

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A Educação Global e o Diálogo Intercultural em contexto de
aprendizagem *online*: os cursos de Educação Global**

Margarida Magalhães

Mestrado de Relações Interculturais

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

A Educação Global e o Diálogo Intercultural em contexto de aprendizagem *online*: os cursos de Educação Global

Margarida Magalhães

Mestrado de Relações Interculturais

Dissertação de mestrado orientada pela professora doutora Luísa Aires

2015

RESUMO

A enorme interdependência entre os povos, que caracteriza o mundo contemporâneo, justifica a importância crucial da aquisição de competências de comunicação intercultural, uma vez que poderão ter um efeito catalisador na resolução de grandes questões globais.

O desafio que é colocado à Educação, para colaborar na aquisição de tais competências, é de adaptação aos novos meios de comunicação globais e de reinvenção de novas metodologias e abordagens. Destacam-se neste campo a Educação Global, como um campo interdisciplinar que se concretiza num processo de aprendizagem transformativa, focando-se nas questões e desafios globais, e o Ensino Online, possuidor da capacidade de quebrar barreiras físicas e temporais e juntar num mesmo “espaço” pessoas dos mais variados pontos do planeta.

Com o objetivo geral de analisar a importância dos contextos de formação *online* no desenvolvimento de competências interculturais, esta investigação propõe-se mostrar de que forma cursos *online*, oferecidos em contexto multicultural, na área de Educação Global, promovem o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural.

De entre os resultados da investigação destaca-se a aquisição moderada de uma maior consciência intercultural e de aptidões de comunicação intercultural, considerando-se como elementos fundamentais para a promoção de diálogos interculturais ao longo do curso o facto de a turma ser multicultural, a colaboração entre pares e algumas das ferramentas de comunicação existentes na plataforma onde decorreu a formação.

Palavras-chave: Educação Global; Competências Interculturais; Comunicação Intercultural; Ensino Online

ABSTRACT

The enormous interdependence between peoples, which characterizes the contemporary world, justifies the crucial importance of acquiring intercultural communication skills because they may have a catalytic effect in solving major global issues.

The challenge of education to collaborate in the acquisition of such skills is to adapt to the new global media and to reinvent new methodologies and approaches. It is important to consider Global Education as an interdisciplinary field that is achieved in a transformative learning process focusing on global challenges and issues, and the Online Education, with the ability to break physical and time barriers and join in the same "space" people from many different parts of the world.

With the overall objective of analyzing the importance of online learning environments in the development of intercultural skills, this research aims to show how online courses, offered in a multicultural context in the area of Global Education, promotes the development of intercultural communication skills.

The results of this study show a moderate acquisition of greater intercultural awareness and intercultural communication skills considering as key elements in fostering intercultural dialogue throughout the course the multiculturalism of the class, the development of group work and some of the existing communication tools on the platform.

***Keywords:* Global Education; Intercultural Skills; Intercultural Communication; Online education**

Agradecimentos

À minha orientadora, Dr^a Maria Luísa Aires, pelo acompanhamento atento do meu trabalho e pelas sugestões e conselhos pertinentes e sempre construtivos.

Ao Centro Norte-Sul, em particular ao Dr. Miguel Silva, coordenador do programa de Educação Global, que desde o momento inicial mostrou total interesse na investigação a esteve disponível e presente nos momentos chave.

À TNU pela disponibilidade em colaborar nesta investigação e por fim aos formandos, parte fundamental deste trabalho, que de forma gratuita partilharam as sua opiniões e experiências.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1 - Contextualização Teórica	7
1.1. Comunicação Intercultural.....	9
1.1.1. Interculturalidade.....	9
1.1.2. Comunicação Intercultural	12
1.1.3. Competências de Comunicação Intercultural	17
1.2. Educação Global.....	22
1.2.1. Evolução da Educação Global.....	22
1.2.2. Conhecimento, competências, valores e atitudes	23
1.2.3. Atividades de Educação Global	26
1.3. Ensino <i>Online</i>	29
1.3.1. Evolução do Ensino Online	29
1.3.2. Tecnologia.....	31
1.3.3. Pedagogia	33
Resumo do Capítulo 1	37
Capítulo 2- Estudo Empírico	39
2.1. Objetivo da Investigação.....	41
2.2. Metodologia.....	42
2.2.1. Opções metodológicas	42
2.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
2.2.3. Procedimentos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados	45
2.3. Amostra.....	47
2.3.1. Contexto de investigação	47
2.3.2. Amostra	53

2.4. Resultados	57
2.4.1. Comunicação Intercultural	57
2.4.2. Comunicação Intercultural X Educação Global X Ensino Online	62
2.4.3. Aquisição de competências de comunicação intercultural	68
Resumo do capítulo 2.....	73
Capítulo 3 - Conclusão	75
3.1. Conclusões dos Resultados Obtidos.....	78
3.2. Limitações da Investigação.....	84
Bibliografia	85
Anexos.....	89
Anexo 1 – Matriz da observação não-participante	91
Anexo 2 – Questionário em Português	95
Anexo 3 – Questionário em Inglês	105
Anexo 4 – Convite de preenchimento.....	115

ÍNDICE QUE QUADROS E TABELAS

Quadro: 1.1. Multiculturalidade e Interculturalidade como modelos de Gestão de Sociedades culturalmente diversas	10
Quadro: 1.2. Modelo piramidal de competência intercultural	18
Quadro: 1.3. Modelo de competência de comunicação intercultural	19
Quadro: 1.4. Currículo de Educação para a Cidadania	25
Quadro: 1.5. Abordagens metodológicas em Educação Global	27
Tabela: 2.1. Matriz do questionário	44
Tabela: 2.2. Caracterização da interação existente nos cursos	50
Tabela: 2.3. Número de cursos de Educação Global realizados por ano	51
Tabela: 2.4. Número de participantes dos curso por temáticas e por ano	51
Tabela: 2.5. Número de participantes por sexo nos diferentes cursos e por ano ..	52
Tabela: 2.6. Número de participantes por setor de atividade profissional nos diferentes cursos e por ano	52
Tabela: 2.7. Número de participantes por idade nos diferentes cursos e por ano	53
Tabela: 2.8. Número de participantes por nacionalidade e localização geográfica nos diferentes cursos e por ano	53
Tabela: 2.9. Número de inquiridos por idade e habilitações académicas	54
Tabela: 2.10. Número de inquiridos por área de ocupação/profissão	55
Tabela: 2.11. Número de inquiridos por nacionalidade	56
Tabela: 2.12. Resumo dos resultados obtidos nas questões de quantificação numa escala de <i>likert</i> do bloco B	58
Tabela: 2.13. Reações às partilhas efetuadas ao longo do curso	61
Tabela: 2.14. Resumo dos resultados obtidos nas questões de quantificação numa escala de <i>likert</i> do bloco C	63
Tabela: 2.15. Resumo dos resultados obtidos nas questões 24, 25, 26 e 27 de quantificação numa escala de <i>likert</i>	69
Tabela: 2.16. Resumo dos resultados obtidos nas questões 28 e 29 de quantificação numa escala de <i>likert</i>	71
Quadro: 3.1. Dimensões das competências de comunicação intercultural X Parâmetros de contexto	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura: I.1. A inter-relação entre Diálogo Intercultural e Educação Global num Ambiente Virtual	2
Figura: 1.1. Dimensões do conceito de Educação Global	24
Figura: 1.2. Complementaridade entre Educação Aberta Online, Educação Formal Online e <i>e-Learning</i>	31
Figura: 2.1. Número de inquiridos por curso frequentado	54
Figura: 2.2. Ferramentas de comunicação utilizadas para complementar e/ou substituir as existentes	65
Figura: 2.3. Diagrama de extremos e quartis para os parâmetros: ferramentas de comunicação utilizadas, atividades desenvolvidas, temas abordados e diálogos estabelecidos	70

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AVA	– <i>Ambientes Virtuais de Aprendizagem</i>
CD	– <i>Global Education: The Citizenship Dimension</i>
HRD	– <i>Global Education: The Human Rights Dimension</i>
ID	– <i>Global Education: The Intercultural Dimension</i>
LMS	– <i>Learning Management System</i>
MOOCs	– <i>Massive Open Online Courses</i>
TICs	– <i>Tecnologias de Informação e Comunicação</i>
TNU	– <i>The Network University</i>
UNESCO	– <i>Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura</i>

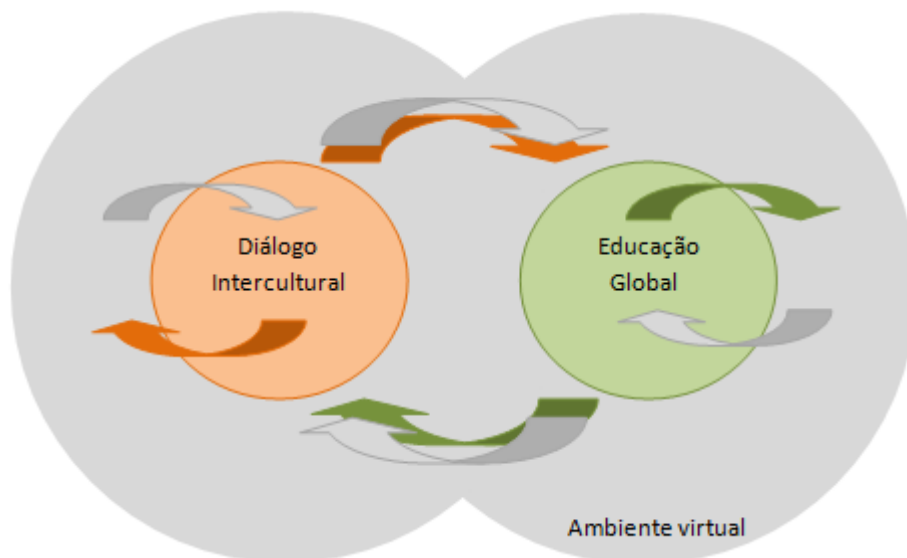
INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo caracterizado pela enorme interdependência entre os povos, consequência de uma cada vez maior mobilidade de pessoas e enorme desenvolvimento dos meios de comunicação, apresenta novos e globais desafios. As relações entre os povos, concretizadas nos seus processos de comunicação, é apenas um dos temas globais que o mundo enfrenta mas que poderá ter um efeito catalisador na resolução de outros problemas. Também o mundo virtual que faz, cada vez mais, parte da realidade atual e da vida de todos apresenta enormes desafios. De que forma a internet deve ser utilizada? Quem deve utilizá-la? Com que objetivo deve ser utilizada? São apenas algumas das questões que orientam a discussão sobre o poder da internet. Desde sempre a solução encontrada para resolver grandes dilemas, mudar e ou orientar comportamentos passou pela educação, que, do mesmo modo, teve que se reinventar para responder aos novos desafios.

O aumento mundial de oferta educativa em ambientes virtuais é simultaneamente uma consequência do mundo global em que vivemos e uma tentativa de acompanhar a globalização, mas é também uma possibilidade de valorizar e disseminar os aspetos verdadeiramente importantes da globalização orientados para o desenvolvimento humano, no sentido da melhoria da educação, diminuição de desigualdade e promoção do bem-estar social.

A Educação Global como um campo interdisciplinar que se concretiza num processo de aprendizagem transformativa também apresenta grandes impulsos aos modelos e projetos de educação formal, não formal e informal. Participar neste processo transformativo num contexto multicultural é aproximar os participantes de outras realidades, é confrontá-los com as experiências resultantes de novas aprendizagens que, por sua vez, poderão também influenciar os resultados em si mesmos. Por fim, concretizar esta relação num contexto de Ensino Online é acrescentar mais uma variável das sociedades modernas e da globalização – as tecnologias digitais.

Figura: I.1. A inter-relação entre Diálogo Intercultural e Educação Global num Ambiente Virtual



Fonte: "Elaboração própria"

Investigar de que forma os contextos de formação *online* influenciam o desenvolvimento de competências interculturais é pertinente, uma vez que são cada vez mais as opções disponíveis de cursos online que podem ser frequentados por pessoas dos mais variados pontos do planeta. Identificar as estratégias, as metodologias e mesmo os conteúdos que poderão promover uma maior interação multicultural e um maior desenvolvimento de aptidões interculturais é fundamental quando o objetivo dos cursos não pode ser só a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento dos participantes enquanto cidadãos com competências que dão resposta à globalização.

Com o objetivo geral de analisar a importância dos contextos de formação *online* no desenvolvimento de competências interculturais, esta investigação propõe-se mostrar de que forma um curso *online*, oferecido em contexto multicultural, na área de Educação Global, promove o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural. Será orientada em função da seguinte questão de partida:

A formação *online*, em contexto multicultural, promove o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural?

Identificar os pontos de convergência e complementaridade dos três pilares desta investigação - Comunicação Intercultural, Educação Global e Ensino-Aprendizagem Online – é a chave para que as experiências de ensino *online*, em conteúdos de Educação Global ou outros, sejam desenvolvidas de uma forma mais consciente acerca do potencial das interações interculturais que ocorrem.

O contexto de investigação desenha-se a partir dos cursos *online* de Educação Global realizados pela TNU – *The Network University* e pelo Centro Norte-Sul e que abordam as dimensões dos direitos humanos, interculturalidade e cidadania. Foi realizada a observação não-participante de várias edições dos cursos, com o objetivo de identificar os indicadores de contexto relevantes a considerar na elaboração do questionário a aplicar aos alunos. Nesta investigação foi privilegiada uma metodologia quantitativa, através da observação indireta e da aplicação do questionário, com o objetivo de explicitar de forma mais clara as percepções dos alunos sobre os diálogos interculturais estabelecidos ao longo do curso.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 debruça-se sobre as três grandes áreas que dão suporte à investigação desenvolvida. A Comunicação Intercultural, a Educação Global e o Ensino Online são explorados teoricamente com o objetivo de analisar e salientar modelos existentes que os caracterizam, criar pontes e identificar pontos em comum nas três áreas.

A comunicação intercultural foi analisada enquanto elemento central da interculturalidade e processo constituído por quatro *building blocks*: cultura, comunicação, contexto e poder identificados por Martin e Nakayama (2007) e também no campo da aquisição de competências de comunicação interculturais, à luz dos modelos propostos por Deardorff (*apud* Spitzberg & Changnon, 2009) e Vilà (2006).

A Educação Global foi explorada tomando como base a definição presente na *Declaração de Maastricht* e outras definições internacionais. O conceito é suportado por três dimensões centrais (conhecimento, competências e atitudes e valores) e ao nível da realização de atividades.

Por último, foi explorada a dimensão do Ensino Online dando-se um maior ênfase às estratégias pedagógicas em detrimento da tecnologia. Foram apresentadas as principais

caraterísticas da Web 2.0, os modelos de cursos *online* existentes e foi valorizada a aprendizagem colaborativa, apontada por Pereira (*et al.*, 2003: 42) como “uma aprendizagem que resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objetivos comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo”.

O capítulo 2 pretende apresentar todo o trabalho empírico realizado. Após a apresentação do objetivo geral e das questões de partida que norteiam a investigação, surge a metodologia que aborda as opções metodológicas, as técnicas e instrumentos utilizados e os procedimentos adotados. A análise do contexto de investigação é, também, realçada através da caraterização das entidades responsáveis, dos cursos e seus objetivos, das características organizacionais e metodológicas dos cursos, da interação e comunicação nos cursos e do perfil dos alunos que já frequentaram os cursos. Relativamente ao contexto e agentes da investigação são, ainda, apresentados os informantes principais do estudo, através da caraterização da amostra (bloco A do inquérito) constituída por 43 formandos dos cursos.

Os resultados são apresentados respeitando os restantes três grandes blocos do inquérito: B – Comunicação intercultural; C – Comunicação Intercultural X Educação Global X Ensino Online e D – Aquisição de competências de comunicação intercultural, através da disponibilização de tabelas de organização dos dados e da interpretação das tabelas.

O terceiro e último capítulo apresenta as conclusões a reter desta investigação. Como elementos fundamentais no estímulo de diálogos interculturais realça-se o facto de a turma ser multicultural, a elaboração de trabalhos de grupo e algumas das ferramentas de comunicação existentes na plataforma.

No que diz respeito à aquisição de competências de comunicação intercultural podemos concluir que de uma forma geral os resultados obtidos mostram a aquisição moderada de uma maior consciência intercultural e de aptidões de comunicação intercultural. Considerando que o desenvolvimento de competências é um processo lento que depende, também, das circunstâncias a que a pessoa está sujeita, em termos de contexto, de relações estabelecidas e de tempo, e de que é fundamental que a pessoa consiga vivenciar as suas experiências para que depois as consiga analisar numa perspetiva de compreender

a mobilização de novas aptidões (Araújo, 2004), os resultados obtidos são animadores uma vez que os inquiridos identificaram alguma evolução no espaço de um mês, a duração do curso.

CAPITULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

1.1.1. Interculturalidade

São vários os contextos em que os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade são considerados hoje em dia. Abrangendo questões que sempre existiram para a humanidade, mas que a globalização com o aumento dos fluxos de pessoas e com a melhoria dos meios de transporte e comunicação tornaram correntes, são conceitos dinâmicos e, portanto, abertos e em mutação constante cujos limites de aplicabilidade são cada vez mais desafiadores.

Silva afirma que “a interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é, numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturais diferentes” (Silva, 2008: 37). Malheiros vai um pouco mais longe ao caracterizar o conceito de interculturalidade “enquanto mecanismo de promoção de comunicação e de interação positiva entre os vários grupos culturalmente distintos (não apenas étnicos, mas também geracionais ou linguísticos) que compõem a sociedade” (Malheiros, 2011:24), associando a interculturalidade a algo que não só existe mas pode ser usado como uma ferramenta ou um modelo de gestão de sociedades com um carácter positivista.

É visível, nestas definições a proximidade que existe entre o conceito de multiculturalidade e interculturalidade que dependendo das teorias têm fronteiras diferentes. Abdallah-Pretceille consideram que “o uso do prefixo *inter* pressupõe que duas ou várias culturas interagem, enquanto que o prefixo *multi* já não assume essa hibridação, mas o convívio de duas culturas estratificadas e hierarquizadas” (Abdallah-Pretceille *apud* Costa & Lacerda, 2007: 17).

No campo dos modelos de gestão das sociedades e numa perspetiva cultural é interessante a diferenciação que Malheiros (2011: 24) propõe representada no quadro: 1.1. Como modelos de gestão de sociedades culturalmente diversas, a interculturalidade pressupõe uma posição positiva quer na manutenção de elementos culturais do grupo quer na adoção de elementos de outra cultura, ao contrário da multiculturalidade que não contempla a adoção de elementos de outras culturas.

Quadro: 1.1. Multiculturalidade e Interculturalidade como modelos de Gestão de Sociedades culturalmente diversas

	Manutenção da sua cultura	Adoção de elementos de outra cultura
Multiculturalidade	SIM	NÃO
Interculturalidade	SIM	SIM

Fonte: Malheiros (2011: 24)

No entanto, é também interessante a teoria de que, se aceitamos que vivemos em sociedades multiculturais, todos os tipos de abordagens possíveis de lidar com essa multiculturalidade são multiculturais. E nesta perspectiva a interculturalidade pode ser também chamada de multiculturalismo interativo que pressupõe a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, afirma que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas, em permanente construção e, por último, não desvincula as questões de diferença e desigualdade presentes de modo conflitivo tanto no plano mundial como em cada sociedade (Candau, 2008).

As questões da hibridação cultural e conseqüentemente da identidade cultural surgem como variáveis fundamentais da interculturalidade e acrescentam-lhe acima de tudo um objetivo. Carneiro afirma que “os processos autênticos de hibridação, ainda que atentos aos particularismos simbólicos, valorizam a essência do universal que cada cultura tem para oferecer, enriquecendo todas as outras” (Carneiro, 2006: 49). No seu artigo sobre a Educação Intercultural, relaciona a Interculturalidade com a dimensão “*Aprender a Viver Juntos*”.

Enuncia o desafio extraordinário de redescobrir a relação significante, de elevar os limiares da coesão social, de viabilizar o desenvolvimento comunitário sobre alicerces sustentáveis. Nele se vertem os valores nucleares da vida cívica e da construção identitária em contexto de múltipla participação.

(Carneiro, 2008: 75)

É também possível quebrar a barreira de que a Interculturalidade está fechada numa sociedade. Clanet, ao afirmar que a interculturalidade é “o conjunto de processos –

psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interação de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes” (Clanet *apud* Branco, 2011: 27), não estipula que este intercâmbio tenha que estar restrito a participantes da mesma sociedade.

Usando a definição de Walsh (2002) verificamos que a interculturalidade é algo que pode acontecer entre pessoas da mesma sociedade ou não desde que as condições do processo estejam estabelecidas.

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.

(Walsh ,2002: 10,11)

Os novos meios digitais de comunicação utilizados por uma grande parte da população mundial quebram barreiras temporais e físicas com cada vez mais facilidade e promovem novas dinâmicas e relações que são também interculturais:

É a interculturalidade das comunidades virtuais, facilitada pelos mecanismos da comunicação global on-line e pelo ascenso das indústrias culturais à escala planetária, que multiplicam efeitos de reconciliação intercultural e de igualização de diferentes (como os sintetizadores computadorizados na música que podem induzir efeitos de “igualização” de naipes diferenciados).

(Carneiro,2001, *apud* Carneiro, 2006: 39)

Deste ponto de vista, mais do que substantivo, o intercultural deve ser visto como adjetivo, desta forma reforçando o que nesse conceito existe de processual (...) ao falarmos de interculturalidade como processo falamos não só de algo onde se cruzam vários participantes, mas também que esses transportam consigo, como marca profunda e indelével, uma enorme desigualdade.

(Cunha & Cabecinhas, 2009: 7)

E é no contexto do processual que Alsina afirma que:

Esse procedimento de interculturalidade é, na verdade, conhecido como comunicação intercultural, uma vez que a existência da interação como fenómeno implica imediatamente uma acção comunicacional, representada pela relação entre culturas que procuram satisfazer as necessidades de ambas as partes.

(Alsina *apud* Pierobon, 2006: 59)

1.1.2. Comunicação Intercultural

Acompanhando a profundidade do conceito de Interculturalidade, a Comunicação Intercultural não pode ser vista apenas como a interação entre pessoas de diferentes culturas. Quando falamos de Comunicação Intercultural ou Diálogo Intercultural falamos de um “meio de promoção da consciencialização, da compreensão, da reconciliação e da tolerância, (...) de prevenção de conflitos e de garantir a integração e a coesão da sociedade” (MNECE, 2009: 10). Na sua definição está incluído o objetivo de “progredir conjuntamente e aceitar as diferentes identidades de forma construtiva e democrática, com base em valores universalmente partilhados” (MNECE, 2009: 6).

Se a consideração permanente deste objetivo está mais frequentemente associada ao conceito de Diálogo Intercultural, este não deixa de ser a chave para delinear os limites e o que constitui o conceito teórico e processual de Comunicação Intercultural.

Para definirmos Comunicação Intercultural é importante reconhecer que o próprio nome envolve dois conceitos complexos *cultura* e *comunicação* que, segundo Martin e Nakayama (2007), são os primeiros *building blocks* da comunicação intercultural completados por mais dois, que estão presentes em todo o processo que são o *contexto* e o *poder*.

Quando nos referimos a cultura englobamos “tanto os aspetos intangíveis - as crenças, as ideias e os valores que constituem o teor da cultura - como os aspetos tangíveis - os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo” (Giddens, 2007:22) que são transmitidos e partilhados de geração em geração. Desde que nascemos que toda a sociedade que nos rodeia, a família, a vizinhança, a escola, os amigos, os meios de comunicação (etc.) nos “culturaliza” e associado a esse processo estão relações e sentimentos de conforto e familiaridade que contribuem para construir e fortalecer a nossa identificação cultural.

Se é verdade que a seleção de informação, organização de informação e interpretação dessa mesma informação pode ser vista de uma forma individual, este processo de percepção (Martin & Nakayama, 2007) está também influenciado pela sociedade que nos rodeia e por esse motivo é tão difícil a identificação das verdadeiras características da nossa cultura porque o que é natural confunde-se com o que é social.

A nossa identificação cultural em conjunto com o processo de percepção criam uma tabela de valores que não fazem mais do que desenhar “about the way the world should be” (Martin & Nakayama, 2007: 42) que conseqüentemente influencia a nossa visão sobre as outras culturas e poderá promover reações de juízos de valor, etnocentrismo ou a incapacidade de ver o mundo sobre outras perspectivas comprometendo a comunicação.

Também as representações sociais e os estereótipos que existem numa cultura, relativamente aos grupos que a constituem ou a grupos que são considerados de outras culturas, e que resultam mais uma vez da identificação das barreiras entre o natural e social e da necessidade de o grupo criar “mapas” que simplifiquem a realidade, muitas vezes de forma enviesada tornando-a mais nítida e estável (Cabecinhas, 2004), comprometem a comunicação a estabelecer entre os diferentes grupos.

A existência de estereótipos relativos a subgrupos que constituem a própria cultura (por exemplo: mulheres, homens, crianças, idosos, pobres) provoca obstáculos de comunicação similares aos que existem entre grupos de culturas distintas e “seeing culture as dynamic and heterogeneous opens up new ways of thinking about intercultural communication” (Martin & Nakayama, 2007:37).

Mas se a cultura interfere na comunicação, também a comunicação exerce poder sobre a cultura. A forma como um povo se comunica faz parte da sua cultura e experiências negativas de comunicação intercultural podem reforçar a identidade para com a cultura (Martin & Nakayama, 2007), uma vez que é o local conhecido e de segurança, perpetuando todas as percepções e ideias preconcebidas existentes e continuando a comprometer futuros diálogos. Por outro lado, foi e continua a ser através de experiências de comunicação e do estabelecimento de relações interculturais que ideias preconcebidas sobre povos foram abandonadas e novas práticas culturais foram apropriadas.

É por isso fundamental perceber o processo de comunicação como “uma ponte de significados que cria a compreensão mútua e a confiança, levando à aceitação ou não da mensagem transmitida, por parte de quem a recebe” (Marchiori, 2001 *apud* Pierobon, 2006: 51) que adquire relevância na medida em que “no es únicamente un intercambio de mensajes sino la creación constante de significados” (Alsina, 1999: 54). Num contexto

intercultural a criação de novos significados ao longo do processo de comunicação ganha um grande destaque, que no entanto não deixam de estar presos aos significados individuais que estão presentes.

Quando comunicamos, usamos um sistema de símbolos - palavras, roupas, aparência, postura (etc.), aos quais estão associados significados próprios dentro desse sistema de símbolos e que preenchem o significado da mensagem a transmitir. As palavras que usamos no nosso país não terão qualquer significado para alguém que não conheça a nossa língua assim como o gesto que usamos para nos cumprimentarmos pode ter outro significado em outra cultura (Martin & Nakayama, 2007). Perceber que a comunicação está assente num sistema de símbolos verbais ou não verbais que só têm um certo significado para as pessoas que conhecem esse sistema de símbolos é fundamental quando queremos comunicar. A partilha de um sistema de símbolos ou a inclusão de um mecanismo de correspondência entre os diferentes sistemas (por exemplo: tradutor) num processo de comunicação é indispensável para a compreensão do significado da mensagem transmitida.

Se dentro da mesma cultura uma mensagem pode ser percebida de várias formas (significados diferentes implícitos) ou podemos transmitir significados de forma intencional (por exemplo: usando expressões ou gestos considerados inadequados por alguns interlocutores) tudo se complica quando falamos em culturas diferentes. Mais uma vez é importante que haja uma dedicação especial à negociação do significado de uma mensagem num processo de comunicação intercultural para que se chegue a um significado claro e comum (Martin & Nakayama, 2007).

Tudo o que os nossos cinco sentidos conseguem captar num processo de comunicação interfere na interpretação da mensagem e daí o contexto ser tão importante. O contexto cultural em que acontece a comunicação, o regime político instaurado no local, o próprio contexto físico - um jardim, um escritório, uma festa, uma reunião de negócios, cada um destes contextos estabelece regras de comunicação que interferem no significado da mensagem.

No ambiente virtual, o contexto a ser considerado neste estudo, a comunicação tem características próprias. A Web 2.0, com a introdução de ferramentas de comunicação

descentralizadas, com elemento diferencial e principal característica, entre outros, a permissividade de interação e publicação de conteúdos por parte dos utilizadores, revolucionou o relacionamento entre as pessoas no contexto virtual. Gustavo Cardoso afirma que “ultrapassamos o modelo de comunicação baseado na comunicação em massa e encontramos-nos num modelo baseado na comunicação em rede” (Cardoso, 2014). Este modelo de comunicação “é essencialmente um espaço de interação escrita” (Feenberg, 1999 *apud* Azevedo, 2003: 106) e num contexto de ensino *online* a comunicação é “predominantemente escrita e assíncrona” (Jorge, 2011: 2). Aparentemente, num ambiente virtual, numa interação escrita, a entoação e a linguagem gestual que no discurso oral acompanham a língua, não têm qualquer peso e a ausência destes dois fatores pode tornar o discurso “mais distanciado, mais centrífugo na sua formalidade, mais descontextualizado e tende a recorrer a fórmulas mais impessoais” (Jorge, 2011). No entanto, assiste-se hoje à exploração da utilização do vídeo na comunicação online que permite acrescentar à comunicação escrita as componentes de comunicação não verbal, minimizando o problema antes referido.

Outra característica importante apontada pela mesma autora é o facto de:

Na sua forma escrita, o discurso está sujeito a um escrutínio mais cuidadoso e circunstanciado, as suas relações lógicas podem ser examinadas repetidamente e sujeitas a uma interpretação mais crítica, racional e céptica, mais atenta aos cambiantes de significado, obrigando o emissor a prestar mais atenção às regras da argumentação e permitindo ao receptor avaliar mais meticulosamente a lógica do texto.

(Jorge, 2011: 2)

Por último, o poder que está sempre presente quando existe comunicação mesmo que não reparemos nisso (Martin & Nakayama, 2007). Existem situações concretas onde é relativamente fácil identificar qual é o interlocutor que tem mais poder no processo de comunicação. Dentro de uma sala de aula o professor assume poder sobre a comunicação a estabelecer, em discussões parlamentares sobre medidas a implementar tem mais poder o partido com maior número de deputados, no entanto as questões de poder podem ser analisadas de outras perspetivas. Numa turma de um curso *online* é provável que os alunos que dominem o software e a plataforma implementada consigam, numa primeira fase, aceder mais facilmente a toda a informação fornecida e defender melhor as suas ideias.

Também neste ponto o idioma usado no processo de comunicação tem relevo uma vez que se existir um idioma oficial para uma discussão de trabalho que nem todos os interlocutores dominem, estes estão em desvantagem em relação aos outros. Há, ainda, fenómenos de liderança que estão visivelmente presentes em turmas *online*, tal como acontece no ensino presencial. Na prática verifica-se que quem tem o poder na comunicação influenciará ou poderá mesmo determinar o processo e o resultado.

Qualquer análise dos componentes da comunicação intercultural, realizada neste estudo à luz dos quatro *building blocks* referenciados por Martin e Nakayama (2007), tem como objetivo a identificação de obstáculos existentes no estabelecimento de diálogos interculturais e a delimitação de estratégias de facilitação do estabelecimento de tais diálogos.

Alsina (*apud* Pierobon, 2006: 62) aponta sete fatores imprescindíveis para atingir o sucesso da comunicação intercultural que resumem e levam em consideração os quatro blocos referidos anteriormente: o conhecimento da própria cultura; a eliminação de estereótipos e generalizações; o alerta para o choque cultural; a metacomunicação; os mal-entendidos; o contexto comunicacional e a criação da igualdade.

Como já foi referido anteriormente, conhecer a própria cultura e/ou identificar e eliminar estereótipos é extremamente difícil quando se olha para a própria cultura. Martin e Nakayama (2007) afirmam que não é possível identificar antecedentes e pressupostos culturais até entrar em contacto com outras culturais. Conclui-se, desta forma, que são necessários contactos interculturais para desenvolver e melhorar a comunicação intercultural.

A dedicação e a pesquisa sobre os costumes culturais dos intervenientes, permitindo assim um maior conhecimento das culturas envolvidas, poderão ser fundamentais na prevenção de mal entendidos e na preparação para eventuais choques culturais melhorando também a metacomunicação, “capacidade de dizer o que pretende dizer quando se diz algo” (Alsina *apud* Pierobon, 2006: 63).

O contexto comunicacional e a criação da igualdade estão diretamente relacionados com o contexto e o poder já referidos anteriormente e numa perspetiva de sucesso da

comunicação intercultural é fundamental que o contexto permita uma criação de igualdade dos participantes, no sentido de todos dominarem as ferramentas de comunicação utilizadas e terem o mesmo poder interventivo e de decisão.

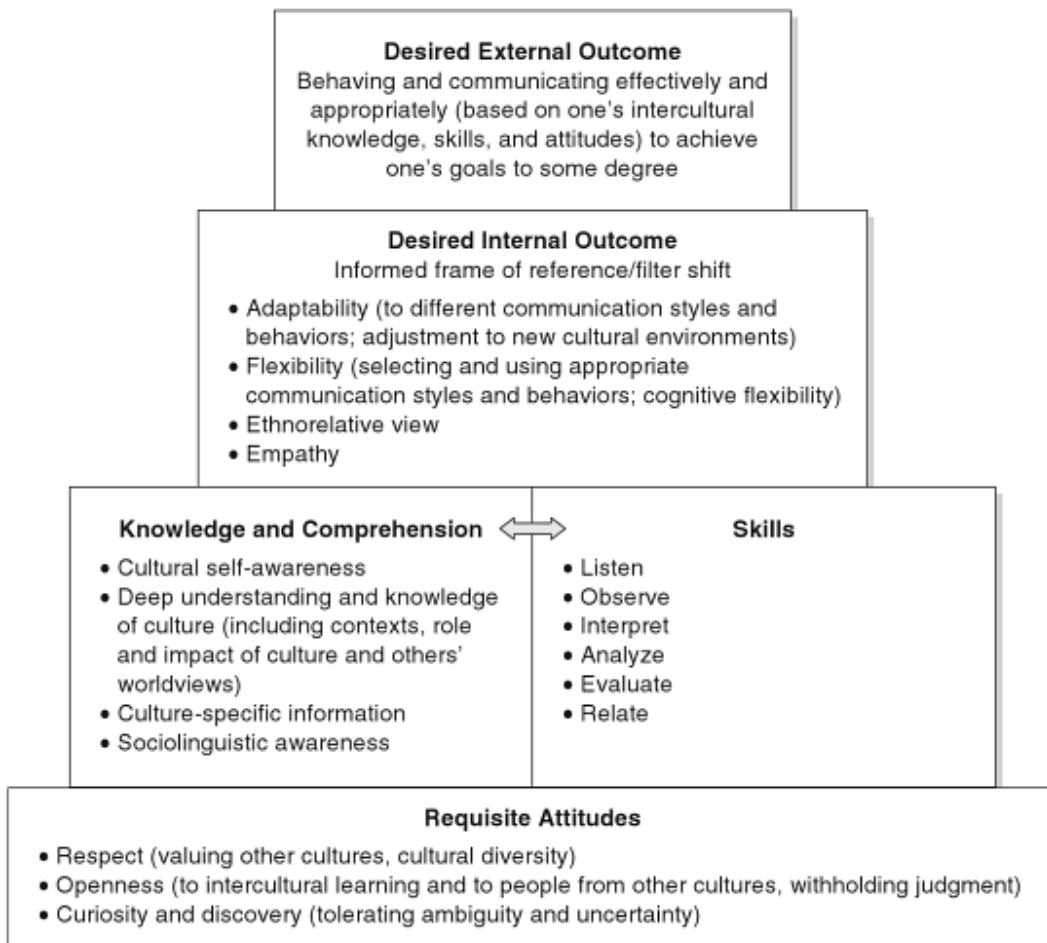
1.1.3. Competências de Comunicação Intercultural

No domínio da existência de relações interculturais surge a aquisição de competências interculturais que Deardoff (2009) assume como um *life long process*, uma vez que está baseada numa verdadeira construção de relações. Defende, por isso, que são necessárias experiências interculturais onde se deve ouvir, observar, perguntar, partilhar e analisar, uma prática reflexiva sobre nós mesmos e sobre o nosso desenvolvimento e muito frequentemente uma educação para o processo.

A aquisição de competências interculturais tem vindo a ser desenvolvida no que se pretende ser a Educação para a Interculturalidade criando a necessidade de abordar a pedagogia das competências como um “conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas” (Araújo, 2001: 46). Nesse sentido a elaboração de modelos conceptuais que pudessem apresentar a noção de competência intercultural de forma completa e clara foi uma estratégia adotada para poder orientar todo o processo.

Spitzberg e Changnon (2009) apresentam a pirâmide de Darla K. Deardorff (quadro: 1.2.) que descreve por ordem ascendente os elementos fundamentais na aquisição de uma competência intercultural. A pirâmide de Deardorff pressupõe uma implícita consonância entre atitudes e comportamentos embora já se tenha verificado que em muitas situações existe uma inconsistência entre os mesmos. LaPiere mostrou num estudo sobre discriminação racial nos EUA que “é possível haver uma manifestação de tolerância ao nível comportamental e, simultaneamente, uma expressão de intolerância ao nível atitudinal, [...] reflectindo uma inconsistência entre atitudes e comportamentos” (LaPiere apud Cabecinhas, 2004:10).

Quadro: 1.2. Modelo piramidal de competência intercultural



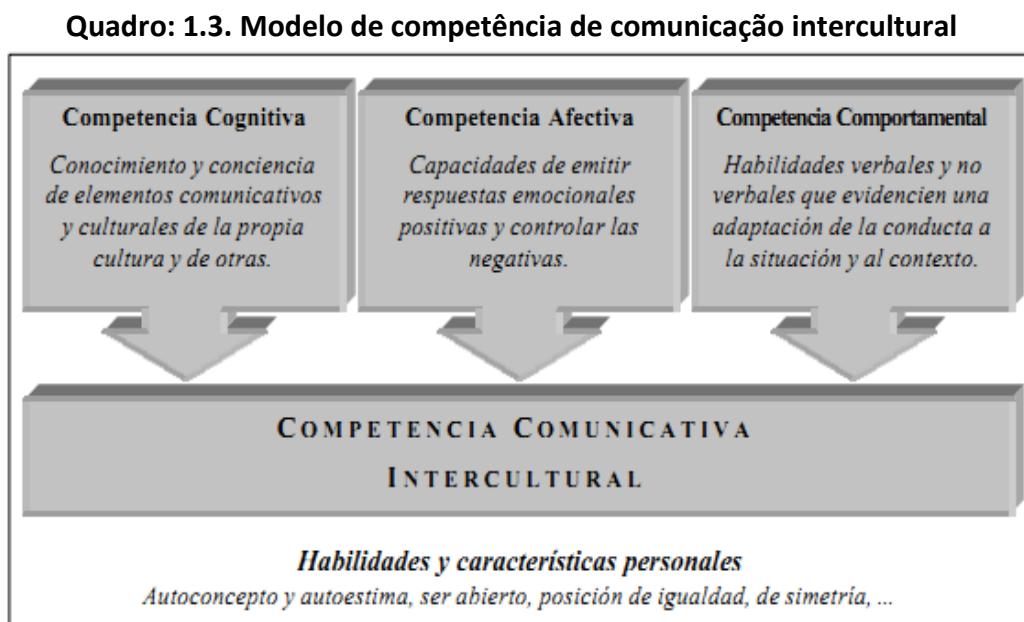
Fonte: Spitzberg & Changnon (2009:13)

São estabelecidas como base para o processo três atitudes motivacionais que devem estar presentes no sentido de permitir a evolução para o nível seguinte que se refere à correspondência entre o conhecimento e compreensão da sua cultura e da cultura do outro e uma série de capacidades relacionais. Os dois últimos níveis referem-se aos resultados internos e externos que resultam, mais uma vez, do sucesso adquirido nos níveis anteriores. Possuir um comportamento adequado e comunicar eficazmente resulta e é reflexo das nossas atitudes, conhecimentos, capacidades e aptidões.

A estreita relação entre interculturalidade e comunicação, que já foi referida anteriormente, continua a manter-se ao nível das competências e o modelo de Deardorff apenas confirma esta perspectiva, ao colocar como resultado final uma capacidade de comunicar eficazmente.

A comunicação, pelo papel que desempenha na interculturalidade, ganha assim um destaque importante e o conceito de competência intercultural começa a ser associado e complementado pelo conceito de competência de comunicação intercultural.

Vilà define como competências comunicativas interculturais o “conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (Vilà, 2006:2) e considera que se pode desmembrar em três pilares básicos: competência cognitiva, competência afetiva e competência comportamental (quadro: 1.3.).



Fonte: Vilà (2006:3)

Na dimensão cognitiva Vilà considera que estão incluídas a consciência de que a cultura e o sistema de símbolos usado na comunicação afeta o processo de comunicação e por esse motivo é fundamental que os interlocutores consigam identificar os elementos e símbolos comunicativos da sua cultura e conheçam os dos outros interlocutores. A dimensão afetiva refere-se a uma motivação para participar em diálogos interculturais possuindo simultaneamente uma sensibilidade intercultural, ou seja é a vontade de conhecer e compreender outras culturas, aliada à abertura para aceitar e/ou adotar ideias e comportamentos novos, que permite possuir a capacidade de criar empatia e manter um

diálogo positivo. A dimensão comportamental complementa as anteriores uma vez que, depois de estarmos positivamente motivados para estabelecer um diálogo intercultural e de compreendermos quais os aspetos culturais e de comunicação que poderão interferir no processo comunicativo, devemos ser capazes de adaptar o nosso comportamento à situação em concreto possuindo as aptidões verbais e não-verbais necessárias. Por fim Vilà completa a noção de competência de comunicação intercultural referindo que é muito importante que o interlocutor possua um autoconhecimento e auto estima elevados que lhe dê a capacidade de ser aberto a novas ideias e faça com que sinta que está numa posição de igualdade com os outros interlocutores.

Com uma organização diferente, os dois modelos apresentados abordam as mesmas dimensões. As atitudes motivacionais presentes no primeiro patamar da pirâmide de Deardorff (quadro: 1.2) são assumidas por Vilà como pré-requisitos para a aquisição dos três tipos de competências que propõe. A competência cognitiva proposta por Vilà tem correspondência com o conhecimento e a compreensão do segundo patamar da pirâmide de Deardorff, assim como os dois últimos patamares da pirâmide estão relacionados respetivamente com as competências afetivas e comportamentais propostas por Vilà. Esta sobreposição das principais áreas a considerar organizadas de forma diferente mostra quanto o processo é dinâmico e merece ser analisado em detalhe e de forma mais individual possível.

A importância de trabalhar tais competências na área da educação é realçada n' *O Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*:

As competências interculturais devem fazer parte da educação para a cidadania e para os direitos humanos. As autoridades públicas competentes e os estabelecimentos de ensino devem servir-se, tanto quanto possível, de definições das competências essenciais para a comunicação intercultural, com vista a conceberem e aplicarem os programas e os currículos a todos os níveis do sistema de ensino, incluindo a formação dos professores e os programas de ensino para adultos.

(MNECE, 2009:55)

A Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, oficialmente pela Conferência Geral da UNESCO (UNESCO, 2006), defende que se trata de adquirir competências (de

comunicação) interculturais articulando este grande objetivo educativo com as quatro dimensões fundamentais da aprendizagem:

1. *Learning to know*/Aprender a conhecer: A complementaridade entre saberes teóricos e vivências que nos permitem entrar em contacto com outros saberes, línguas e culturas, obrigando-nos a comunicar. É um dos fatores mais importantes da Educação Intercultural.

2. *Learning to do*/Aprender a fazer: Este ponto refere-se à aquisição de competências profissionais, mas também à capacidade de se adaptar e de adaptar os seus conhecimentos a diferentes situações conseguindo encontrar-se e integrar-se na sociedade.

3. *Learning to live together*/Aprender a viver junto: Dedicado à relação que devemos ser capazes e estabelecer com o outro, este pilar salienta a necessidade de desenvolvermos um espírito de solidariedade e cooperação baseado em atitudes de compreensão e respeito.

4. *Learning to be*/Aprender a ser: Uma prioridade intemporal que dependendo dos documentos aparece em primeiro lugar ou em último, mostrando que é transversal e acompanha o desenvolvimento dos outros pilares. Refere-se à necessidade de nos conhecermos, de sermos capazes de agir com cada vez maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal e reforçar um sentimento de identidade e significado pessoal.

1.2. EDUCAÇÃO GLOBAL

1.2.1. Evolução da Educação Global

Existem inúmeras definições de Educação Global que se completam dando corpo a esta perspectiva educativa que se propõe a explorar, analisar, discutir, ensinar e aprender as grandes questões globais do mundo atual, relacionando-as também com a sua pertinência local e pessoal. Realçam-se cinco dessas definições que surgem em documentos oficiais e orientadores como a *Declaração de Maastricht* ou o *Guia Prático para a Educação Global*, mas também em documentos de concretização de práticas de Educação Global como é o caso do *Supporting the Standards*.

Global education - the term used internationally to designate the academic field concerned with teaching and learning about global issues, events and perspectives.

(Midwinter, 2005: 1)

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

(Tye, 2003: 165)

Educação global é uma educação 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. Entende-se que a educação global abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania.

(Declaração de Maastricht *apud* Silva, 2010: 68)

Constata-se que é unânime a intenção por parte da Educação Global de usar a educação para mostrar a interdependência e interconexão entre os povos neste mundo globalizado e preparar as pessoas para fazerem as melhores escolhas na forma como conduzem as suas vidas tornando-as mais conscientes, responsáveis, solidárias e positivas.

É relevante a evolução das questões globais a serem incorporadas neste tipo de educação. No fim da segunda guerra mundial os grandes assuntos globais a considerar eram a criação das Nações Unidas e a Declaração dos Direitos Humanos, nos anos 50 a criação da Comunidade Económica Europeia é um marco importante e nos anos 70 o *World*

Studies Project, dirigido por Robin Richardson, elegia a pobreza, a opressão o conflito e o meio ambiente como as quatro categorias de temas a considerar (Hicks, 2003).

No século XXI o grande desafio será responder a este novo mundo caracterizado pela globalização, pobreza, terrorismo global e abusos humanos e ambientais (Abdullahi, 2010) e são apontados oito conceitos - chave por Cathy Midwinter (2005) que preenchem a Educação Global: cidadania global, resolução de conflitos, diversidade, direitos humanos, interdependência, justiça social, desenvolvimento sustentável, valores e percepções.

Midwinter (2005) defende que, para que o processo educativo tenha sucesso, todos os oito conceitos, profundamente interligados, devem ser considerados à luz da área a desenvolver (exemplo: Interculturalidade, Desenvolvimento), podendo o peso e a relevância de cada um deles mudar de acordo com o contexto.

A aglomeração de áreas como o Desenvolvimento, os Direitos Humanos, a Sustentabilidade, a Paz e Prevenção de Conflitos, a Interculturalidade e a Cidadania aliados a estratégias metodológicas baseadas na cooperação, problematização e no diálogo, e práticas que estimulam a compreensão, a curiosidade e o sentido crítico constituem a Educação Global e pretendem responder aos desafios deste novo século.

1.2.2. *Conhecimento, competências, valores e atitudes*

Quando em 1980, o *World Studies Project* se definia como um projeto de educação que promovia o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para vivermos de forma responsável em sociedades multiculturais e num mundo interdependente (Hicks, 2003), lançava o triângulo das dimensões do conceito de Educação Global (figura: 1.1) apresentado mais tarde pelo Centro Norte-Sul no *Guia Prático para a Educação Global*.

Figura: 1.1. Dimensões do conceito de Educação Global



Fonte: Silva (2010: 20)

É ao promover conhecimento, desenvolver competências e enraizar atitudes e valores no sentido do empenhamento da justiça social e económica para todos e na proteção e recuperação do ecossistema da Terra, que a Educação Global se torna, por um lado, espaço interdisciplinar que tenta abordar as grandes questões atuais e globais e um processo de aprendizagem transformativa.

A orientação e concretização de uma Educação Global em torno destes três vértices (conhecimento, competências, atitudes e valores) é também um fator unânime na definição de Educação Global e merece ser destacado o modelo desenvolvido por Oxfam's (1997 *apud* Hicks, 2003) *A Curriculum for Global Citizenship* (quadro: 1.4) que exemplifica muitos dos conceitos chave da Educação Global.

Quadro: 1.4. Currículo de Educação para a Cidadania

Knowledge and understanding	<p>Social justice & equity Understanding of inequality and injustice within and between societies. Knowledge of basic human needs and rights of our responsibilities as Global Citizens.</p>	Skills	<p>Critical thinking Ability to assess viewpoints and information in an open minded and critical way and to be able to change one's opinions, challenge one's own assumptions and make ethical judgements as a result.</p>	Values and attitudes	<p>Empathy Sensitivity to the feelings, needs and lives of others in the world; a sense of common humanity and common needs and rights. A capacity for compassion.</p>
	<p>Globalization and interdependence Knowledge about the world and its affairs: the links between countries, power relationships and different political systems. Na understanding of the complexities of global issues.</p>		<p>Ability to challenge injustice and inequalities Ability to recognize injustice and inequality in whatever form i tis met and to select appropriate action.</p>		<p>Sense of identity and self-esteem A feeling of one's own value and individuality.</p>
	<p>Peace and conflict Understanding of historical and present day conflicts and conflict mediation and prevention.</p>		<p>Ability to argue effectively Ability to find out information and to present an informed, persuasive argument based on reason.</p>		<p>Belief that people can make a difference A realization that individuals can act to improve situations and desire to participate and take action.</p>
	<p>Sustainable development Knowledge of how to take care of things. A recognition that the earth's resources are finite, precious and unequally used. An understanding of the global imperative of sustainable development.</p>		<p>Co-operation and conflict resolution Ability to share and to work with others effectively, to analyze conflicts objectively and to find resolutions acceptable to all sides.</p>		<p>Value and respect to diversity Appreciation that everyone is different but equal and that we can learn from each other.</p>
	<p>Diversity Understanding of cultural and other diversity within societies and how the lives of others can enrich our own. Knowledge of the nature of prejudice towards diversity and how it can be combated.</p>				<p>Concern for the environment and commitment to sustainable development Respect and concern for the environment and all life within it. A willingness to consider the needs of future generations and to act responsibly.</p>
			<p>Commitment to social justice and equity An interest in and concern about global issues; commitment to fairness and readiness to work for a more just world.</p>		

Fonte: Oxfam (1997 *apud* Hicks, 2003: 22)

Sendo a educação intercultural um dos pilares da Educação Global, também o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural faz parte dos objetivos da Educação Global e é possível identificar um paralelismo inclusivo do modelo proposto por Vilà (2006) (quadro: 1.3) no modelo desenvolvido por Oxfam's (1997 *apud* Hicks, 2003) (3:22) (quadro: 1.4). A *competência cognitiva* referida por Vilà inclui-se no *conhecimento* de Oxfam, no que se refere à compreensão da interdependência global, à capacidade de conhecermos e entendermos a diversidade cultural e na forma como os conflitos têm surgido e como têm sido resolvidos ou evitados. A *competência afetiva* está diretamente relacionada com os *valores e as atitudes* na medida em que aborda o respeito pela diversidade numa perspetiva positiva e no sentido de querer aprender mais e na capacidade de desenvolver empatia num diálogo. Por último, a *competência comportamental do modelo* de Vilà (2006) (quadro: 1.3), que também corresponde ao último patamar da pirâmide de Darla K. Deardorff (quadro: 1.2), inclui-se nas *skills* de Oxfam (1997 *apud* Hicks, 2003) (quadro: 1.4), no sentido de um resultado visível de capacidade de adaptação à situação assente num pensamento analítico e crítico do contexto.

1.2.3. Atividades de Educação Global

No desenvolvimento de atividades de Educação global, quer no ensino formal ou não formal, é fundamental refletir sobre os fundamentos deste âmbito educativo e desenvolver métodos, técnicas e práticas que consigam, por um lado, abordar todos os conceitos-chave e contribuir para o desenvolvimento e aquisição dos três vértices da Educação Global por parte dos envolvidos.

O *Guia Prático para a Educação Global* (Silva, 2010) (quadro: 1.5) salienta três abordagens metodológicas em Educação Global: aprendizagem baseada na cooperação, aprendizagem baseada na problematização e a aprendizagem baseada no diálogo. É praticamente impossível aplicar uma destas abordagens isoladamente uma vez que se estamos a estimular uma interdependência positiva entre os participantes que permitirá a construção de um conhecimento mais amplo também estamos a promover o diálogo que,

por sua vez, deverá melhorar as competências de comunicação e a problematizar as questões, uma vez que as diferentes perspetivas apresentadas podem merecer alguma reflexão e discussão.

Quadro: 1.5. Abordagens metodológicas em Educação Global

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

Fonte: Silva (2010: 30,31)

Nos aspetos relevantes da prática da Educação Global que o *Guia Prático para a Educação Global* aborda, merece ser realçada, à luz deste trabalho, a escolha de um ambiente de aprendizagem apropriado.

Um ambiente de aprendizagem centrado no aprendente baseia-se nos princípios da aprendizagem democrática, participativa, cooperativa e experiencial. Neste tipo de ambiente interactivo, são valorizados e encorajados ao longo de todo o processo educativo o pensamento crítico, o diálogo democrático e uma visão holística.

(Silva, 2010: 32).

Constata-se que a escolha de um ambiente adequado para desenvolver atividades de Educação Global é talvez dos aspetos mais importantes para poder posteriormente

desenvolver um trabalho que contemple as três abordagens metodológicas referidas anteriormente.

A utilização do *e-learning* para o desenvolvimento de atividades de Educação Global tem sido vista como algo promissor. A flexibilidade de espaços e tempos de aprendizagem mediados pelas ferramentas digitais da Web 2.0, bem como a possibilidade de levar um ensino de qualidade a locais distantes de igual forma representam um grande potencial para a Educação Global.

Levinson (2015), no levantamento que realizou sobre os cursos *online* existentes nos Estados Unidos, concluiu que os tipos de cursos online mais frequentes são aqueles que não envolvem viagens ou interações face a face, mas estabelecem ligações entre pessoas de pelo menos dois países. A criação de um grupo multicultural que partilha um espaço, neste caso virtual, responde aos desafios propostos pela Educação Global.

Felice, Dolejsiová e Klabbbers (2012) analisam os cursos em *e-learning* de Educação Global desenvolvidos pelo Centro Norte Sul e pela TNU (que servirão de campo de análise para esta investigação), através de questionários preenchidos pelos alunos e de alguns comentários dados ao longo dos cursos, e concluem que os alunos sentiram uma elevada aquisição de conhecimentos sobre os conceitos relacionados com a Educação Global e as metodologias, um considerável aumento de aptidões e uma ligeira modificação de atitudes. As competências de comunicação intercultural são referidas como aptidões adquiridas em consequência dos trabalhos de grupo e das discussões que existiram ao longo do curso mostrando que estar incluído num grupo com pessoas de diferentes culturas, possibilidade oferecida por ser um curso *online*, tem um papel fundamental na aquisição de competências interculturais.

1.3. ENSINO *ONLINE*

1.3.1. Evolução do Ensino Online

Com a massificação da internet, e essencialmente com a evolução da Web 2.0, a educação *online* abriu portas a uma nova geração de educação a distância.

O Ensino *Online* ou *e-Learning* é uma modalidade “de ensino e aprendizagem que pode representar o todo ou uma parte do modelo educativo em que se aplica, que explora os meios e dispositivos eletrónicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e formação” (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera & Bravo, 2011:35) e traz uma mudança de paradigma ao Ensino a Distância ao oferecer a possibilidade de interação e comunicação humana entre os participantes de um curso (Clementino, 2007).

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de novos *softwares* AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) ou em inglês LMS (Learning Management System) vieram flexibilizar a navegação, introduzir formas síncronas e assíncronas de comunicação e oferecer aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios objetivos garantindo aprendizagens personalizadas (Clementino, 2007) e simultaneamente colaborativas.

No entanto, os avanços tecnológicos precisam de ser acompanhados de avanços pedagógicos para que não só a tecnologia ofereça meios e potencialidades mas também a pedagogia confira coerência, sentido e eficácia (Pereira *et al.*, 2003) na construção e concretização do ensino *online*. O modelo de desenvolvimento do curso e o tipo de atividades a desenvolver deverão orientar a escolha da tecnologia e nunca o contrário (Lagarto & Andrade, 2009).

Alves e Araújo (2012) apresentam ainda a diversidade cultural e de culturas dos estudantes como mais uma dimensão importante a considerar sobretudo nos objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes). Esta dimensão obriga a que o aluno esteja no centro da aprendizagem e Sangrà (2001) relembra que não pode ser de outro modo, uma vez que os alunos do ensino *online*, de uma forma geral, são pessoas com mais de 25 anos, que trabalham nos mais variados meios

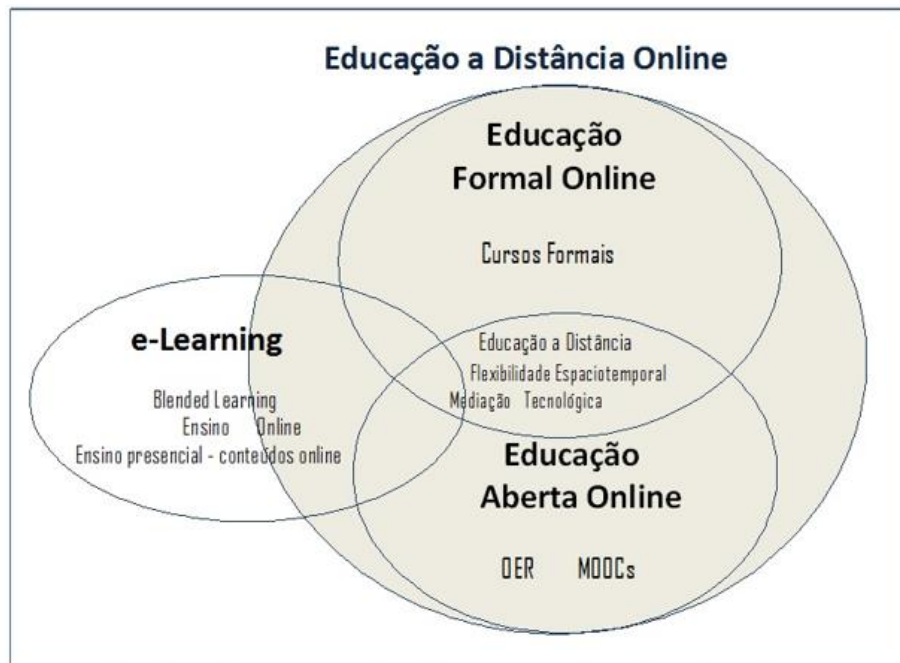
e têm vidas profissionais estabelecidas e, por esse motivo, não possuem todos os mesmos objetivos nem a mesma disponibilidade. Este autor afirma que os alunos que frequentam o ensino *online* “necesitan de un sistema que se adapte a ellos, no ellos al sistema” (Sangrà, 2001: 120).

Neste sentido, é fundamental que se desenvolvam modelos de cursos *online*, constituídos por ferramentas tecnológicas (software e hardware) e materiais de aprendizagem (livros, vídeos, artigos...) combinados com estratégias pedagógicas que tomem em consideração a existência de uma sala de aula virtual, distribuída pelo espaço com a possibilidade de uma comunicação (essencialmente escrita e assíncrona) de muitos para muitos, constituída por alunos com objetivos e características próprias.

Segundo Duart e Sangrà (1999 *apud* Morgado, 2001) é necessário delinear um modelo equilibrado, baseado no ponto de confluência entre meio/professor/estudante, em que cada um destes três aspetos fosse fundamental, mas sem se sobrepor aos outros dois.

Um dos movimentos mais importantes do séc. XXI no âmbito da Educação a Distância Online é a Educação Aberta Online. Associada a uma filosofia educativa baseada na abertura, na ética da participação e na ideia de auto-realização (Deimann & Farrow, 2013 *apud* Aires, 2016) concretizando-se através de recursos educativos abertos, de softwares livres e dos MOOCs. A figura: 1.2 mostra que a Educação Aberta Online poderá complementar a Educação Formal Online e o *e-Learning* numa perspetiva de proporcionar experiências educativas de acesso aberto onde existe uma fusão das tecnologias de informação, da literacia da internet e da inovação pedagógica (Deimann & Farrow, 2013 *apud* Aires, 2016).

Figura:1.2. Complementaridade entre Educação Aberta Online, Educação Formal Online e e-Learning



Fonte: Aires, 2016

1.3.2. Tecnologia

A evolução da internet trouxe novas oportunidades à Escola. A Web 2.0 permitiu que todos os utilizadores passassem de utentes passivos para participantes ativos, “aqueles que procuram [informação] também a produzem, partilhando-a e distribuindo-a, adicionando aos conceitos de *downloading* e de *uploading* o conceito de *offloading*” (Moreira, Pedro & Santos, 2009:113). Tal como Inácio (2009) afirma, a Internet transformou-se numa fonte de informação e de recursos que podem ser acedidos em qualquer lugar e a qualquer hora derrubando barreiras geográficas e temporais; transformou-se também numa fonte de comunicação e por isso é um grande facilitador de interação. Estas características vistas à luz da aprendizagem transformam a Internet num contexto privilegiado para a aprender, seja recorrendo a cursos formais ou informais, *online* ou mistos ou, ainda, como contexto de aprendizagem complementar aos contextos de ensino presencial.

Mas se o primeiro passo para o início do Ensino Online foi a evolução da tecnologia, hoje em dia é consensual que antes de escolher a tecnologia a utilizar é necessário desenhar a formação pedagogicamente, definir os conteúdos a tratar identificando as suas características, delinear o perfil do público-alvo, identificar as funcionalidades que são precisas para o curso e, sobretudo, adequar as metodologias de aprendizagem às diferenças entre os estudantes.

A escolha da tecnologia é o último passo e deve responder ao pretendido, podendo-se recorrer, para a interação entre os participantes, a ferramentas diversificadas como: *email*; ferramentas de comunicação síncrona (*Skype*, chat); ferramentas de conteúdos sociais colaborativos (blogs, wikis); redes sociais (Facebook, Google+) e /ou LMS (moodle, eleven, blackboard).

Atualmente existem diversas opções de LMS, podem ser pagos ou gratuitos, de *software livre* ou proprietário e oferecendo cada um diferentes funcionalidades. Lagarto e Andrade (2009) apresentam cinco áreas distintas onde essas funcionalidades podem ser categorizadas:

- *Conteúdos*. Onde podemos encontrar todos os documentos de apoio à aprendizagem: manuais, artigos, *links*, vídeos...
- *Ferramentas de apoio à aprendizagem*: fóruns, chat, mensagens privadas, espaço de aula virtual, avisos...
- *Configuração das Unidades Curriculares*. Esta área contém todas as funcionalidades que permitem configurar cada uma das unidades curriculares. Vai desde a liberdade para mudar o *layout* do espaço até à criação de menus variados.
- *Gestão de utilizadores*. Incluem-se as funcionalidades que gerem os utilizadores (professores ou alunos), inscrições, lançamento de notas, avisos.
- *Avaliação*. Todas as ferramentas que permitem a criação de instrumentos de avaliação (testes, estatísticas de acesso...) assim como pautas de notas.

A escolha do LMS para um curso *online* ou universidade digital pode influenciar a qualidade da aprendizagem e por esse motivo é fundamental priorizar algumas

caraterísticas em detrimento de outras. Para Stiles os LMS devem possibilitar a interação “colaborativa entre tutores e alunos entre alunos e alunos [...] [e possibilitar] uma panóplia de recursos assíncronos de aprendizagem” (Stiles, 2000 *apud* Inácio, 2009:160).

Na opinião de Dillenbourg (2000, *apud* Inácio, 2009:160) as funcionalidades de um bom LMS passam por:

- Apoiar, ampliar e enriquecer espaços de convivência, privilegiando a actividade do sujeito na construção de conhecimento;
- Propiciar um espaço para a realização de experiências educacionais com uma proposta pedagógica inovadora;
- Oferecer um espaço de desenvolvimento, de pesquisa, de acção de forma sistemática;
- Possibilitar a interdisciplinaridade num ambiente de cooperação entre sujeitos de diferentes áreas de conhecimento;
- Facilitar um espaço de interacção entre os sujeitos;
- Favorecer o acesso às tecnologias educativas, aos variados agentes sociais, na perspectiva da construção do conhecimento e de competências sociais.

(Dillenbourg, 2000, *apud* Inácio, 2009:160)

1.3.3. Pedagogia

O desenvolvimento de LMS é muito importante, no entanto, Murray Turoff afirma que “a aposta deve ser feita no futuro não na direcção da sofisticação tecnológica, mas da sofisticação pedagógica” (Murray Turoff *apud* Azevedo, 2003:105).

Pela forte ligação a modelos pedagógicos e ao modelo de interacção envolvidos é fundamental perceber que tipos de modelos de cursos existem. Robin Manson (*apud* Azevedo, 2003) identificou centrado-se na relação entre os conteúdos e o grau de intervenção do professor e do aluno, ao longo do seu trabalho de investigação sobre Educação Online, quatro tipos distintos de cursos *online*:

- Modelo “conteúdo+suporte”, em que cerca de 80% das atividades estão organizadas em torno da interacção com um material didático e o restante em torno da interacção principalmente com um tutor;
 - Modelo “Wrap Around”, em que o estudo do material didático é como que “envolvido” por atividades de aprendizagem colaborativa a partir deste estudo, numa distribuição do tipo “meio-a-meio”
 - Modelo “Integrado”, em que cerca de 80% das atividades envolvem a interacção coletiva online e a aprendizagem colaborativa.
- [...] “modelo híbrido”, resultante da combinação de atividades online em cursos até então exclusivamente presenciais.

(Robin Manson *apud* Azevedo, 2003: 108,109)

Se o “emergente *modelo híbrido* tem grande potencial para quebrar resistências e ajudar a formar uma cultura de uso de ambientes virtuais de aprendizagem “ (Robin Manson *apud* Azevedo, 2003:109), é o *modelo integrado* que tem sido amplamente apoiado como resposta às teorias cognitivas e construtivistas que valorizam o processo em detrimento do conteúdo e dos resultados que só têm significado em função dos primeiros. A construção de conhecimento passa a estar centrada na aprendizagem colaborativa, através das atividades propostas os alunos partilham as suas ideias, colocando as competências individuais ao serviço do grupo, discutem essas ideias com a restante turma, criando uma comunidade de aprendizagem e recebem feedback corretivo no sentido de melhorar e otimizar a aprendizagem (Miranda, 2003; Reis & Martins, 2008; Pereira *et al.*, 2003).

Azevedo defende que a “aprendizagem colaborativa em rede, utilizando recursos para interação coletiva assíncrona, é o principal enfoque metodológico a ser adotado quando se trata de planejar, desenvolver e implantar cursos e programas online” (Azevedo, 2003:103). Já Moreira, Pedro e Santos (2009) referem que:

A qualidade de interação mantida nas comunidades de aprendizagem online é diretamente responsável pelo aumento da motivação dos aprendentes e que, numa outra dimensão, juntamente com os aspectos comunicacionais e contextuais, a interacção é um dos aspectos que contribui para a definição da presença social dos agentes envolvidos nestas comunidades distribuídas e, deste modo, constitui um factor não negligenciável do processo de ensino aprendizagem.

(Moreira, Pedro & Santos, 2009: 115)

Pereira (*et al.*, 2003) apresenta uma proposta de modelo pedagógico, já utilizado no desenvolvimento de cursos de licenciatura, mestrado, doutoramento pós-graduação e formação contínua, que pressupõe um ensino centrado no estudante e assenta em dois pilares estruturantes que se entrecruzam: a aprendizagem autodirigida e a aprendizagem colaborativa.

O primeiro, a aprendizagem auto-dirigida, pressupõe que o estudante é autónomo e responsável por auto-dirigir o processo de aprendizagem pessoal, de acordo com as propostas efectuadas pelo Professor/Tutor. O segundo, a aprendizagem colaborativa, perspectiva uma aprendizagem que resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objectivos comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo.

(Pereira *et al.*, 2003: 42)

Para suportar o modelo são considerados quatro elementos centrais:

- *contrato de aprendizagem*: Um documento apresentado no início da unidade curricular que tem como objetivo descrever o que o estudante irá aprender, e definir um percurso de trabalho a realizar por parte dos estudantes. É um instrumento pedagógico fundamental, uma vez que, por um lado o estudante saberá logo desde o início o que se pretende dele e, por outro lado, permite que sejam ajustadas, através da comunicação alunos-professor depois do primeiro contacto com o documento, algumas questões relativas à calendarização ou mesmo ao tipo de atividades.

- *materiais de aprendizagem*: Podem ser divididos em duas categorias, materiais para o trabalho prático, onde se incluem o Guia do Curso e o Contrato de Aprendizagem e representam uma orientação sobre os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas. Os materiais de natureza teórica que deverão ser criados e/ou organizados para preencher a função de estudo e onde se incluem manuais, artigos, links, vídeos...

- *avaliação*: A avaliação é uma das questões centrais, senão a central, em qualquer processo de ensino-aprendizagem e que por isso precisa de ser definida respondendo à natureza dos conteúdos, às competências a desenvolver, às metodologias utilizadas e a outras questões que podem ter a ver com o perfil dos estudantes ou mesmo a sua disponibilidade. É fundamental que os alunos estejam envolvidos no processo de avaliação desde o início, o ideal seria que eles participassem na construção do modelo de avaliação, mas se tal não for possível deverão ter acesso e estar informados sobre todos os aspetos relativos à sua avaliação.

- *dispositivos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem*: Concretizado por exemplo em semanas de ambientação para os alunos e pequenas formações de Educação Online para professores sem experiência,

Este modelo preconiza a criação de dispositivos de apoio quer à aprendizagem online quer à tutoria, no pressuposto de que se torna necessário familiarizar o estudante com as ferramentas informáticas e características do ambiente online que irá utilizar para aprender, e o Professor/Tutor para conduzir o processo de ensino.

(Pereira *et al.*, 2003: 46)

É pertinente salientar que o modelo de aprendizagem colaborativa que, como foi referido anteriormente, pretende uma construção de conhecimento centrada no trabalho

de grupo e discussão de ideias onde os participantes colocam as competências individuais ao serviço do grupo, e é possível de desenvolver em plataformas *online* que estejam preparadas com espaços de convivência e de desenvolvimento está em sintonia com as abordagens metodológicas em Educação Global que se focam na interdependência positiva entre os participantes e no apoio mútuo. Ao nível teórico, de análise dos conceitos, quer a aprendizagem colaborativa, quer as abordagens metodológicas em Educação Global, estão a valorizar o processo de desenvolvimento e construção de conhecimento em detrimento do resultado final por si só. Existe uma nítida convergência de prioridades que nos permite suspeitar que será possível ao longo de aprendizagens em ambiente virtual desenvolver atividades que desenvolvam competências de Educação Global nos participantes.

RESUMO DO CAPÍTULO 1

Este capítulo debruçou-se sobre as três grandes áreas envolvidas nesta investigação. A Comunicação Intercultural, a Educação Global e o Ensino Online foram explorados teoricamente com o objetivo de analisar e salientar modelos existentes que os caracterizam, criar pontes e identificar pontos em comum nas três áreas.

A Comunicação Intercultural foi analisada enquanto elemento central da interculturalidade, considerando-se a interculturalidade como um processo dinâmico e permanente de relações, interações e aprendizagens entre pessoas de culturas diferentes em condições de respeito, legitimidade mútua e igualdade (Walsh, 2002) e enquanto processo constituído por quatro *building blocks*: cultura, comunicação, contexto e poder identificados por Martin e Nakayama (2007). Também foi explorada a aquisição de competências de comunicação intercultural à luz dos modelos propostos por Deardorff (*apud* Spitzberg & Changnon, 2009) e Vilà (2006) que com uma organização diferente realçam a importância da existência de atitudes pessoais motivacionais para o estabelecimento de diálogos e que a aquisição de competências de comunicação intercultural depende da aprendizagem de conhecimentos sobre as culturas envolvidas e do desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural capaz de criar empatia, um diálogo positivo e a capacidade de se adaptar ao contexto existente.

Como um campo interdisciplinar que se concretiza num processo de aprendizagem transformativa a Educação Global foi explorada tomando como base a definição presente na *Declaração de Maastricht* e outras definições internacionais. As três dimensões que a constituem: conhecimento, competências, atitudes e valores, foram analisadas à luz do *Guia Prático para a Educação Global* e do modelo de Oxfam (1997) para um currículo de Educação para a Cidadania. A análise deste último modelo permitiu estabelecer uma relação com os modelos de aquisição de competências de comunicação intercultural propostos por Deardorff (*apud* Spitzberg & Changnon, 2009) e Vilà (2006). A *competência cognitiva* referida por Vilà inclui-se no *conhecimento* de Oxfam, no que se refere à compreensão da interdependência global, da diversidade cultural e da resolução de conflitos. A *competência afetiva* está diretamente relacionada com os *valores e as atitudes*

na medida em que aborda o respeito pela diversidade numa perspectiva positiva e no sentido de querer aprender mais e na capacidade de desenvolver empatia num diálogo. Por último, a competência *comportamental do modelo* de Vilà (2006) (quadro: 1.3), que também corresponde ao último patamar da pirâmide de Darla K. Deardorff (quadro: 1.2), inclui-se nas *skills* de Oxfam (1997 *apud* Hicks, 2003) (quadro: 1.4) no sentido de um resultado visível de capacidade de adaptação à situação assente num pensamento analítico e crítico do contexto. Também foi explorada a relação entre a concretização de atividades de Educação Global e o Ensino Online realçando-se aqui o artigo de Felice, Dolejsiová e Klabbers (2012) que ao analisar os cursos que servirão de campo de análise para esta investigação concluem que os alunos sentiram um considerável aumento de aptidões e uma ligeira modificação de atitudes e que os trabalhos de grupo e as discussões que existiram ao longo do curso foram fundamentais na aquisição de competências interculturais.

Por último foi explorada a temática do Ensino Online dando maior ênfase às estratégias pedagógicas em detrimento da tecnologia. Foram apresentadas as principais características da Web 2.0 que permitem uma liberdade tecnológica fundamental para o desenvolvimento de cursos *online* de qualidade e foram citadas áreas e funcionalidades existentes, no entanto é ao analisarmos a pedagogia no Ensino Online que identificamos pontos de convergência com a Educação Global e a Comunicação Intercultural. A aprendizagem colaborativa, apontada por Pereira (*et al.*, 2003: 42) como “uma aprendizagem que resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objetivos comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo” responde ao referido nas abordagens metodológicas em Educação Global que se focam na interdependência positiva entre os participantes e no apoio mútuo.

CAPITULO 2- ESTUDO EMPÍRICO

2.1. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo geral de analisar a importância dos contextos de formação *online* no desenvolvimento de competências interculturais, esta investigação propõe-se a mostrar de que forma um ciclo/curso de Ensino Online, no âmbito de um tema de Educação Global e em contexto multicultural, cria condições para o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural.

Identificar os pontos de convergência e complementaridade dos três pilares desta investigação é a chave para que as experiências de ensino *online*, em conteúdos de Educação Global ou outros, sejam desenvolvidas de uma forma mais consciente acerca do potencial das interações interculturais que ocorrem.

As estratégias, as metodologias e mesmo os conteúdos que poderão promover uma maior interação multicultural e um maior desenvolvimento de aptidões interculturais merecem ser analisados com objetivo de poderem ser utilizados no futuro em novos contextos de aprendizagem virtual.

Para tal, o presente estudo norteia-se pela seguinte questão de investigação:

A formação *online*, em contexto multicultural, promove o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural?

Esta pergunta de investigação especifica-se, a partir das seguintes sub-questões:

- Como se caracteriza o tipo de comunicação intercultural desenvolvida ao longo do curso?
- De que forma o curso em Educação Global influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?
- De que forma o facto de pertencer a uma turma multicultural influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?
- De que forma o facto de o curso ter decorrido em ambiente virtual influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Opções metodológicas

Nesta investigação foi privilegiada uma metodologia quantitativa. A escolha deste tipo de metodologia está relacionada com as grandes qualidades ao nível da objetividade e exatidão dos resultados. A possibilidade de identificar e medir as relações causais entre as variáveis quando é pedido que sejam mensuradas opiniões e atitudes foi a estratégia adotada.

A abordagem escolhida responde também ao distanciamento relacional e físico que existe para com os inquiridos e pretende dar a possibilidade de uma participação individual e assíncrona, muito semelhante às características dos cursos frequentados, e que responde à disponibilidade de cada um.

Com o objetivo de ultrapassar ou diminuir algumas das limitações apontadas aos métodos quantitativos em Ciências Sociais, nomeadamente:

complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com o sujeito; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é o por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.

(Carmo & Malheiro, 2008: 197)

foram contempladas algumas ferramentas que por se enquadrarem numa metodologia qualitativa e/ou de observação direta pretendem contextualizar e dar significado aos resultados numéricos obtidos.

2.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Observação não-participante

A substituição de uma observação participante num dos cursos pela observação não-participante de várias edições dos três cursos permitiu um estudo mais abrangente do contexto a analisar.

Com o objetivo de identificar as variáveis de contexto pertinentes e as relações existentes entre elas para a elaboração do questionário a aplicar, foram analisadas a

estrutura dos cursos, as metodologias utilizadas, as temáticas abordadas, as possibilidades do sistema informático e a interação entre os participantes.

Os resultados obtidos caracterizam os cursos e por esse motivo integram-se essencialmente, nesta dissertação, no ponto 2.3.1. *Contexto de investigação*. Em alguns pontos as conclusões efetuadas na observação não-participante, pela sua pertinência, apoiam a interpretação dos dados obtidos pelo próprio questionário.

Inquérito por questionário

O principal instrumento de recolha de dados consistiu num questionário. Este instrumento foi construído no âmbito da investigação, dirigiu-se aos formandos dos cursos *online* HRD, ID e CD e pretendeu-se recolher as opiniões dos formandos sobre os diálogos interculturais que se estabeleceram ao longo do curso e de que forma o facto de ser um curso realizado em ambiente virtual onde se discutem assuntos de Educação Global contribuiu, ou não, para o estabelecimento de tais diálogos.

O questionário foi construído e disponibilizado na plataforma *online* “Google Drive” e é constituído por quatro grandes Blocos Temáticos. O primeiro bloco pretende conhecer melhor o utilizador, o segundo tem como objetivo caracterizar a comunicação intercultural que aconteceu ao longo do curso, o terceiro bloco relaciona as três dimensões deste estudo *Comunicação Intercultural, Educação Global e Ensino Online* e o quarto e último bloco analisa a aquisição de competências de comunicação intercultural.

Numa primeira fase o questionário foi elaborado em português e, posteriormente, foi traduzido para inglês. As questões apresentadas no inquérito obedecem a uma escala de *likert* de 1 a 5 em que 1 representa “discordo completamente” e 5 representa “concordo completamente”. Em cada bloco de questões existe um espaço onde o inquirido poderá expressar a sua opinião de forma a complementar a informação já disponibilizada.

Na tabela 2.1, apresenta-se a matriz do questionário, constituída pelos blocos temáticos a abordar, os objetivos a atingir em cada bloco, os indicadores a utilizar e a numeração das questões.

Tabela: 2.1. Matriz do questionário

“A Educação Global e o Diálogo Intercultural num contexto de aprendizagem em Ambiente Virtual”				
BLOCO TEMÁTICO		OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
A	Perfil do utilizador	<p>1. Conhecer os dados de cada utilizador.</p> <p>2. Identificar o(s) curso(s) que frequentou.</p>	<p>Idade</p> <p>Sexo</p> <p>Nacionalidade</p> <p>Habilitações literárias</p> <p>Profissão</p> <p>Morada (País, Localidade)</p> <p>Curso(s) frequentado(s)</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7, 8</p>
B	Comunicação Intercultural	1. Caracterizar o tipo de comunicação intercultural desenvolvida ao longo do curso.	<p>Cultura</p> <p>Comunicação</p> <p>Contexto</p> <p>Poder</p>	<p>10, 13, 14, 15, 16</p> <p>10, 13, 14, 15</p> <p>9</p> <p>9, 11, 12</p>
C	Comunicação Intercultural X Educação Global X Ensino online	1. Analisar a influência das características do contexto em que se inserem estes cursos na comunicação intercultural estabelecida.	<p>Educação Global</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos - competências - metodologia <p>Ensino online</p> <ul style="list-style-type: none"> - metodologias - ferramentas - recursos - atividades 	<p>18, 22</p> <p>18, 19, 20, 21</p>
D	Aquisição de competências de comunicação Intercultural	<p>1. Analisar de que forma a experiência do curso contribuiu para a aquisição de competências de comunicação intercultural</p> <p>2. Analisar a aquisição de competências de comunicação intercultural</p>	<p>Competência de comunicação intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - competência cognitiva - competência afetiva - competência comportamental <p>Características pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoconhecimento - tolerância - respeito pelos outros - empatia 	<p>24, 25, 26, 27</p> <p>28, 29</p>

2.2.3. Procedimentos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Etapa 1: Contactos prévios

Existiu um contacto prévio com o Centro Norte-Sul no sentido de averiguar qual a disponibilidade e o interesse em colaborar na investigação que se pretendia fazer. Deste contacto resultou uma reunião com o coordenador do programa de Educação Global do Centro Norte-Sul que mostrou total interesse na investigação a realizar e muita disponibilidade em colaborar na mesma.

Foi disponibilizado ao Centro Norte-Sul e à TNU um resumo do pré-projecto de investigação, para que o pedido se tornasse oficial e para dar a conhecer em detalhe quais os objetivos e procedimentos do estudo.

Etapa 2: Observação não-participante

Em novembro de 2014 foi-me dada a possibilidade de substituir a frequência como estudante no curso de ID pela observação de várias edições de cada um dos cursos.

Foi realizada uma análise detalhada, entre dezembro de 2014 até fevereiro de 2015, no que diz respeito à estrutura dos cursos, às metodologias utilizadas, às temáticas abordadas, às possibilidades do sistema informático e à interação entre os participantes.

Etapa 3: Elaboração do questionário

Com base na observação dos cursos e na da análise documental, em março de 2015 ficou finalizada a primeira versão, em português e em formato Word do questionário a aplicar. Esta versão foi testada juntos dos alunos da turma de Mestrado de Relações Interculturais, da Universidade Aberta, de 2014/2015, uma vez que o contexto em que realizaram o ano curricular do mestrado foi semelhante aos cursos a analisar em vários aspetos: ambiente virtual de ensino *online*, grupo multicultural e discussão de assuntos integrados na Educação Global. Foram dadas sugestões de melhoria por parte de 4 dos 13 alunos envolvidos, sugestões essas que depois de serem analisadas foram consideradas e

adaptadas na nova versão do inquérito. Ainda em português o inquérito foi apresentado ao coordenador do programa de Educação Global do Centro Norte-Sul que depois de uma análise detalhada contribuiu de forma preciosa com sugestões de conteúdo muito pertinentes.

Depois de elaborada a nova versão, esta foi traduzida para inglês e inserida na plataforma “Google Drive”. Mais uma vez o inquérito foi partilhado (através do link de acesso direto ao questionário) com coordenador do programa de Educação Global do Centro Norte-Sul que reencaminhou a informação ao formador da TNU responsável pelos cursos a analisar. Posteriormente foi realizado um trabalho de análise e adaptação (a nível do conteúdo e inglês) das questões do questionário com dois dos três formadores dos cursos, via *Skype* e *email*, de onde resultou a versão final questionário.

Etapa 4: Aplicação do questionário

O questionário foi disponibilizado a cerca de 200 alunos, de 2013, 2014 e 2015, dos cursos de Educação Global pela própria TNU no dia 18 de junho, através de um *email* onde era pedida a colaboração na investigação a realizar preenchendo o questionário até dia 5 de julho de 2015.

Ao longo do tempo que o questionário esteve disponível para preenchimento (de 18 de junho a 5 de julho), obtiveram-se 43 respostas válidas. Este grupo de participantes é comparável ao número de participantes de uma turma de um dos cursos (está abaixo do valor médio de participantes por turma, mas está acima do valor médio de participantes por turma que obtiveram sucesso) e uma vez que é superior a 30 permitirá a realização de um estudo correlacional no estabelecimento de relações entre duas variáveis (Carmo & Malheiro, 2008).

2.3. AMOSTRA

2.3.1. Contexto de investigação

Entidades responsáveis

O Centro Norte-Sul do Conselho da Europa resulta de um Acordo Parcial do Conselho da Europa que abriu as suas portas em Lisboa, em 1990. Foi mandatado para fornecer enquadramento à cooperação europeia para uma maior consciencialização sobre as questões da interdependência global e promover políticas de solidariedade em conformidade com os objetivos e princípios do Conselho da Europa. Atua como um catalisador ao facilitar reuniões entre atores de diferentes horizontes e culturas, e encoraja a criação de redes e promove estudos, organiza debates, *workshops* e cursos de formação.

No seguimento do *Guia Prático para a Educação Global* (Silva, 2010) e em resposta ao objetivo de “desenvolver, impulsionar e apoiar estratégias de capacitação dirigidos a instituições e profissionais na área da educação global” (Silva, 2010: 6), o Centro Norte-Sul aliou-se à TNU – *The Network University* para desenvolver cursos *online* no âmbito da Educação Global.

A TNU é uma fundação holandesa (sem fins lucrativos), que oferece cursos inovadores na área do desenvolvimento e questões globais, através da Internet, para uma audiência mundial. Especializada na produção de ferramentas eletrónicas para a educação no domínio do desenvolvimento, trabalha no sentido de uma capacitação para a criação de redes globais de profissionais, estudantes, organizações sem fins lucrativos e agências.

Cursos e seus objetivos

Como foi referido antes, esta investigação tem como contexto de estudo a complementaridade da Educação Global e do Diálogo Intercultural vivida pelos participantes dos três cursos *online* que o Centro Norte-Sul em parceria com a TNU têm vindo a desenvolver:

- *Global Education: The Human Rights Dimension*¹ (HRD) – a funcionar desde 2009
- *Global Education: The Intercultural Dimension*² (ID) – a funcionar desde 2012
- *Global Education: The Citizenship Dimension*³ (CD) – a funcionar desde 2014

A estrutura dos três cursos surgiu de um trabalho conjunto entre as duas entidades. Os cursos têm como objetivos:

- Oferecer uma plataforma para refletir sobre o papel da educação intercultural e os desafios colocados pelo contexto local num mundo globalizado.
- Refletir sobre os conceitos e abordagens relacionadas com a educação global e a sua dimensão intercultural.
- Desenvolver uma melhor compreensão da educação intercultural, aprendizagem intercultural e as competências interculturais.
- Rever e reforçar as abordagens políticas existentes para garantir padrões de qualidade e reconhecimento da educação intercultural.
- Reforçar o diálogo intercultural como parte das políticas de educação.
- Conectar os profissionais locais e internacionais e outros atores relevantes no campo.
- Fortalecer a rede de direitos humanos globais e profissionais de educação intercultural.

Caraterísticas organizacionais e metodológicas dos cursos

São cursos em Inglês constituídos por 4 módulos que são explorados ao longo de 4 semanas e que exigem 10 horas de estudo por semana. As temáticas a explorar começam com uma abordagem de aproximação da Educação Global ao tema do curso, de seguida é oferecida uma visão global sobre intervenções na área da educação formal, não formal e informal que já existem. O terceiro e o quarto módulos têm como objetivo trabalhar a

¹Global Education: The Human Rights Dimension, site oficial: <http://hre.netuni.nl/>

²Global Education: The Intercultural Dimension, site oficial: <http://icd.netuni.nl/>

³Global Education: The Citizenship Dimension, site oficial: <http://tcd.netuni.nl/>

elaboração de um plano de ação contemplando todas as dimensões necessárias para a sua formulação e implementação.⁴

No início de cada módulo os participantes recebem um *email* com informações sobre a programação semanal, incluindo atividades e trabalhos propostos. Ao longo dos módulos é apresentado todo o suporte teórico necessário, assim como hiperligações a outras fontes que complementam e enriquecem a informação disponibilizada. Os exercícios propostos (de grupo ou individuais) surgem no corpo do curso e de uma forma geral pedem que o utilizador aplique os conhecimentos adquiridos na sua realidade. Os fóruns de discussão disponibilizados (pelo menos um por cada módulo) são utilizados como suporte ao trabalho elaborado, ou seja, os tutores podem pedir, na avaliação feita aos trabalhos apresentados, para que o formador complemente alguma informação no fórum de discussão assim como os alunos podem usar este espaço para partilhar as suas dúvidas e as suas opiniões. É também disponibilizado o *chat* e criado um grupo no Facebook para cada turma que poderão representar ferramentas fundamentais na elaboração dos trabalhos de grupo que são exigidos.⁴

Os participantes beneficiam de um *coaching*, por parte dos três formadores, por um período de cerca de 7 semanas (2 semanas que antecedem o curso, quatro semanas durante o curso, e uma semana depois do curso). A semana seguinte às quatro semanas do curso é considerada como uma semana extra para que os participantes possam concluir os trabalhos exigidos. A avaliação é feita após esta quinta semana e a atribuição do certificado depende da realização da atividade obrigatória e de pelo menos 80% das atividades pedidas.⁵

Interação e comunicação nos cursos

Na perspetiva dos modelos de ensino *online* centrados na interação do aluno com os conteúdos, ambiente virtual, colegas e professores, podemos considerar que os cursos se

⁴ Informação obtida a partir da análise dos relatórios dos cursos, Online Training Courses – Reports, disponíveis em: <http://www.nscgloboaleducation.org/index.php/resource-center/item/154-online-training-courses-reports>, consultados a 20 de julho de 2015

⁵ Informação obtida através da observação não-participante.

enquadram no modelo “Wrap Around” (Robin Manson *apud* Azevedo, 2003) já referido anteriormente, uma vez que o estudo do material didático exposto na plataforma é concretizado em atividades de aprendizagem individuais ocupando metade do tempo dos estudantes mas existe uma valorização da interação e discussões online nos trabalhos de grupo e fóruns de discussão na outra metade do tempo.⁵

A tabela 2.2 apresenta uma caracterização resumida das interações existentes ao longo do curso.

Tabela: 2.2. Caracterização da interação existente nos cursos

	Interação existente nos cursos		
	Aluno ↔ Professor	Aluno ↔ Aluno	Aluno ↔ Conteúdos/plataforma
Observado diretamente ao longo da observação não-participante	<ul style="list-style-type: none"> - Essencialmente assíncrona - Através do feedback aos exercícios apresentados no local de publicação dos exercícios e nos fóruns de discussão 	<ul style="list-style-type: none"> - Essencialmente assíncrona - Colaborativa nos fóruns de discussão 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicação dos exercícios propostos - Participação nos fóruns de discussão
Conclusões extraídas de forma indireta da observação não-participante	<ul style="list-style-type: none"> - Através de mensagens privadas (coaching) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação síncrona no chat e no grupo de facebook e assíncrona através de outras ferramentas - Colaborativa na elaboração de trabalhos de grupo <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> - A comunicação existente nos trabalhos de grupo não fica registada na plataforma 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e consulta dos conteúdos partilhados - Utilização do chat

Perfil dos alunos

Da análise dos relatórios dos cursos⁴ realizados entre Janeiro de 2011 e Setembro de 2014, é apenas possível fazer uma caracterização dos participantes dos cursos *online* HRD e ID, uma vez que não existem ainda resultados para os cursos de CD. Importa referir que os participantes de cada curso são selecionados do grupo de candidatos com o objetivo de obter uma turma equilibrada e diversificada no que diz respeito ao género, profissão e localização geográfica.

Neste período de tempo realizaram-se 17 cursos de Educação Global, 9 dos quais dedicados aos direitos humanos e 8 à interculturalidade (tabela: 2.3) abrangendo um total de 880 participantes em que 506 obtiveram certificado (tabela: 2.4). A média de alunos inscritos por turma foi 51,7 e de 29,7 quando apenas são considerados os alunos que obtiveram sucesso.

Tabela: 2.3. Número de cursos de Educação Global realizados por ano

	HRD	IC	Total
2011	3	-	3
2012	2	3	5
2013	2	3	5
2014	2	2	4
Totais	9	8	17

Fonte: Online Training Courses – Reports⁵

Tabela: 2.4. Número de participantes dos curso por temáticas e por ano

	HRD		IC		Totais	
	Alunos aceites	Alunos com sucesso	Alunos aceites	Alunos com sucesso	Alunos aceites	Alunos com sucesso
2011	157	99	-	-	157	99
2012	98	55	157	86	255	141
2013	103	56	163	89	266	145
2014	107	67	95	54	202	121
Totais	465	277	415	229	880	506

Fonte: Online Training Courses – Reports⁵

No que diz respeito ao sexo dos participantes a maioria é do sexo feminino em todos os cursos numa proporção (aproximada) de 2 para 1 (tabela: 2.5). Relativamente ao sector de atividade profissional dos participantes, nota-se uma forte presença de pessoas do sector da educação e de organizações de sociedade civil, o grupo menos representado é o de cargos ligados aos governos (tabela: 2.6).

Tabela: 2.5. Número de participantes por sexo nos diferentes cursos e por ano

	HRD		IC		Totais	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2011	105	52	-	-	105	52
2012	58	40	125	32	183	72
2013	66	37	109	54	175	91
2014	77	30	58	37	135	67
Totais	306	159	292	123	598	282

Fonte: Online Training Courses – Reports⁵

Tabela: 2.6. Número de participantes por setor de atividade profissional nos diferentes cursos e por ano

	ONG		Sector da Sociedade Civil		Educação		Governo	
	HRD	ID	HRD	ID	HRD	ID	HRD	ID
2011	48	-	44	-	49	-	11	-
2012	23	31	32	46	33	59	10	21
2013	19	26	41	59	28	57	15	25
2014	18	18	36	30	40	37	13	10
Sub-Totais	108	75	153	135	150	153	49	56
Totais	183		288		303		105	

Fonte: Online Training Courses – Reports⁵

Os participantes são maioritariamente jovens (tabela: 2.7), 79% possuem idade inferior a 35 anos e a classe mais representada com 34% é a da idade compreendida entre 25 e 30 anos. A Europa é o continente mais representado com 565 participantes seguida da África com 182 participantes, os restantes 88 participantes representam o resto do mundo (tabela: 2.8).

Tabela: 2.7. Número de participantes por idade nos diferentes cursos e por ano

	18 – 25		26 - 30		31 - 35		36 – 40		40+	
	HRD	ID	HRD	ID	HRD	ID	HRD	ID	HRD	ID
2011	38	-	58	-	32	-	10	-	19	-
2012	32	32	32	51	18	28	8	19	8	27
2013	24	36	46	61	15	30	10	18	8	18
2014	23	24	33	22	27	31	12	9	12	9
Sub-Totais	117	92	169	134	92	89	40	46	47	54
Totais	209		303		181		86		101	

Fonte: Online Training Courses – Reports⁵

Tabela: 2.8. Número de participantes por nacionalidade e localização geográfica nos diferentes cursos e por ano

	Europa		África		Resto do mundo	
	HRD	ID	HRD	ID	HRD	ID
2011	104	-	30	-	23	-
2012	74	126	19	17	5	14
2013	53	125	31	40	19	8
2014	73	66	21	24	13	5
Sub-Totais	248	317	101	81	60	28
Totais	565		182		88	

Fonte: Online Training Courses – Reports⁵

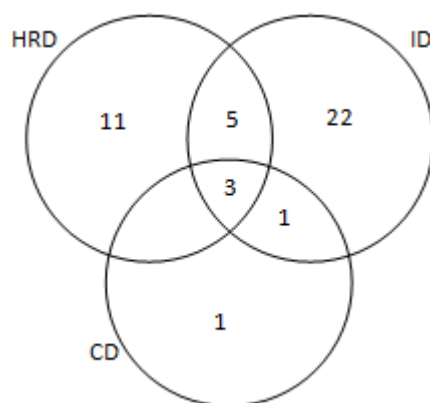
2.3.2. Amostra

A amostra de conveniência é constituída por 43 alunos que participaram nos cursos de Educação Global em 2013, 2014 e 2015. A caracterização da amostra é feita com base nas respostas ao bloco temático A – Dados Pessoais do questionário constituído por 8 questões.

Neste grupo de participantes 28 são do sexo feminino (65%) e 15 do sexo masculino (35%) mantendo-se a proporcionalidade (aproximada) de dois para um existente nestes cursos. Foram 27 os inquiridos que frequentaram o (último) curso em 2014, 11 os que participaram em 2015 e apenas 2 participaram em 2013, 3 inquiridos não responderam a esta questão.

A distribuição dos alunos pelos cursos (figura: 2.1) mostra que a larga maioria já participou no curso de ID (72%) quase metade em HRD (44%) e um pequeno grupo no curso de CD (12%). A desproporção de número de inquiridos relativos ao curso de CD justifica-se uma vez que estes cursos só iniciaram em Novembro de 2014 e é ainda relevante o facto de 20% dos inquiridos já terem frequentado mais do que um curso.

Figura: 2.1. Número de inquiridos por curso frequentado



Ao nível da idade e habilitações académicas (tabela: 2.9) 14% dos inquiridos têm entre 18 e 25 anos, 28% têm entre 26 e 30 anos, percentagem que se mantém para o grupo que tem idades compreendidas entre 36 e 40 anos. Representam 14% os inquiridos com idades entre 36 e 40 anos e com mais de 40 anos temos 7%. A larga maioria possui mestrado ou doutoramento (70%) seguindo-se a licenciatura ou bacharelato com (28%) e por fim apenas um dos inquiridos possui o ensino secundário o que corresponde a uma percentagem de 2%.

Tabela: 2.9. Número de inquiridos por idade e habilitações académicas

	18 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	40+
Ensino básico	0	0	0	0	0
Ensino secundário	0	1	0	0	0
Licenciatura / Bacharelato	2	4	3	2	1
Mestrado/ Doutoramento	4	7	9	7	2

Relacionando-se estas duas variáveis identifica-se que a larga maioria dos alunos possui simultaneamente uma idade entre 26 e 40 anos e uma formação superior (76%). Este perfil encaixa-se no perfil de aluno de ensino *online* dos estudos de Pallof e Pratt (2004, *apud* Azevedo, 2007), onde o aluno on-line “típico” é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino. O perfil refere ainda do que este tipo de aluno está empregado e preocupado com o bem-estar social da comunidade, parâmetros cuja amostra obedece quase na íntegra uma vez que os temas abordados têm como objetivo a resolução de problemas sociais globais e 36 dos 41 inquiridos (que responderam a este item) estão a trabalhar.

A tabela: 2.10 distribui os inquiridos pela sua área de ocupação/profissão, destacando-se a área da educação com 49% das respostas. O facto de 25 inquiridos possuírem uma ocupação/emprego diretamente numa área de interesse da Educação Global reforça a ideia de que na maioria dos casos os alunos de ensino *online* buscam formação pessoal ou progressão profissional (Sartori & Roesler, 2005 *apud* Azevedo, 2007).

Tabela: 2.10. Número de inquiridos por área de ocupação/profissão

Ocupação/profissão	Nº de inquiridos
Estudante/investigador	5
Ativista/voluntário	4
ONG	8
Área Educação	20
Área Saúde	1
Área Justiça	1
Área Comunicação	1
Área Financeira	1

A nacionalidade dos inquiridos está representada na tabela: 2.11 de onde se verifica que o continente Europeu é o mais representado com 71% dos inquiridos seguindo-se África com 19%. No que diz respeito ao país de residência dos inquiridos a Europa continua a ser o continente mais representado com 73%, seguido novamente por África com 17% mantendo-se uma percentagem de 10% para o resto do mundo. Estes valores percentuais

são semelhantes aos obtidos na análise do espaço amostral (Europa: 67%, África: 22%, Resto do mundo: 11%).

Tabela: 2.11. Número de inquiridos por nacionalidade

Nacionalidade	Nº de inquiridos
Alemão	1
Belga	1
Beninense	1
Brasileiro	2
Búlgaro	2
Camaronês	1
Dinamarquês	1
Eslovaco	1
Francês	1
Grego	3
Húngaro	1
Indiano	1
Iraquiano	1
Italiano	1
Macedónio	2
Marroquino	3
Moldavo	1
Montenegrino	1
Nigeriano	2
Polaco	2
Português	2
Romeno	6
Sérvio	3
Togolês	1

Por último e ainda relativamente à localização dos inquiridos, 40 inquiridos (93%) moram num ambiente urbano e apenas 3 inquiridos (7%) moram em ambiente rural.

2.4. RESULTADOS

Os resultados a apresentar estão centrados nas respostas obtidas no questionário elaborado e pretendem dar resposta às questões de partida que orientam esta investigação.

De forma a tratar estatisticamente os dados obtidos foram utilizados os *softwares* aplicativos Google Drive e o Microsoft Office Excel 2007. No sentido de realizar uma análise mais coerente das variáveis em estudo e uma clara leitura e interpretação dos dados, foram construídas tabelas (frequências absolutas e relativas), calculadas medidas de tendência central (moda e média) e medidas de dispersão (amplitude, mediada e quartis).

Nos dados da escala de *likert* o cálculo da média (Md) das respostas numéricas apresenta algumas limitações de interpretação por ser uma medida de tendência central, e por esse motivo a utilização da moda (Mo = resposta mais frequente) e da distribuição das respostas (frequência relativa ou medidas de dispersão) permitiu uma análise e interpretação mais fiável.

2.4.1. Comunicação Intercultural

Nesta secção que corresponde ao bloco temático B – Comunicação Intercultural apresentam-se os resultados das questões 9 à 17 que tinham como objetivo caracterizar o tipo de comunicação intercultural desenvolvida ao longo do curso, segundo os indicadores cultura, comunicação, contexto e poder identificados por Martin e Nakayama (2007) como os quatros *building blocks* da comunicação intercultural.

A tabela: 2.12 apresenta um resumo dos resultados obtidos nas questões de quantificação numa escala de *likert* de 1 a 5, deste bloco, em que 1 representa “discordo completamente” e 5 representa “concordo completamente”. Para além destas questões existiram ainda duas questões de escolha múltipla, cujos resultados estão presentes na tabela: 2.13, e uma questão final de resposta aberta onde os inquiridos tinham a possibilidade de acrescentar informação relativa esta secção.

Nenhum dos inquiridos possuía como língua materna o inglês e por esse motivo a pergunta 11 não foi considerada nos resultados.

Tabela:2.12. Resumo dos resultados obtidos nas questões de quantificação numa escala de likert do bloco B

Questões	Nº r.	Mo	Md	r. min.	r. max.	% r. 1,2	% r. 4,5
Cursos em ambiente virtual:							
- Domina as ferramentas de comunicação online	42	4 (17r.)	3,6	1	5	21%	64%
- A familiarização com o ambiente virtual facilitou os diálogos que se estabeleceram.	41	5 (15r.)	4	1	5	4%	71%
- A familiarização com o ambiente virtual foi um fator determinante para a alcançar os objetivos pretendidos.	42	4 (18r.)	3,9	1	5	2%	67%
Inglês como língua oficial do curso:							
- Domina a língua Inglesa	43	4 (17r.)	4	2	5	12%	77%
- Fez ajustamentos e/ou teve cuidado na forma como comunicou para exprimir exatamente o que pretendia.	39	4 (14r.)	3,6	1	5	13%	54%
- De uma forma geral, conseguiu transmitir o que pretendia.	39	5 (17r.)	4,1	2	5	10%	80%
Língua materna não é o Inglês:							
- Em comparação com os colegas que eram mais fluentes em Inglês, considera que teve maior dificuldade em acompanhar o curso.	41	1 (20r.)	1,8	1	5	78%	4%
- Em comparação com os colegas que eram mais fluentes em Inglês, considera que teve maior dificuldade em expor claramente as suas ideias.	39	1,2 (16r.)	1,9	1	5	82%	8%
- Usou com frequência a sua língua materna nos diálogos que estabeleceu com outros utilizadores.	39	1 (24r.)	1,6	1	5	75%	6%
Cultura, opiniões e experiências pessoais:							
- Partilhou questões da sua cultura.	43	4 (19r.)	4	1	5	4%	79%
- Partilhou a sua opinião pessoal.	42	5 (21r.)	4,3	1	5	4%	86%
- Partilhou experiências pessoais ao longo do curso.	42	5 (20r.)	4,2	1	5	7%	81%
- Foram partilhadas opiniões diferentes das suas.	43	4 (17r.)	4	1	5	11%	77%
Promoção do estabelecimento de um diálogo com um outro colega.							
- Ter a mesma língua materna.	41	1 (20r.)	2	1	5	71%	12%
- Ter a mesma nacionalidade.	41	1	1,6	1	5	86%	4%

Questões	Nº r.	Mo	Md	r. min.	r. max.	% r. 1,2	% r. 4,5
		(24r.)					
- Ter experiência profissional semelhante.	42	4 (23r.)	3,7	1	5	15%	72%
- Partilhar interesses culturais relevantes.	42	5 (19r.)	4,2	1	5	7%	83%
<p>Legenda: Nº r. – número de respostas obtidas Mo – Moda Md – Média r. min. – resposta de valor mais baixo r. max. – resposta de valor mais alto % r. 1,2 – percentagem de respostas 1 e 2 %r. 4,5 – percentagem de respostas 4 e 5</p>							

Começando por analisar o contexto (ambiente virtual) verifica-se que o grau médio de domínio das ferramentas de comunicação é de 3,6, em que as respostas 4, “concordo”, e 5, “concordo completamente” (64%) representam o triplo das respostas 1, “discordo completamente”, e 2, “discordo”(21%).

Na consideração do domínio do ambiente virtual como fator de poder no estabelecimento de diálogos e no sucesso dos objetivos pretendidos, os valores médios são de 4 e 3,9 respetivamente. Importante acrescentar a esta informação sobre os valores médios a percentagem de respostas 4 e 5 (71%) relativamente ao estabelecimento de diálogos em oposição à percentagem de respostas 1 e 2 (4%) e ainda a percentagem de respostas 4 e 5 (67%) relativamente ao sucesso dos objetivos em oposição à percentagem de respostas 1 e 2 (2%), no sentido de concluir que os inquiridos sentiram que o domínio das ferramentas de comunicação *online* condicionaram quer o estabelecimento de diálogos quer o sucesso nos objetivos estabelecidos.

Analisando, agora, a língua como fator de contexto, 4 foi a resposta mais escolhida no que toca ao domínio da língua inglesa sendo também o valor para a média com 77% de respostas entre 4 e 5. A língua materna dos inquiridos (diferente do inglês para todos) não foi, de uma forma geral, usada uma vez 1,6 representa o grau médio de utilização dessa língua nos diálogos estabelecidos com 1 como a resposta mais escolhida. Estes resultados permitem concluir que esteve garantida, no que toca ao idioma utilizado, uma “criação de igualdade”, fator determinante para o estabelecimento de uma comunicação intercultural

(Alsina, 2000 *apud* Pierobom, 2006:63) e justificam os resultados obtidos quando se analisa a língua como fator de poder.

80% dos inquiridos afirmaram que conseguiram transmitir o que pretendiam atingindo-se para este ponto uma média de 4,1 com a resposta 5 como a mais escolhida. A não identificação da língua como fator de poder confirma-se com as médias de 1,8 e 1,9 para a desvantagem, em relação aos alunos que dominavam melhor o inglês, no que toca ao acompanhamento do curso e à capacidade de expor claramente as suas ideias respetivamente.

Ainda no que se refere à língua como fator de poder ou facilitador no processo de comunicação, um dos inquiridos referiu (em resposta à questão 17) que: “É óbvio que é mais fácil comunicar com pessoas com a mesma língua materna, mas ao longo do curso eu pude observar que o mais importante é sermos capazes de nos explicarmos de forma clara e no tempo certo.”⁶.

A cultura e a comunicação foram analisadas na perspetiva das partilhas efetuadas pelos participantes e de como foram recebidas tais partilhas. A larga maioria partilhou questões da sua cultura (79%), com uma média de 4, deu a sua opinião pessoal (86%), com uma média de 4,3 e partilhou experiências pessoais ao longo do curso (81%) com uma média de 4,2. Da mesma forma 77% considera que foram partilhadas opiniões diferentes das suas com uma média de 4. Estes resultados mostram mais uma vez a “criação de igualdade” no grupo, agora, relativamente à possibilidade e abertura para os participantes darem as suas opiniões, partilharem experiências e aspetos culturais e, como afirmou um inquirido, em resposta à questão 17, “vislumbrar mundos do outro”⁷.

A possibilidade de partilha de significados é o primeiro passo para o estabelecimento de uma comunicação. Depois de estabelecida o que necessita de ser garantido, para que se considere que a comunicação teve sucesso, é a compreensão do significado por todos os envolvidos. A aceitação final da mensagem e do seu significado por parte do grupo não é

⁶R11. Tradução livre da autora. No original: “Of course, with the same native communication language, it is easier for persons to communicate. But during the course I remark that the important is to be able to explain oneself clearly in time.”

⁷ R38. Tradução livre da autora. No original: “glimpse into the other's worlds”

indispensável para se considerar que o processo de comunicação teve sucesso. Em muitas situações a relatividade cultural, como argumento de aceitação de outros costumes e opiniões, não pode ser utilizada e mais importante do que aceitar todas as perspectivas é fundamental compreendê-las e talvez construir novas perspectivas compartilhadas por todos.

Na situação em estudo podemos concluir que os processos de comunicação estabelecidos tiveram sucesso uma vez que 93% dos inquiridos consideram que foram compreendidos, 50% dos quais afirmam que foram simultaneamente aceites, quando compartilharam as suas opiniões/experiências. Os valores mantêm-se quando são analisadas as reações do próprio inquirido relativamente a opiniões diferentes das suas, 33% afirma que compreendeu e 60% afirma que compreendeu e aceitou (tabela: 2.13).

Tabela: 2.13. Reações às partilhas efetuadas ao longo do curso

Reações dos colegas às suas partilhas	n.º	%	A sua reação relativamente às partilhas dos colegas	n.º	%
Não recebeu feedback	3	7%	Não deu feedback	0	0
Não foi compreendido	0	0	Não compreendeu	3	7%
Foi compreendido	17	43%	Compreendeu	13	33%
Foi compreendido e aceite	20	50%	Compreendeu e aceitou	24	60%
Total	40	100	Total	40	100

Estes comportamentos vão no sentido da realização de uma verdadeira comunicação intercultural uma vez que mostram a ausência de etnocentrismo e uma abertura para conhecer, aceitar e possivelmente compreender outros costumes e/ou opiniões.

Opinião partilhada pelo inquirido que afirmou, em resposta à questão 17, que: “A comunicação intercultural estabelecida durante todo o curso foi sem dúvida um contexto real de partilha de entendimentos, opiniões e experiências sobre questões culturais entre os participantes de diferentes origens e países culturais”⁸.

Relativamente às características dos participantes que poderão ter condicionado o estabelecimento de diálogos, verifica-se que o fator mais forte foi a partilha de interesses

⁸ R37.Tradução livre da autora. No original: “The intercultural communication established throughout the course was no doubt a real context of sharing understandings, opinions and experiences on cultural issues among participants from different cultural backgrounds and countries.”

culturais relevantes atingindo um grau médio de influencia de 4,2 com 5 como a resposta mais escolhida, seguindo-se da experiência profissional semelhante que teve como a resposta mais escolhida 4 atingindo um valor médio de 3,7. Possuir a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade não foram considerados pelos inquiridos fatores de influência no estabelecimento de diálogos, uma vez que atingiram graus médios de 2 e 1,6 respetivamente.

Por fim, registam-se as restantes considerações feitas pelos inquiridos nas questões de resposta aberta com conteúdos relevantes para este bloco:

- em resposta à questão 17: “aprendi a entender outro *Althagavat* e como podemos circular nossas atividades no campo da *Conexão de Culturas*”⁹; “O curso é útil para os meus assuntos profissionais.”¹⁰

- em resposta à 23: “Eu penso no que respeita à dimensão intercultural, cada um faz esforço para ser comunicar respeitando a diferença.”¹¹

2.4.2. Comunicação Intercultural X Educação Global X Ensino Online

O bloco temático C – Comunicação Intercultural, com as questões 18, 19, 20, 21, 22 e 23, teve como objetivo analisar a influência das grandes características do contexto em que se inserem estes cursos, nomeadamente o Ensino Online e a Educação Global, na comunicação intercultural estabelecida. Para tal foi necessário desmontar esses dois fatores em conteúdos, ferramentas, metodologias, recursos e atividades.

A tabela: 2.14 apresenta um resumo dos resultados obtidos nas questões de quantificação numa escala de *likert* de 1 a 5 deste bloco, em que 1 representa “discordo completamente” e 5 representa “concordo completamente”. Este bloco continha ainda duas questões de resposta aberta, a 19, relativa a ferramentas de comunicação

⁹R16. Tradução livre da autora. No original: “learned how to understand Althagavat other and how we can circulate our activities in the field of Connecting Cultures”

¹⁰R33. Tradução livre da autora. No original: “The course is useful for my professional issues.”

¹¹ R11. Tradução livre da autora. No original: “I Think with regard to intercultural dimension, each one makes effort to be communicate respecting the difference.”

suplementares utilizadas, cujos resultados estão na figura: 2.2, e a questão 23 que permitia aos inquiridos acrescentarem informações relevantes sobre os assuntos deste bloco.

Tabela: 2.14. Resumo dos resultados obtidos nas questões de quantificação numa escala de *likert* do bloco C

Questões	Nº r.	Mo	Md	r. min.	r. max.	% r. 1,2	% r. 4,5
Características que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:							
- Conteúdos de Educação Global	42	4 (22r.)	3,9	1	5	9%	78%
- Ambiente de Ensino online	42	4 (21r.)	3,8	2	5	12%	69%
- Pertencer a um grupo multicultural	42	4 (19r.)	4	1	5	12%	83%
- Participação maioritariamente assíncrona	42	3 (13r.)	3,3	1	5	26%	43%
Ferramentas de comunicação do curso que promoveram a comunicação o estabelecimento de diálogos interculturais:							
- Fóruns de discussão	43	4 (14r.)	3,5	1	5	26%	59%
- Chat	42	3 (15r.)	3	1	5	33%	31%
- Local de resposta aos exercícios propostos	43	4 (18r.)	4	1	5	9%	77%
- Grupo do facebook	43	5 (13r.)	3,3	1	5	33%	51%
Utilização de outras ferramentas de comunicação para complementar/substituir as existentes.	42	4 (15r.)	3,4	1	5	24%	57%
Atividades desenvolvidas que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:							
- Desafios de discussão	42	4 (19r.)	3,7	1	5	16%	66%
- Trabalhos de grupo	43	5 (22r.)	4,2	1	5	9%	81%
- Trabalhos individuais	43	4 (13r.)	3,4	2	5	28%	51%
Metodologias usadas que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:							
- Exploração teórica colaborativa de um conceito e ou exemplo	42	4 (21r.)	3,7	2	5	12%	67%
- Aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo.	42	4 (15r.)	3,9	2	5	10%	67%

Questões	Nº r.	Mo	Md	r. min.	r. max.	% r. 1,2	% r. 4,5
Temas abordados que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:							
- Competências interculturais	42	4 (19r.)	3,9	1	5	9%	74%
- Competências de comunicação	42	4 (25r.)	3,8	1	5	12%	77%
- Educação formal, não formal e informal	42	4 (20r.)	3,9	2	5	7%	74%
- Desenvolvimento de atividades de educação global	42	4 (19r.)	3,9	1	5	7%	71%

O ambiente de Ensino Online como uma das principais características de contexto nas comunicações a analisar neste estudo, obteve na promoção do estabelecimento de diálogos interculturais um grau médio de 3,8, com 4 como a resposta mais escolhida e com 69% de respostas 4 e 5 em oposição aos 12% de respostas 1 e 2.

É interessante verificar que a nível das ferramentas de comunicação utilizadas ao longo do curso, foi o local de resposta aos exercícios propostos que atingiu um maior grau médio, 4, na promoção de diálogos interculturais. Os fóruns de discussão, considerado um dos instrumentos fundamentais no Ensino Online por permitirem promover espaços de discussão (Gomes, 2009), foram avaliados com um grau médio de 3,5 na promoção de diálogos. O facto de, nestes cursos, os denominados fóruns de discussão servirem para que os estudantes esclarecessem as suas dúvidas e discutissem assuntos complementares aos documentos publicados no local de resposta aos exercícios poderá ter relevado para segundo plano o papel desta ferramenta. Por outro lado, o local de resposta aos exercícios permitiu, na maioria dos exercícios, endereçar mensagens a todos os participantes transformando este espaço num fórum de discussão.

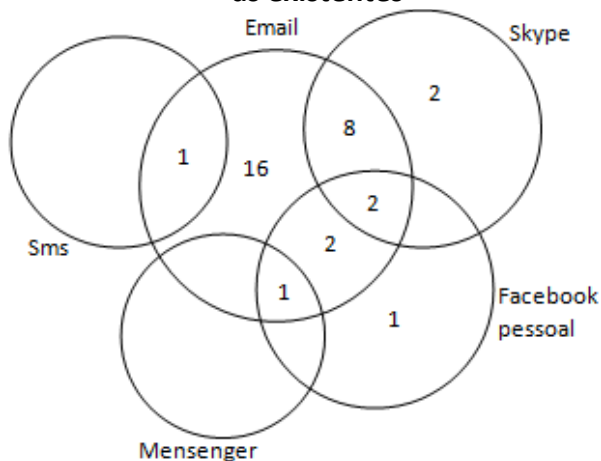
Esta perspetiva é reforçada pela resposta de um inquirido à questão 23 que afirma que “Ver os exercícios e sugestões de colegas respostas ajudou a enriquecer o conjunto de conhecimento no campo da comunicação cultural e Direitos Humanos”¹².

¹² R16. Tradução livre da autora. No original: “See the exercises and suggestions and colleagues answers helped enrich the stock of knowledge in the field of cultural communication and Human Rights”

Outro aspeto importante é o facto de estas duas ferramentas serem caracterizadas por uma participação maioritariamente assíncrona, embora na questão anterior este parâmetro tenha sido avaliado com um grau médio de 3,3 como promotora de diálogos, quando concretizada nas ferramentas utilizadas os valores atingidos para as ferramentas de participação assíncrona foram superiores aos atingidos pelas ferramentas que permitem uma participação síncrona. O grupo de Facebook, que permite simultaneamente uma participação assíncrona e síncrona foi classificado com um grau médio de 3,3, com 5 como a resposta mais escolhida, e o Chat de participação síncrona teve um grau médio de 3.

Um quarto dos inquiridos (24% para respostas 1 e 2) manifestou a não utilização de outras ferramentas de comunicação para complementar e/ou substituir as existentes. Das ferramentas complementares utilizadas (figura: 2.2) merece ser destacado o facto de 13 inquiridos (40% das 32 respostas) terem utilizado mais do que uma ferramenta complementar e a presença do *email* em 91% das respostas (correspondente a 67% da amostra) mostrando que esta ferramenta (mais uma vez de participação assíncrona) é sempre a primeira alternativa de comunicação a acrescentar às existentes.

Figura:2.2. Ferramentas de comunicação utilizadas para complementar e/ou substituir as existentes



O facto de as turmas serem constituídas por pessoas de diversas nacionalidades, que moram em diferentes pontos do planeta e possuem ocupações/profissões diversas faz com que a disponibilidade seja muito variada e por esse motivo as ferramentas de participação

assíncrona são uma ótima solução para aproveitar o potencial destas turmas multiculturais. A característica de pertencer a um grupo multicultural obteve os valores mais elevados de influência no estabelecimento de diálogos interculturais relativamente às outras características gerais conseguindo um grau médio de 4, correspondente também à moda e 83% de respostas 4 e 5.

Ao nível do tipo de atividades desenvolvidas como promotoras de diálogo constata-se que os trabalhos de grupo obtiveram valores de influência superiores em todos os parâmetros analisados. A resposta mais escolhida foi 5, 81% das respostas foram 4 e 5 e obteve-se uma média de 4,2. Os desafios de discussão também obtiveram valores relevantes, uma média de 3,7, com 4 como a resposta mais escolhida e 66% de respostas 4 e 5. No que diz respeito aos trabalhos individuais, é interessante verificar que ninguém escolheu a opção 1, no entanto não existe uma concentração tão grande de opiniões numa das respostas como aconteceu no tipo de atividades anteriores obtendo-se uma média de 3,4.

Estes resultados refletem completamente as características do tipo de atividades consideradas, os trabalhos de grupo visam o estabelecimento de pequenos espaços de discussão e construção coletiva e colaborativa de conhecimento e uma vez que foram utilizados ao longo do curso no desenvolvimento das atividades exigidas, por esses motivos terão atingido graus elevados de influencia no estabelecimento de diálogos. Os desafios de discussão têm as mesmas potencialidades dos trabalhos de grupo, mas para a turma inteira, e por esse motivo a sensação poderá ser de debate ou declaração e não tanto diálogo. Outro aspeto importante é o facto de nestes cursos as discussões que se estimulam nos fóruns são complementares aos trabalhos de avaliação exigidos.

Os trabalhos individuais poderão ser potenciadores de diálogos, se existir principalmente um espírito de partilha e colaborativo na turma, mas a decisão e o estímulo tem que partir inteiramente do individuo uma vez que não é estimulado por nenhuma ferramenta do contexto.

No que diz respeito às metodologias, ambas as opções indicadas obtiveram 67% de respostas 4 e 5 mostrando que são consideradas estimuladoras de diálogos entre os

colegas. Existe alguma desigualdade na utilização destas metodologias ao longo do curso, predominando a aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo e este facto faz com que seja difícil tirar conclusões sobre valores tão semelhantes. Por um lado e pensando apenas ao nível da qualidade do estímulo que estas metodologias aplicam no estabelecimento de diálogos poderíamos concluir que tiveram ambas papéis semelhantes. Por outro lado, se pensarmos em relação quantidade/qualidade poderemos concluir que a exploração teórica colaborativa de um conceito e ou exemplo teve um papel mais relevante uma vez que atingiu valores semelhantes à aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo mesmo sendo utilizada menos vezes.

Também ao nível dos temas abordados existe uma grande semelhança nos valores obtidos para competências interculturais, competências de comunicação, educação formal, não formal e informal e desenvolvimento de atividades de educação global, merecendo, desta forma, os temas serem analisados como um todo e considerando-se como grau de influência médio 3,9, com 4 como moda e valores acima dos 70% de respostas 4 e 5. Estes valores são idênticos aos obtidos na primeira questão deste bloco relativamente à característica de contexto “Conteúdos de Educação Global” reforçando e confirmando que todos os temas desta área tiveram o mesmo grau de influência.

Como uma abordagem global de todos os parâmetros deste bloco a seguinte resposta à questão 23 dada por um inquirido resume e conclui os valores obtidos: “Durante o curso, a comunicação estabelecida, os temas abordados e o contexto em que ocorreram foram perfeitamente integrados e adequados para fazer compreender o que é a dimensão intercultural da educação global apresentada pela TNU”¹³.

¹³ R37. Tradução livre da autora. No original: “Throughout the course, the communication established, the themes addressed and the context in which they occurred were perfectly integrated and appropriate in making understand what is the Intercultural dimension of Global education as by The Network University.”

2.4.3. Aquisição de competências de comunicação intercultural

O bloco temático D – Aquisição de competências de comunicação intercultural, constituído por 7 questões (da 24 à 30), teve como objetivos: 1. Analisar de que forma a experiência do curso contribuiu para a aquisição de uma competência de comunicação intercultural e 2. Analisar a aquisição de uma competência de comunicação intercultural. O conceito de competência de comunicação intercultural foi dividido nos indicadores: competência cognitiva, competência afetiva, competência comportamental e algumas características pessoais relevantes (autoconhecimento, tolerância, respeito pelos outros, empatia).

A tabela: 2.15 apresenta o resumo dos resultados sobre a relação de 4 grandes características a que os participantes estiveram sujeitos e as dimensões das competências de comunicação intercultural. São resultados de questões (24, 25, 26 e 27) de quantificação numa escala de *likert* de 1 a 5, em que 1 representa “discordo completamente” e 5 representa “concordo completamente”. Também a tabela: 2.16 apresenta o resumo de resultados de questões que obedecem à mesma escala. Ainda neste bloco existia uma questão final, opcional e de resposta aberta que à semelhança dos blocos anteriores permitia aos inquiridos acrescentarem informações relevantes sobre os assuntos deste bloco.

Tabela: 2.15. Resumo dos resultados obtidos nas questões 24, 25, 26 e 27 de quantificação numa escala de *likert*

	Ferramentas comunicação		Atividades desenvolvidas		Temas abordados		Diálogos estabelecidos		Valores Globais	
A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes	3,7	11%	3,6	14%	3,7	12%	3,7	19%	3,7	14%
	4	66%	4	65%	4	70%	5	65%	4	66%
A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas.	3,8	14%	3,7	12%	3,5	14%	3,5	20%	3,6	14%
	4	70%	4	65%	4	56%	4	59%	4	62%
A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e a cada contexto.	3,8	7%	3,8	11%	3,8	7%	3,5	17%	3,7	11%
	4	70%	4	66%	4	67%	4	62%	4	66%
A capacidade de compreensão das perceções e/ou interpretações dos membros do grupo.	3,7	12%	3,8	12%	3,8	11%	3,6	21%	3,7	14%
	4	65%	4	70%	4	68%	4	68%	4	67%
Valores Globais	3,8	11%	3,7	12%	3,7	11%	3,6	18%		
	4	67%	4	66%	4	61%	4	64%		

Legenda:

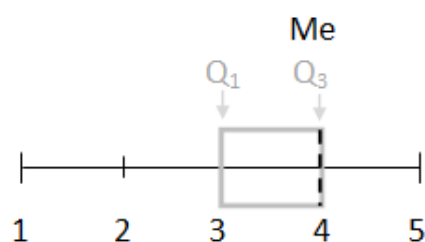
Média	% r. 1,2
Moda	% r. 4,5

O desenvolvimento de capacidades e a consequente aquisição de competências no domínio da comunicação intercultural foi sentida pelos inquiridos de forma moderada. As quatro dimensões consideradas no sentido de completar uma total competência de comunicação intercultural foram avaliadas de forma muito semelhante pelos inquiridos atingindo valores médios entre 3,6 e 3,7, com 4 como a resposta mais escolhida e com respostas 4 e 5 com percentagens superiores a 60%.

Os valores atingidos para o grau de influência dos parâmetros de contexto (ferramentas de comunicação utilizadas, atividades desenvolvidas, temas abordados e diálogos estabelecidos) no desenvolvimento de competências de comunicação intercultural tendem para 4. Os valores médios obtidos situam-se entre 3,5 e 4, resposta mais escolhida foi 4 para todos os parâmetros e como se pode ver através do diagrama de extremos e quartis (figura: 2.3), igual para todos os parâmetros, e que permite uma representação

esclarecedora sobre a forma como os dados se distribuem, existe uma sobreposição do 3º quartil e da mediana mostrando a elevada concentração de respostas em 4.

Figura: 2.3. Diagrama de extremos e quartis para os parâmetros: ferramentas de comunicação utilizadas, atividades desenvolvidas, temas abordados e diálogos estabelecidos



Considerando que o desenvolvimento de competências é um processo lento que depende das circunstâncias a que a pessoa está sujeita, em termos de contexto, de relações estabelecidas e de tempo, e de que é fundamental que a pessoa consiga vivenciar com calma as suas experiências para que depois as consiga analisar numa perspetiva de compreender a mobilização de novas aptidões (Araújo, 2004), os resultados obtidos são animadores uma vez que os inquiridos identificaram alguma evolução no espaço de um mês (a duração do curso).

Algumas respostas à pergunta 30 confirmam os resultados. A declaração: “Ao fazer este curso eu tenho ganho mais aptidões para promover o diálogo intercultural e a convivência com pessoas de diferentes crenças e culturas”¹⁴ abrange de uma forma genérica as quatro dimensões para a competência de comunicação intercultural consideradas neste estudo. Outro inquirido afirmou que a aquisição de competências de interculturais aconteceu “No reforço do campo do conhecimento de culturas, na contínua soma de ideias e na sensibilização em lidar com outras culturas”¹⁵, salientando assim a competência cognitiva e afetiva. A resposta: “Tendo frequentado o curso, eu pessoalmente apreciei a forma como eu melhorei a minha capacidade de interpretar opiniões de outros participantes e

¹⁴R10. Tradução livre da autora. No original: “By taking this course i have earn more skills to promote intercultural dialogue and cohabitation between people of different beliefs and cutures”

¹⁵R16. Tradução livre da autora. No original: “The session to strengthen the side in the field of cognitive cultures and continue to add ideas and awareness in dealing with the other”

compreender sobre as questões apresentadas, a fim de finalmente concordar ou discordar com elas.”¹⁶ aborda de forma clara elementos do processo de comunicação importantes (interpretação, compreensão e aceitação de mensagens) mostrando uma aquisição destas capacidades.

Tabela: 2.16. Resumo dos resultados obtidos nas questões 28 e 29 de quantificação numa escala de *likert*

Questões	Nº r.	Mo	Md	r. min.	r. max.	% r. 1,2	% r. 4,5
A experiência no curso contribuiu para que:							
- Conhecesse melhor a sua própria cultura	43	4 (15r.)	3,5	1	5	18%	56%
- Identificasse imagens estereotipadas que poderia possuir	43	4 (17r.)	3,5	1	5	19%	56%
- Identificasse e abandonasse imagens estereotipadas que poderia possuir	43	4 (17r.)	3,5	1	5	19%	59%
- Aumentasse a sua capacidade de identificar estereótipos e discutir sobre eles	43	4 (16r.)	3,7	1	5	23%	70%
Características promoveu a manutenção de um forte contacto ou relação com outro utilizador:							
- Ter a mesma língua materna	42	1 (16r.)	2,3	1	5	59%	19%
- Ter a mesma nacionalidade	41	1 (18r.)	2,1	1	5	64%	10%
- Ter experiência profissional semelhante	42	4 (17r.)	3,2	1	5	27%	52%
- Partilhar interesses culturais relevantes	42	4 (14r.)	3,5	1	5	17%	59%

Ao nível da identificação da sua própria cultura e de estereótipos existentes foi atingido um grau médio de 3,5, com moda 4, no conhecimento da sua própria cultura, na identificação de estereótipos e no abandono dos mesmos. A capacidade de identificar estereótipos e discutir sobre eles atingiu um valor médio (3,7) e uma percentagem para as respostas 4 e 5 (79%) um pouco mais elevado reforçando o impacto positivo que o curso teve na aquisição de competências interculturais.

¹⁶ “Having attended the course, I personally appreciate the way I improved my ability of interpreting other participants' opinions and understanding on issues in order to finally agree or disagree with them.”

Por fim os inquiridos foram questionados sobre as características que terão promovido a continuação do contacto com os outros colegas. À semelhança do que aconteceu quando foram questionados sobre as características que terão promovido os diálogos ao longo do curso, possuir a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade não foram considerados fatores de influência, ao contrário de ter experiência profissional semelhante ou partilhar interesses culturais relevantes. As duas primeiras características tiveram como resposta mais escolhida o 1 e atingiram valores médios de 2,3 e 2,1, já as duas últimas obtiveram valores médios de 3,2 e 3,5 respetivamente e moda 4.

É interessante verificar que a familiaridade da língua e da nacionalidade foram ultrapassadas no que diz respeito ao estabelecimento de relações. Considerando que a grande maioria dos inquiridos trabalha ou está envolvido em projetos de educação global e por isso interessado em diferentes culturas e na interdependência entre elas, estes contactos que se estabelecem com pessoas de outras culturas mas com os mesmos interesses são relações e espaços desafiantes e de aprendizagem.

Reforça esta opinião uma resposta à pergunta 30: “Estou em contato com os membros do grupo. Através deles eu integrei-me em grupos que compartilham culturas diferentes como uma parte valiosa da vida. Estamos compartilhando a nossa cultura e opiniões diferentes sobre hábitos.”¹⁷.

¹⁷R33. Tradução livre da autora. No original: “I am in contact with members of the group. Through them I joined groups that are sharing different culture as a valuable part of life. We are sharing our culture and different opinion about habits.”

RESUMO DO CAPÍTULO 2

Este capítulo pretendeu apresentar a investigação realizada aos cursos *online* de Educação Global realizados pela TNU e pelo Centro Norte Sul com o objetivo de analisar de que forma a formação *online*, em contexto multicultural, promove o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural. Após a apresentação do objetivo geral e das questões de partida que norteiam a investigação surgem as opções metodológicas centradas numa abordagem quantitativa através dos resultados de um inquérito aplicado aos alunos destes cursos complementadas por uma abordagem mais qualitativa na observação não participante dos cursos.

A análise do contexto de investigação merece ser realçada uma vez que foi feita a caracterização das entidades responsáveis, dos cursos e seus objetivos, das características organizacionais e metodológicas dos cursos, da interação e comunicação nos cursos e do perfil dos alunos que já frequentaram os cursos.

Segue-se a caracterização da amostra constituída por 43 e alunos dos cursos e posteriormente surgem os resultados obtidos no inquérito.

Os resultados são apresentados respeitando os três grandes blocos do inquérito: B – Comunicação intercultural; C – Comunicação Intercultural X Educação Global X Ensino Online e D – Aquisição de competências de comunicação intercultural através da disponibilização de tabelas de organização dos dados e da interpretação das tabelas.

CAPITULO 3 - CONCLUSÃO

Com o objetivo geral de analisar a importância dos contextos de formação *online* no desenvolvimento de competências interculturais, esta investigação propôs-se mostrar de que forma os cursos de Ensino Online, no âmbito de um tema de Educação Global e em contexto multicultural, promovem o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural e orientou-se em função das questões de partida que relembramos:

A formação *online*, em contexto multicultural, promove o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural?

- Como se caracteriza o tipo de comunicação intercultural desenvolvida ao longo do curso?
- De que forma o curso em Educação Global influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?
- De que forma o facto de pertencer a uma turma multicultural influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?
- De que forma o facto de o curso ter decorrido em ambiente virtual influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?

Para o efeito, foram analisados os cursos *online* de Educação Global realizados pela TNU e pelo Centro Norte Sul, através da observação não participante de várias edições dos cursos e foi disponibilizado um inquérito online a cerca de 200 alunos, obtendo-se 43 respostas, analisadas a partir de técnicas quantitativas.

3.1. CONCLUSÕES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Através da análise dos resultados obtidos foi possível estabelecer as relações pretendidas entre Comunicação Intercultural, Educação Global e Ensino Online e tirar as conclusões que serão apresentadas de seguida.

Caraterização dos diálogos interculturais estabelecidos

Para a caraterização e concretização dos diálogos interculturais estabelecidos ao longo do curso é pertinente resgatar a definição de diálogo intercultural proposta no Livro Branco para o Diálogo Intercultural que afirma que o “diálogo intercultural é uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (MNECE, 2009: 13), para poder concluir que as interações existentes entre os participantes ao longo do curso constituíram momentos de diálogo intercultural.

O número elevado de inquiridos que afirmou ter partilhado questões da sua cultura (79%), deu a sua opinião pessoal (86%) e partilhou experiências pessoais ao longo do curso (81%) mostra que foi criada a possibilidade de existirem momentos de partilha e trocas de ideias. Estes momentos terão sido com um espírito respeitador e baseado na compreensão mútua, uma vez que 93% dos inquiridos afirmou ter sido compreendido.

A possibilidade da partilha de ideias e opiniões que existiu garantiu o primeiro passo para o estabelecimento de uma comunicação. A compreensão dos significados partilhados garantiu que a comunicação tivesse sucesso e mostrou a ausência de etnocentrismo e uma abertura para conhecer, aceitar e possivelmente compreender outros costumes e/ou opiniões. Mais importante do que aceitar todas as perspetivas é fundamental compreendê-las e talvez construir novas perspetivas partilhadas por todos.

No que diz respeito ao contexto e ao poder como dois dos quatro *building block* da comunicação intercultural, identificados por Martin e Nakayama (2007), merecem ser destacados os resultados seguintes:

O domínio das ferramentas de comunicação *online* condicionou quer o estabelecimento de diálogos, quer o sucesso nos objetivos estabelecidos pelo curso, mostrando que esta característica esteve presente como fator de poder ao longo das interações estabelecidas. As ferramentas de comunicação, enquanto característica de contexto, têm um peso muito grande nas interações estabelecidas, uma vez que será a forma de comunicação preferencial ao longo de todo o curso. A existência de momentos de ambientação à plataforma e às ferramentas de comunicação prévios à realização do curso representa uma boa estratégia para poder criar um espaço de igualdade entre todos os participantes. Pereira (*et al.*, 2003) integra estes momentos nos dispositivos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que são considerados como um dos elementos centrais na concretização do Ensino Online.

A língua inglesa não foi sentida como fator de poder. Embora a língua materna dos inquiridos fosse diferente do inglês para todos, 80% dos inquiridos afirmaram que conseguiram transmitir o que pretendiam e não foi sentida uma desvantagem por parte dos inquiridos relativamente aos participantes que dominavam melhor a língua.

Por fim, no que diz respeito às características pessoais dos inquiridos que possam ter condicionado o estabelecimento de diálogos interculturais o fator mais forte foi a partilha de interesses culturais relevantes seguindo-se a experiência profissional semelhante.

Fatores promotores dos diálogos estabelecidos

Considerando os conteúdos de Educação Global, pertencer a um grupo multicultural e estar em ambiente de Ensino Online, como fatores de promoção de diálogos interculturais, podemos concluir que as três características tiveram um papel determinante na promoção de diálogos, realçando-se levemente o fato de pertencer a um grupo multicultural.

Neste tipo de grupo de participantes, constituído por pessoas de diversas nacionalidades, que moram em diferentes pontos do planeta e possuem ocupações/profissões diversas, as ferramentas de participação assíncrona representam a melhor opção de estímulo de comunicação uma vez que a disponibilidade dos participantes é muito variada. Os resultados obtidos mostram isso mesmo, o local de resposta aos exercícios propostos, os

fóruns de discussão e a utilização de *email* obtiveram valores elevados na quantificação do estímulo de diálogos interculturais.

O local de resposta aos exercícios propostos atingiu valores superiores aos fóruns de discussão, que são considerados um dos instrumentos fundamentais no Ensino Online por permitirem promover espaços de discussão (Gomes, 2009), na quantificação da promoção de diálogos interculturais. O facto de, nestes cursos, os denominados fóruns de discussão não servirem propriamente para construir conhecimento, mas sim complementar o trabalho realizado e publicado no local de resposta aos exercícios, poderá ter relevado para segundo plano o papel desta ferramenta. É também importante considerar que o local de resposta aos exercícios permitiu, na maioria dos exercícios, endereçar mensagens a todos os participantes transformando este espaço num local de partilha de ideias e conhecimentos.

Outro aspeto importante a considerar neste contexto é o facto de a construção de conhecimento não ser avaliada em si. Como refere Pereira (*et al.*, 2003) a avaliação é uma das questões centrais em qualquer processo de ensino-aprendizagem e precisa de ser definida respondendo à natureza dos conteúdos, às competências a desenvolver, às metodologias utilizadas e a nestes casos ao perfil dos estudantes e sua disponibilidade. O facto de a avaliação estar essencialmente centrada na realização de tarefas que são apenas publicadas (não desenvolvidas) na plataforma não exige uma presença constante dos participantes ao nível da discussão de ideias e construção de conhecimentos e, por esse motivo, é expectável que a atenção dos participantes se centre no local da plataforma onde os trabalhos são partilhados e não tanto nas ferramentas complementares.

Ao nível do tipo de atividades desenvolvidas como promotoras de diálogo constata-se que os trabalhos de grupo obtiveram os valores de influência superiores refletindo as próprias características desta atividade que visam o estabelecimento de pequenos espaços de discussão e construção coletiva e colaborativa de conhecimento. Os trabalhos de grupo respondem por um lado inteiramente à necessidade de estimular a interação dos participantes que segundo Moreira, Pedro & Santos (2009) é muito importante para a definição da presença social dos envolvidos nestes ambientes virtuais e, por outro lado, às metodologias a abordar na Educação Global – diálogo, cooperação e problematização.

Mostra-se assim que é possível concretizar em ambiente virtual estratégias que respondem às metodologias referenciadas pela Educação Global que simultaneamente promovam o estabelecimento de diálogos interculturais e a construção de conhecimento. É ainda importante realçar que no caso específico destes cursos *online* a plataforma não oferece espaço para que o trabalho realizado em grupo fique registado. Esta ausência de um espaço físico poderá fragilizar o trabalho realizado em grupo, porque mais uma vez a construção do conhecimento deixa de ser avaliada e estimula a utilização de ferramentas complementares e talvez por esse motivo o *email* tenha sido apontado como um recurso muito utilizado. No entanto as respostas dos inquiridos mostram que mesmo assim foi o tipo de atividade que mais estimulou o estabelecimento de diálogos.

No que diz respeito às metodologias, quer a exploração teórica colaborativa de um conceito e/ou exemplo, quer a aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo, foram consideradas de forma relativamente semelhante estimuladoras de diálogos entre os colegas. Existe alguma desigualdade na utilização destas metodologias ao longo do curso, predominando a aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo e este facto faz com que seja difícil tirar conclusões sobre valores tão semelhantes. Por um lado e pensando apenas ao nível da qualidade do estímulo que estas metodologias aplicam no estabelecimento de diálogos, poderíamos concluir que tiveram ambas papéis semelhantes. Por outro lado se pensarmos em relação quantidade/qualidade poderemos concluir que a exploração teórica colaborativa de um conceito e ou exemplo teve um papel mais relevante uma vez que atingiu valores semelhantes à aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo mesmo sendo utilizada menos vezes.

Por último, relativamente aos conteúdos existiu uma grande semelhança nos valores obtidos para competências interculturais, competências de comunicação, educação formal, não formal e informal e desenvolvimento de atividades de educação global, confirmando que todos os temas desta área tiveram o mesmo grau de influência.

Aquisição de competências de comunicação intercultural

A aquisição de competências de comunicação intercultural é o principal resultado a reter nesta investigação uma vez que responde diretamente à principal questão de partida e porque estamos a referir-nos ao enriquecimento dos participantes enquanto cidadãos globais.

Recuperando os modelos de aquisição de competências de comunicação intercultural de Deardorff (apud Spitzberg & Changnon, 2009) (quadro 1.2) e de Vilà (2006) (quadro 1.3) verificamos que a aquisição de um maior conhecimento sobre a cultura dos participantes e também da própria cultura onde se inserem os estereótipos e possíveis preconceitos é fundamental para adquirir aptidões de comunicação intercultural. Também Alsina (apud Pierobon, 2006) identifica estes dois pontos como fundamentais no estabelecimento de diálogos interculturais. As respostas obtidas permitem-nos concluir que houve efetivamente um desenvolvimento moderado no conhecimento da própria cultura, na identificação de imagens estereotipadas que possuíam e na capacidade de discutir tais imagens e abandoná-las.

As quatro dimensões consideradas no sentido de completar uma total competência de comunicação intercultural foram confrontadas com as principais características de contexto (quadro: 3.1) no sentido de avaliar a influência de cada uma das características em cada uma das dimensões e avaliar também o desenvolvimento das aptidões.

Os valores atingidos para o grau de influência dos parâmetros de contexto no desenvolvimento de competências de comunicação intercultural tendem para valores moderados. Existiu uma grande concentração de respostas na opção “concordo” quando foram questionados sobre o grau de influência. Não se verificaram mudanças significativas nos valores quando comparamos parâmetros de contexto ou as quatro dimensões consideradas permitindo assim apenas concluir que todos os parâmetros tiveram o mesmo peso no desenvolvimento e que as quatro dimensões consideradas evoluíram da mesma forma.

Quadro: 3.1. Dimensões das competências de comunicação intercultural X Parâmetros de contexto

Dimensões das competências de comunicação intercultural	Parâmetros de contexto
<ul style="list-style-type: none"> - A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes. - A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas. - A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e a cada contexto. - A capacidade de compreensão das percepções e/ou interpretações dos membros do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas de comunicação. - Atividades desenvolvidas. - Temas abordados. - Diálogos estabelecidos.

Podemos concluir que de uma forma geral os resultados obtidos mostram uma aquisição moderada de uma maior consciência intercultural e de aptidões de comunicação intercultural. É relevante salientar que os cursos analisados têm apenas a duração de um mês, tempo que de uma forma geral será diminuto para o desenvolvimento de competências e alteração de comportamentos. Tal como afirma Araújo (2004), o desenvolvimento de competências é um processo lento que depende das circunstâncias, da vivência calma das experiências e de uma atitude de reflexão sobre as aptidões adquiridas. Os resultados obtidos que mostram uma identificação de mudança na forma como os participantes estão conscientes das variáveis presentes em situações de multiculturalidade permitem concluir que o contexto existente favoreceu essa mudança.

3.2. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Como principais limitações do presente estudo não podemos deixar de apontar que, tratando-se essencialmente de uma investigação baseada nos resultados obtidos num inquérito aplicado a uma amostra de 43 respondentes, cujo tratamento foi essencialmente quantitativo, as conclusões poderão não ser generalizáveis.

A diferenciação pretendida de alguns parâmetros relativamente a outros não foi conseguida uma vez que se obtiveram valores muito semelhantes para todos os parâmetros. As relações estabelecidas entre os parâmetros de contexto e as quatro dimensões consideradas das competências de comunicação intercultural foram muito semelhantes salientando a necessidade de aprofundar esta problemática em futuros estudos. Permite concluir que, ou não existe efetivamente diferenciação, ou a análise destas diferenças deverá ser feita de forma mais pormenorizada e talvez individualizada (por exemplo, a aplicação de uma entrevista).

BIBLIOGRAFIA

Abdullahi, S. A. (2010). Rethinking Global Education in the Twenty-first Century. In J. Zajda (Ed.), *Global Pedagogies: Schooling for the Future, Globalisation, Comparative Education and Policy Research* 12, 23-34. Springer .

Aires, L. (2016). e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Disponível em <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14356>

Alsina, M. R. (1999). *La Comunicación Intercultural* (nº 22, pp. 19- 81). (Colección Autores, Textos Y Temas: Ciencias Sociales). Barcelona: Anthropos

Alves, F., & Araújo, M. J. (2012). O impacto da diversidade cultural no ensino online: desafios à investigação. In J. S. Ribeiro & M. L. L. Aires (Coord.) *Investigação e variantes curriculares no ensino online: desafios da Interculturalidade na era tecnológica*, 185-197. CEMRI Universidade Aberta

Araújo, C. M. M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: A mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 9 (4), 77-97

Araújo, R. M. L. (2001). *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. Tese de doutoramento em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais

Azevedo, D. R. (2007). *O Aluno Virtual: Perfil e Motivação*. Monografia apresentada ao curso de especialização em Metodologia da Educação a Distância. Universidade do Sul de Santa Catarina.

Azevedo, W. (2003, dezembro). Pioneiros da Educação online: o que eles tem a nos ensinar? *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*, 103-110

Branco, D. M. S. (2011). *A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Cabecinhas, R. (2004, Abril). Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. *Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação*, Universidade da Beira Interior, Covilhã

Candau, V. M. (2008, janeiro/Abril). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 45-56

Cardoso, G. (2011). *Da Comunicação em Massa à Comunicação em Rede: Modelos Comunicacionais e a Sociedade de Informação*. Portal da Comunicação InCom-UAB · Lições

do portal. Consultado em 30 de julho de 2015. Disponível em <http://portalcomunicacion.com/lecciones det.asp?lng=por&id=51>

Carmo, H. & Malheiro, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem* (2a ed.). Lisboa: Universidade Aberta

Carneiro, R. (2006). Hibridação e Aventura Humana. *Comunicação & Cultura* (1),37-55. Lisboa: Quimera

Carneiro, R. (2008, dezembro). III A Educação Intercultural. In M. F. Lages & A. T. Matos (Coord.) *Portugal: percursos de interculturalidade* (Vol. 4, pp. 49-120) Lisboa: ACIDI,I.P.

Clementino, A. (2007, maio). *Comunicação e Interação no Ensino online*. Brasil: USP / SITE Educacional

Costa, J. P. O. & Lacerda, T. (2007) A interculturalidade e a multiculturalidade face à História. In R. Carneiro (Coord.) *A interculturalidade na Expansão Portuguesa: Séculos XV-XVIII*. Lisboa: ACIME

Cunha, L. & Cabecinhas, R. (2009). *Comunicação Intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campo das Letras

Deardorff, D. (Ed.)(2009). Preface. In *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications. Consultado em 30 de julho de 2015. Disponível em: http://books.google.pt/books?id=nMpuWfOYsREC&printsec=frontcover&dq=the+sage+handbook+of+intercultural+competence&hl=ptPT&ei=TVxdTt3zNoSg8QOd74SjAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Felice, C., Dolejsiová, D. & Klabbers, V. (2012) Global Education through E-learning Uncovering Outcomes. 44-55

Gomes, M. J. (2009). Contextos e Práticas de Avaliação em Educação Online. In G. Miranda (Ed.) *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água

Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275

Inácio, R. (2009). Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Um Exemplo. In G. Miranda (Ed.) *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água

Jorge, I (2011). *A tutoria online – perfil e competências de uma boa tutoria*. E-learning Lab Universidade de Lisboa

Lagarto, J. & Andrade, A. (2009). Sistemas de Gestão de Aprendizagem em E-learning. In G. Miranda (Ed.) *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água

- Levinson, N., & Davidson, K. E. (2015). Linking Trajectories: On-line Learning and Intercultural Exchanges. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 9 (2), artigo 3
- Malheiros, J. M. (2011). *Promoção da Interculturalidade e da Integração da Proximidade*. Lisboa: ACIDI, I. P.
- Mato, D. (2012). Heterogeneidade social e institucional, interculturalidade e comunicação intercultural. *Matrizes*, (1), 43-61
- Martin, J., Nakayama, T. (2007). *Experiencing Intercultural Communication*. Mc Graw Hill Higher Education
- Midwinter, C. (Ed.) (2005). *Supporting the Standards: The Global Dimension in ITET*. World Studies Trust
- Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: "Viver Juntos em Igual Dignidade"* (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, Trad.). Conselho da Europa (Obra original publicada em 2008)
- Miranda, G (2009). Concepção de Conteúdos e Cursos Online. *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água
- Moreira, A., Pedro, L. F., Santos, C. (2009). Comunicação e Tutoria Online. In G. Miranda (Ed.) *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água
- Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades. *Discursos, III Série*, 125-138
- Pereira, A.; Mendes, A. Q.; Mota, J. C.; Morgado, L. & Aires, L.L. (2003). Contributos para uma Pedagogia do Ensino Online Pós-Graduado: Proposta de um Modelo. *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, (nº1), 39-53
- Pierobom, J. E. (2006). *A Comunicação em Contextos Interculturais: A Excelência das Relações Públicas em Organizações Multinacionais*. Bauru: Universidade Estadual Paulista
- Reis, F. L. & Martins, A. E. (2008, maio/agosto). A importância dos fóruns de debate na comunicação e interação no ensino online. *Rev. Estud. Comun.*, 9 (19), 97-111
- Tye, K. A. (2003, October). Global Education as Worldwide Movement. *Phi Delta Kappan* 85 (2),165-168
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO
- Vilá, R. (2006). *El desarrollo de la competencia comunicativa in-tercultural en una sociedade multicultural y pruriligüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha

Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar* (28) 117-131

Silva, M. C. (Coord.) (2010). *Guia Prático para a Educação Global: Um manual para compreender e implementar a Educação Global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa

Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri

Spitzberg, B., Changnom, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (Ed.) *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.2-52.

Walsh, C. (2005). *La educación intercultural en la educación*. Lima - Peru: Ministerio de Educación

ANEXOS

ANEXO 1 – MATRIZ DA OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE

MATRIZ DA OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE

PARÂMETRO A ANALISAR	NOTAS	INDICADOR A CONSIDERAR	RELAÇÃO ENTRE PARÂMETROS
Estrutura dos cursos			
Metodologias			
Temas			
Sistema informático			
Interação			

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO EM PORTUGUÊS

QUESTIONÁRIO

“Educação Global e Diálogo Intercultural num contexto de aprendizagem em Ambiente Virtual”

Nos itens em que é pedido para que indique o seu grau de concordância numa escala de 1 a 5 marcando X na resposta pretendida, considere a seguinte correspondência:

1 - discordo completamente ; 2 – discordo ; 3 – indiferente ; 4 – concordo ; 5 - concordo completamente

A – DADOS PESSOAIS

1. Idade? _____

2. Sexo: F M

3. Nacionalidade? _____

4. Qual o nível escolar mais elevado que possui?

Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	Licenciatura/Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	Mestrado/Doutoramento	<input type="checkbox"/>

5. Qual a sua ocupação/profissão?

(Por favor refira a sua atividade e descreva qual a sua relação com Educação Global)

6. Morada:

6.1. País? _____

6.2. Tipo de localidade: Urbana Rural

7. Em que curso(s) participou?

The Human Rights Dimension

The Intercultural Dimension

The Citizenship Dimension

8. Em que ano participou no curso?

(Se participou em mais do que um curso indique o ano do último curso)

B - COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

9. Relativamente ao facto de estes cursos acontecerem em ambiente virtual:

9.1. Domina as ferramentas de comunicação do ambiente virtual. 1 5

9.2. A familiarização com o ambiente virtual habilitou os diálogos que se estabeleceram. 1 5

9.3. A familiarização com o ambiente virtual foi um fator determinante para a alcançar os objetivos pretendidos. 1 5

10. Relativamente à utilização do Inglês (língua oficial do curso):

10.1. Domina a língua Inglesa. 1 5

10.2. Fez ajustamentos e/ou teve cuidado na forma como comunicou para exprimir exatamente o que pretendia. 1 5

10.3. De uma forma geral, conseguiu transmitir o que pretendia. 1 5

11. Responda se a sua língua materna é o inglês (se não for passe para a pergunta 12).

11.1. Em comparação com os colegas cuja língua materna não é o Inglês, teve maior facilidade em acompanhar o curso. 1 5

11.2. Em comparação com os colegas cuja língua materna não é o Inglês, teve maior facilidade em expor claramente as suas ideias. 1 5

12. Responda se a sua língua materna não é o Inglês (se for passe para a pergunta 13).

12.1. Em comparação com os colegas que eram mais fluentes em Inglês, considera que teve maior dificuldade em acompanhar o curso. 1 5

12.2. Em comparação com os colegas que eram mais fluentes em Inglês, considera que teve maior dificuldade em expor claramente as suas ideias. 1 5

12.3. Usou com frequência a sua língua materna nos diálogos que estabeleceu com outros utilizadores. 1 5

13. Relativamente à cultura, opiniões e experiências pessoais:

13.1. Partilhou questões da sua cultura. 1 5

13.2. Partilhou a sua opinião pessoal. 1 5

13.3. Partilhou experiências pessoais ao longo do curso. 1 5

13.4. Foram partilhadas opiniões diferentes das suas. 1 5

14. Responda se considera que partilhou questões culturais e opiniões/experiências pessoais relevantes (se não, passe para a pergunta 15).

Qual das seguintes afirmações caracteriza o que considera que aconteceu quando fez as suas partilhas:

Não recebeu feedback

Foi não compreendido

Foi compreendido

Foi compreendido e aceite

15. Responda se considera que foram partilhadas questões culturais e opiniões/experiências pessoais diferentes das suas (se considera que não foram partilhadas passe para a pergunta 16).

Qual das seguintes afirmações caracteriza a sua reação a essas partilhas:

Não deu feedback

Não compreendeu

Compreendeu

Compreendeu e aceitou

16. Relativamente a cada uma das seguintes características, considera que promoveu o estabelecimento de um diálogo com um outro colega.

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 16.1. Ter a mesma língua materna. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.2. Ter a mesma nacionalidade. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.3. Ter experiência profissional semelhante. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.4. Partilhar interesses culturais relevantes. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Comentário adicional (opcional) sobre a comunicação intercultural estabelecida ao longo do curso.

C - COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL X EDUCAÇÃO GLOBAL X ENSINO ONLINE

18. Considera que as seguintes características promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais.

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 18.1. Conteúdos de Educação Global | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.2. Ambiente de Ensino online | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.3. Pertencer a um grupo multicultural. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.4. Participação maioritariamente assíncrona. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Relativamente às ferramentas de comunicação utilizadas ao longo do curso.

19.1. Considera que cada uma das seguintes ferramentas promoveu a comunicação que estabeleceu com outros colegas?

- a) Fóruns de discussão. 1 5
□ □ □ □ □
- b) Chat 1 5
□ □ □ □ □
- c) Local de resposta aos exercícios propostos. 1 5
□ □ □ □ □
- d) Grupo do facebook 1 5
□ □ □ □ □

19.2. Usou outras ferramentas de comunicação para complementar/substituir as existentes. 1 5
□ □ □ □ □

19.3. Indique que outras ferramentas de comunicação utilizou que foram determinantes na comunicação que estabeleceu com os outros colegas. *(por exemplo: facebook, skype)*

20. Relativamente ao tipo de atividades a desenvolver no curso, considera que os diferentes tipos de atividades promoveram a comunicação que estabeleceu com os outros colegas:

- 20.1. Desafios de discussão. 1 5
□ □ □ □ □
- 20.2. Trabalhos de grupo. 1 5
□ □ □ □ □
- 20.3. Trabalhos individuais. 1 5
□ □ □ □ □

21. Relativamente à metodologia usada ao longo do curso, considera que as diferentes metodologias promoveram a comunicação que estabeleceu com os outros colegas.

- 21.1. Exploração teórica colaborativa de um conceito e ou exemplo. 1 5
□ □ □ □ □
- 21.2. Aplicação prática dos conteúdos na construção de um modelo/exemplo. 1 5
□ □ □ □ □

22. Relativamente aos temas abordados, considera que as diferentes temáticas disponibilizadas/abordadas promoveram a comunicação que estabeleceu com os outros colegas.

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 22.1. Competências interculturais. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.2. Competências de comunicação. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.3. Educação formal, não formal e informal | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.4. Desenvolvimento de atividades de educação global | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. Comentário adicional (opcional) sobre a relação de complementaridade que existiu entre a comunicação estabelecida, os temas abordados e o contexto em que ocorreram.

D - AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

24. Considera que as ferramentas de comunicação utilizadas promoveram:

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 24.1. A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.2. A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.3. A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e a cada contexto. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.4. A capacidade de compreensão das percepções e/ou interpretações dos membros do grupo. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25. Considera que as atividades que desenvolveu ao longo do curso promoveram:

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 25.1. A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.2. A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25.3. A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e a cada contexto. 1 5

25.4. A capacidade de compreensão das percepções e/ou interpretações dos membros do grupo. 1 5

26. Considera que os temas abordados promoveram:

26.1. A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes. 1 5

26.2. A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas. 1 5

26.3. A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e e cada contexto. 1 5

26.4. A capacidade de compreensão das percepções e/ou interpretações dos membros do grupo. 1 5

27. Considera que os diálogos que estabeleceu e as relações criou com os outros colegas promoveram:

27.1. A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes. 1 5

27.2. A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas. 1 5

27.3. A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e a cada contexto. 1 5

27.4. A capacidade de compreensão das percepções e/ou interpretações dos membros do grupo. 1 5

28. A experiência no curso contribuiu para que:

28.1. Conhecesse melhor a sua própria cultura. 1 5

28.2. Identificasse imagens estereotipadas que poderia possuir. 1 5

28.3. Identificasse e abandonasse imagens estereotipadas que poderia possuir. 1 5
□ □ □ □ □

28.4. Aumentasse a sua capacidade de identificar estereótipos e discutir sobre eles. 1 5
□ □ □ □ □

29. Relativamente ao contacto que continuou a manter com os outros colegas depois do fim do curso. Cada uma das seguintes características promoveu a manutenção de um forte contacto ou relação com outro utilizador.

29.1. Ter a mesma língua materna. 1 5
□ □ □ □ □

29.2. Ter a mesma nacionalidade. 1 5
□ □ □ □ □

29.3. Ter experiência profissional semelhante. 1 5
□ □ □ □ □

29.4. Partilhar interesses culturais relevantes. 1 5
□ □ □ □ □

30. Comentário adicional (opcional) sobre a aquisição de uma competência intercultural por ter frequentado o curso.

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO EM INGLÊS

QUESTIONNAIRE

“Global Education and Intercultural Dialogue in a Virtual Environment learning context”

In the items you are asked to indicate your agreement level, on a scale from 1 to 5, consider the following matching:

1 – I completely disagree; 2 – I disagree; 3 – It is indifferent; 4 – I agree; 5 – I completely agree

A – PROFILE

1. Age? _____

2. Gender: Female Male

3. Nationality: _____

4. What is the highest educational level you have?

Lower secondary Education	<input type="checkbox"/>	Bachelor	<input type="checkbox"/>
Post-secondary Education	<input type="checkbox"/>	Master / PhD	<input type="checkbox"/>

5. What is your occupation/job?

(Please refer your activity and describe it in relation to global education.)

6. Address:

6.1. Country: _____

6.2. Location:: Urban Area Rural Area

7. Which course(s) did you attend?

The Human Rights Dimension

The Intercultural Dimension

The Citizenship Dimension

8. In what year did you attend the course?

If you participated in more than one course indicate the year of the last.

B – INTERCULTURAL COMMUNICATION

9. Considering the fact these courses take place in a virtual environment:

9.1. You master the virtual environment communication tools. 1 5
□ □ □ □ □

9.2. Becoming familiar with the virtual environment enabled communications among participants. 1 5
□ □ □ □ □

9.3. Becoming familiar with the virtual environment allowed you to reach your learning objectives. 1 5
□ □ □ □ □

10. Regarding the use of English (the working language of the course):

10.1. You master the English language. 1 5
□ □ □ □ □

10.2. You have made adjustments and / or were accurate in the way you communicated to express yourself. 1 5
□ □ □ □ □

10.3. In general, you managed to express yourself in the way you wanted to. 1 5
□ □ □ □ □

11. Answer if your native language is English (if not, skip to question 12).

11.1. In comparison with colleagues whose native language is not English, it was easier for you to follow the course. 1 5
□ □ □ □ □

11.2. In comparison with colleagues whose native language is not English, it was easier for you to clearly express your ideas. 1 5
□ □ □ □ □

12. Answer if your native language is not English (if it is, skip to question 13).

12.1. In comparison with colleagues who are (more) fluent in English, it was more difficult for you to follow the course. 1 5
□ □ □ □ □

12.2. In comparison with colleagues who are (more) fluent in English, it was more difficult for you to clearly express your ideas. 1 5
□ □ □ □ □

12.3. You frequently used your native language when communicating with other colleagues. 1 5
□ □ □ □ □

13. Regarding culture, opinions and personal experiences:

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 13.1. You shared your own cultural issues. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.2. You shared your personal opinion. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.3. You shared personal experiences throughout the course. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.4. Different opinions from yours were shared. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Answer if you considered that you have shared cultural issues and opinions / relevant personal experiences (if not, skip to question 15).

Which of the following better states what has happened when you have shared these issues/opinions/experiences:

- You did not receive feedback
- You were not understood
- You were understood
- You were understood and accepted

15. Answer if you consider that cultural issues and opinions / personal experiences different from yours were shared (if not, skip to question 16).

Which of the following better describes your reaction to those issues/opinions/experiences:

- You did not give feedback
- You did not understand
- You understood
- You understood and you accepted

16. For each of the following, consider what has helped to promote the communication with other colleagues.

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 16.1. Speaking the same native language. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16.2. Having the same nationality. 1 5

16.3. Having similar professional experience. 1 5

16.4. Sharing relevant cultural interests. 1 5

17. Additional comments (optional) on intercultural communication established throughout the course.

C – INTERCULTURAL COMMUNICATION X GLOBAL EDUCATION X ONLINE EDUCATION

18. Do you consider that the following characteristics have promoted the establishment of an intercultural dialogue?

18.1. Global Education Contents 1 5

18.2. Online Learning Environment 1 5

18.3. Being part of a multicultural group 1 5

18.4. Mostly asynchronous participation. 1 5

19. Regarding communication tools used throughout the course.

19.1. Do you consider that each one of the following tools have promoted the communication that you have established with other colleagues?

a) Discussion forums. 1 5

b) Chat 1 5

c) Assignments posting. 1 5

d) Facebook group 1 5

19.2. You used other communication tools to complement /
replace the existing ones. 1 5

19.3. Point out what other communication tools that you have
used and that were determinant in the communication established
with other colleagues. (example: email, skype)

20. Regarding the type of activities to perform throughout the course,
do you consider that those different types of activities have promoted
the communication that you have established with other colleagues?

20.1. Discussion Challenges. 1 5

20.2. Group works. 1 5

20.3. Individual works. 1 5

21. Regarding the methodology used throughout the course, do you
consider that the different methodologies have promoted the
communication you have established with other colleagues.

21.1. Collaborative theoretical exploration of a concept and/or an
example. 1 5

21.2. Practical contents application in the construction of a model
/example. 1 5

22. Regarding the themes addressed, how do you consider the
different available/addressed themes have promoted the
communication you have established with other colleagues.

22.1. Intercultural skills. 1 5

22.2. Communication skills. 1 5

22.3. Formal, non-formal and informal Education. 1 5

22.4. Development of global education activities.

1 5
□ □ □ □ □

23. Additional comments (optional) on the complementary relationship that has existed between the established communication, the themes addressed and the context in which they have occurred.

D – INTERCULTURAL SKILLS ACQUISITION

24. In your opinion the communication tools used promoted:

24.1. The awareness of new and relevant communicative elements. 1 5
□ □ □ □ □

24.2. The ability to deliver positive feedback and to control the negative one. 1 5
□ □ □ □ □

24.3. The ability to adapt communication and attitude to every situation and to every context. 1 5
□ □ □ □ □

24.4. The ability to understand group members' perceptions and / or interpretations. 1 5
□ □ □ □ □

25. In your opinion the activities you have undertaken throughout the course have promoted:

25.1. The awareness of new and relevant communicative elements. 1 5
□ □ □ □ □

25.2. The ability to deliver positive feedback and to control the negative one. 1 5
□ □ □ □ □

25.3. The ability to adapt communication and attitude to every situation and to every context. 1 5
□ □ □ □ □

25.4. The ability to understand group members' perceptions and / or interpretations. 1 5
□ □ □ □ □

26. In your opinion the themes addressed have promoted:

26.1. The awareness of new and relevant communicative elements. 1 5

26.2. The ability to deliver positive feedback and to control the negative one. 1 5

26.3. The ability to adapt communication and attitude to every situation and to every context. 1 5

26.4. The ability to understand group members' perceptions and / or interpretations. 1 5

27. In your opinion the communication and the relationships you have created with other colleagues have promoted:

27.1. The awareness of new and relevant communicative elements. 1 5

27.2. The ability to deliver positive feedback and to control the negative one. 1 5

27.3. The ability to adapt communication and attitude to every situation and to every context. 1 5

27.4. The ability to understand group members' perceptions and / or interpretations. 1 5

28. Your experience in the course has contributed to:

28.1. A better knowledge of your own culture. 1 5

28.2. A closer identification of the stereotyped images that you might have had. 1 5

28.3. A closer identification and elimination of the stereotyped images that you might have had. 1 5

28.4. Your ability to not only identify stereotypes but also increased capacity to discuss them. 1 5

29. Regarding the contact you continued to maintain with other colleagues after the course. Each of the following characteristics has helped maintaining a strong contact or relationship with other colleagues.

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 29.1. Speaking the same native language. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29.2. Having the same nationality. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29.3. Having similar professional experience. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29.4. Sharing relevant cultural interests. | 1 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30. Additional comments (optional) on the acquisition of an intercultural skill by having attended the course.

ANEXO 4 – CONVITE DE PREENCHIMENTO

→ *Email enviado pela TNU a um grupo de alunos dos cursos de Educação Global*

El 19 Jun 2015, a las 16:56, The Network University <icd@netuni.nl> escribió:

Global Education and Intercultural Communication in a Virtual Learning Environment Context

Dear GE courses alumni,

My name is Margarida Magalhães, I am doing my MA studies in Intercultural Relationship at Open University of Portugal.

As part of my studies, I am doing a research project with the aim of examining how intercultural communication competences develop in virtual learning spaces. More specifically, I am looking at the Global Education courses organized by the North-South Centre of the Council of Europe in partnership with TNU - The Network University. These institutions have agreed to cooperate with me on this research and to send you this invitation to participate in my research project as an opportunity for joint continuous learning and improvement. It is important to note that the research is not a NSC-TNU project but a research in the context of my personal studies.

Your collaboration for this project is vital. I would be very grateful if you could complete this 20-minutes survey until 5th July by clicking on this link:

https://docs.google.com/forms/d/1udWIYtY_79xI4-gaLheFEjZW1DoBLoSo3tA6jB-x4F0/viewform

It is important to note that the information provided is confidential and will be used for statistical purposes only. The research report will only describe data in an aggregated way and intent to be an input for reflection on the relations between global education and intercultural communication taking place in online environments.

Thank you for your cooperation in sharing your opinions. Please, do not hesitate to contact me in case you have any doubts or comments.

Kind regards,

Margarida Magalhães
margaridabzzz@hotmail.com