialogue entre les civilisations*, Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133120f.pdf> – (Consultado: 12/03/2010).

LEWIS, B. (1990). «The Roots of Muslim Rage» in *The Atlantic Monthly*. Disponível em: www.theatlantic.com/magazine/print/1990/09/the-roots-of-muslim-rage/304643/ – (Consultado: 23/02/2010).

MEIRIEU, P. (2006). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2010*, Rapport pour l'UNESCO: Horizon 2020. Disponível em: <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf> – (Consultado: 14/06/2011).

MEUNIER, O. (2008). «Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?» in *Sociologos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 06 octobre 2008]. Disponível em: <http://sociologos.revues.org/1962> – (Consultado: 11/03/2011).

ORVILLE, H. d' (Dir.). (2007). *Dialogue among Civilizations. International Conference: Fostering Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustainable Initiatives* (Rabat, Morocco, 14 - 16 June 2005), Paris: UNESCO, pp. 30-35. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154100e.pdf> – (Consultado: 10/10/2008).

OUELLET, F. (2002). «Quelle formation interculturelle en éducation?» in Dasen, P. e Perregaux, C. (Eds). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, Paris: De Boeck. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/publications-sse/RaisonsEducatives/REenligne/APPINT/Pages_de_243_APPINT.pdf – (Consultado: 18/06/2011), pp. 243-260.

PEW RESEARCH CENTRE. (2006). *Conflicting Views in a Divided 2006. World How Global Publics View. Muslim-Western Relations Global Issues U.S. Role in*

the World Asian Rivalries, Washington: Pew Research Centre. Disponível em: <http://pewglobal.org/files/pdf/DividedWorld2006.pdf> – (Consultado em: 28/03/2008).

RARRBO, K. (Org.). (2005). *Etudes sur les Politiques Jeunes des Pays Partenaires Méditerranéens, Algérie*, Programme Euromed Jeunesse III, Marly le Roi : Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, Unité Régionale de Renforcement des Capacités. Disponível em: <http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/01-EuroMedJeunesse-Etude ALGERIE FR 090708.pdf> – (Consultado: 29/09/2008).

SCHWARZMAYR, B., PINTO, D. e CERNILOGA, K. (Editor Team). (2008). «*All Different - All Equal.*» *European Youth Campaign for Diversity, Human Rights and Participation*, European Youth Forum Report – 2008, Brussels: Education and Culture DG of the EU. Disponível em: http://www.youthforum.org/fr/system/files/yfj_public/other_reports/en/ADAE.pdf – (Consultado: 28/03/2008).

SILVESTRI, S. (2010). «Comportements, interactions et praxis du dialogue» in Claret, A. e Aubarell, G. (2010). *Tendances Interculturelles Euromed 2010*. Le Rapport Anna Lindh 2010. Disponível em: http://www.euromedalex.org/sites/default/files/AnnaLindhReport2010_FR.pdf – (Consultado: 19/09/2011), pp. 43-49.

STELLINGER, A. (2008). *Les jeunes face à leur avenir. Une enquête internationale*, Paris: Fondation pour l'Innovation Politique. Disponível em: <http://www.biop.ccip.fr/upload/pdf/Etude-jeunes-face-avenir.pdf> – (Consultado: 29/09/2008).

TOZY, M., (2010). « La Méditerranée entre imaginaire et réalité» in Claret, A. e Aubarell, G. (2010). *Tendances Interculturelles Euromed 2010*. Le Rapport Anna Lindh 2010. Disponível em: http://www.euromedalex.org/sites/default/files/AnnaLindhReport2010_FR.pdf – (Consultado: 28/09/2011), pp. 36-42.

UNESCO. (2009). *World Report - Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf>. – Acesso em 23 de fevereiro de 2011.

UNESCO. (1995). *Declaration and Integrated Framework for Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, Paris: UNESCO Publishing. Disponível em: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/REV_74_E.PDF – (Consultado: 28/09/2011).

UNITED NATIONS. (2005). *World Youth Report 2005. Young people today, and in 2015*. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf> – (Consultado: 28/03/2008).



ANEXOS