

DIÁLOGO INTERCULTURAL NA ESCOLA PORTUGUESA PRECISA-SE!

Maria Leonor Côrte-Real* & Maria Helena Araújo e Sá**

Resumo: O presente artigo centra-se nas atividades do Clube Europeu da Escola Secundária de São Pedro do Sul, mais objetivamente no *Projeto Quem Somos?*, desenvolvido em 2010/2011, procurando analisar como, através dele, é promovido o diálogo intercultural nos/as alunos/as do 3º ciclo do ensino básico. Explicaremos o modo como o projeto foi realizado e procurou levar os/as alunos/as ao contacto direto com outras realidades, à valorização do conhecimento do Outro, à consciencialização da sua cultura e identidade (e das do Outro) e à compreensão da relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras. Tratando-se de um estudo bastante circunscrito e de cariz exploratório, não nos é permitido fazer generalizações, porém, a análise dos resultados das atividades realizadas parece apontar para o facto de os/as alunos/as terem desenvolvido uma maior reflexão e conhecimento sobre si e sobre o Outro, reputados como fundamentais, acreditamos, para o crescimento dos/as jovens numa Europa a necessitar de refundação assente em valores partilhados, coletivamente assumidos e para os quais a escola pode e deve contribuir.

Palavras-chave: diálogo intercultural, competências interculturais, Clubes Europeus

INTERCULTURAL DIALOGUE IN PORTUGUESE SCHOOLS, WE NEED IT!

Abstract: The current article focuses the activities developed by the European Club of the Secondary School of São Pedro do Sul, more objectively, in the Project «Who are we?» carried out in the 2010/2011 school year. This article aims to analyze how intercultural dialogue is promoted among students of the third year of Middle School through this project. We start by describing how the project was carried out and the ways in which it tried to bring students into direct contact with other realities. Furthermore, we will present the way the project helped to promote the valuation of the acknowledgement of the Other and of their own culture and identity (as well as of the others) as

* Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal).

** Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal).

well as it promoted awareness of the relevance of studying foreign languages. Since this is a fairly circumscribed and exploratory study, it is not possible to make generalizations. However, the analysis of the results of the activities seems to point out that students have developed a greater reflection and knowledge about themselves and about the Other. These are essential values young people growth in a Europe which requires rebuilding on the basis of shared values, collectively assumed and to which the school can and should contribute.

Keywords: intercultural dialogue, intercultural competence, European school clubs

RECHERCHE DIALOGUE INTERCULTUREL À L'ÉCOLE PORTUGAISE! ON A BESOIN!

Résumé: Basé sur une étude des activités du Club Européen du collège de São Pedro do Sul, et en particulier sur le *Projet Qui sommes-nous?* mis en place en 2010/2011, cet article vise à analyser la manière dont est faite la promotion du dialogue interculturel des élèves au collège. L'article mettra en évidence la façon dont le projet a été réalisé et comment celui-ci a cherché à mettre en contact les élèves avec d'autres réalités, à promouvoir la valorisation de la connaissance de l'autre, la prise de conscience de leur propre culture et identité (et de celles des autres) et la compréhension de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. S'agissant d'une étude assez circonscrite et de nature exploratoire, nous ne nous permettrons pas d'en généraliser les résultats. Cependant, l'analyse des données recueillies (témoignages écrits des participants et dessins réflexifs des élèves) semble démontrer que les activités réalisées ont contribué, chez les élèves, à une réflexion plus importante et une connaissance plus approfondie d'eux-mêmes et des autres. Ces derniers points nous semblent fondamentaux pour la croissance des jeunes dans une Europe qui doit être refondée en s'appuyant sur des valeurs solides, collectivement assumées et pour lesquelles l'école peut et doit contribuer.

Mots-clés: dialogue interculturel, compétences interculturelles, Clubs Européens

Introdução

Os nossos tempos sofrem os efeitos espoliadores da globalização, da crise civilizacional e da mudança de paradigmas epistemológicos, como consequência também da rutura com as «âncoras» nacionais, étnicas e familiares e das pessoas. A sociedade pós-moderna, com o seu desenvolvimento tecnológico, implementou a «telepólis» (André, 2012), um mundo onde não se mora, mas se viaja permanentemente à velocidade da luz, o mundo do «desassossego» e da inquietude (Santos, 2000). É esta «topopoligamia», a ligação e pertencimentos simultâneos a vários lugares, mundos e mundivivências, que nos desafia a situar-nos e erguermos pontes e não muralhas na estruturação das nossas relações com os outros (André, 2012) e, pelas «estradas» (Maalouf, 2005) do peregrinar, reconhecemos o dinamismo da nossa cultura e identidade, construídas em permanente relação com o Outro. É, pois, no encontro que o indivíduo se expõe e experi-

menta, pensa, inventa, recria, se encanta, se dá e oferece, cresce, evolui, avança e (se) dilata (Serres, 1993; Santos, 2013).

Neste contexto, compreende-se que o indivíduo é hoje sujeito a uma profusão e confusão de forças contraditórias (Kaufmann, 2003), que o empurram para permanentes processos de mutação individuais e coletivos. Daí, encararmos a educação intercultural e a educação para a cidadania ativa (promotoras do diálogo intercultural) como adequadas à contemporaneidade, porque comprometidas com a abertura à compreensão, à comunicação e à cooperação (Lestegás, 2008). Formar, neste quadro, é levar a querer (trans)formar-se (Vieira, 2007) consigo e com o Outro, é contribuir para a construção da identidade¹, é criar condições para que cada sujeito dê sentido e significado consistente e coerente à sua própria existência, reconhecendo que todos podemos ser mais e que todos/as somos mestiços/as. Numa metafísica de esperança (André, 2012), a educação e a escola poderão contribuir para lançar as bases de uma sociedade mais justa e tolerante, onde o diálogo intercultural seja alicerce e suporte, onde não se ignorem (nem se omitam) as diferenças, antes se possibilite aos/às futuros/as cidadãos/ãs estarem mais preparados/as e conscientes do mundo diverso e global em que habitam.

Neste contexto e de acordo com as orientações educativas europeias e nacionais, consideramos ser cada vez mais importante, na escola, a promoção de atividades que tenham em conta as novas realidades sociais e humanas, atividades estas que, muitas vezes, vêm colmatar o que os currículos escolares não conseguem totalmente concretizar, por incapacidade temporal e de organização curricular inerentes à própria vivência da prática escolar, ainda muito uniforme, homogeneizadora e orientada para metas definidas exclusivamente por referência a conteúdos disciplinares.

Os Clubes Europeus (CE), do nosso ponto de vista, são espaços educativos que podem desempenhar um papel importante neste quadro. Com efeito, eles assumem o compromisso de ser «janelas abertas» a este espaço tão diverso e diferenciado, assim como veículos pelos quais o conhecimento europeu e a relação com a Europa se aprofundam e se estreitam, tanto didática como afetivamente. É neste sentido que o CE da Escola Secundária de São Pedro do Sul (ESSPS) tenta promover e desenvolver não só o diálogo intercultural mas também competências interculturais nos/as seus/suas estudantes, visando contribuir, desta forma, para uma melhor compreensão do Outro, da sua identidade e cultura numa perspetiva de pertença a um mesmo espaço que se deseja coletivamente edificar.

¹ O conceito de identidade não é nuclear neste estudo, mas tendo em conta a premissa da sua abordagem, referimo-nos a ele ao longo deste artigo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. No entanto, entendemos identidade, como «aquilo que nós somos, “de onde provimos”, assim definido é o ambiente no qual os nossos gostos, desejos, opiniões e aspirações fazem sentido (...) as identidades nas suas dimensões coletiva e pessoal são construídas no respeito pela diferença e do reconhecimento (emancipador)» (Taylor, 1994: 54, 178).

Este estudo pretende mostrar de que forma este clube, integrado numa escola portuguesa concreta, procura concretizar esta finalidade, através da análise de uma só das suas atividades.

Educar para a interculturalidade: competências interculturais na escola de hoje

1 de janeiro de 1986: Portugal entra na Comunidade Europeia, atual União Europeia (UE), após um longo período de concentração em África e no Atlântico. A viragem e consequente integração exige dos/as portugueses/as o (re)conhecimento das culturas e identidades desta grande família a que agora pertencem de pleno direito e na qual pretendem estar de um modo ativo, vincutivo e inclusivo, sem complexos nem reticências.

Considerando que a Europa será cada vez mais o produto de uma cidadania ativa e inclusiva, pressupondo uma ética de justiça, participação e responsabilidade (Carneiro, 2003), estamos em crer que, antes de fazer Europa, é preciso saber ser europeu/eia. A diversidade europeia é traço distintivo e identificador, e a «unidade na diversidade» define-se como um objetivo estratégico de superação ou de coordenação das diferenças. Ser europeu/eia é ser portador/a de identidades compósitas inerentes ao seu nomadismo e às suas múltiplas ligações e pertencimentos (André, 2012). Aprender, neste *puzzle* de diversidades culturais e realidades identitárias distintas, a experiência do conhecimento é ser capaz de mobilizar, organizar, dar sentido e atingir novos patamares, ainda que com hesitações, oscilações, dúvidas, encontros e reencontros (Serres, 1993).

Sendo a Europa «una e plural» (Ribeiro, 2002: 281), educar para o diálogo intercultural, neste âmbito, é apelar à abertura, à pluralidade implicada, numa atitude multicultural dialógica, entendida como vetor de um percurso que conduz à autocompreensão crítica como componente da compreensão do Outro, ou, noutras palavras, em que o eu se define por comparação e diferença na interação com o Outro de que esse eu vai emergir na sua autenticidade (André, 2012). Defendendo-se aqui três postulados – o pluralismo, a liberdade e o respeito –, concebe-se o pluralismo como «um universalismo sem uniformidade» (Espinosa, 1995: 19) e enjeita-se a balcanização, a standardização e a homogeneização cultural (Derrida, 1991).

A procura de pontos e pontes de interesses comuns poderá ser alcançada através de uma prática de cidadania ativa, direcionada para a atividade, para a participação, para a consciencialização dos problemas consequentes a uma globalização tantas vezes esmagadora e de sociedades discriminatórias e desrespeitosas. Defende-se assim, com Paulo Freire (1997), uma educação ética e uma cultura para a diversidade. Considerando-se que não basta conhecer e saber as diferenças, é preciso aprender (a viver) com elas, sendo o diálogo e a discussão as bases da partilha e da reconstrução do conhecimento:

toda a aprendizagem exige viagem com o outro e com a alteridade, mas durante essa passagem muitas coisas se alteram (...) não existe ensinamento sem auto crescimento (...) a aprendizagem consiste numa tal mestiçagem, onde apenas se evolui através desses novos cruzamentos. (Serres, 1993: 59-60)

A educação para o diálogo intercultural, nesta perspetiva, transporta-nos para o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural europeia e para a centralidade dos seus valores, assentes numa história e cultura comuns: a liberdade, o respeito, a equidade, a coesão social (ver Comissão Europeia, 1993).

Consideramos, pois, importante educar para a cidadania através de uma educação intercultural que, no dizer de Araújo, «é a resposta pedagógica à exigência atual de preparar futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento numa sociedade pluralista e culturalmente diversificada» (2008: 72). Aspiramos a uma escola que, entendendo-se como «communauté éducatrice»², conceba a educação intercultural como prática pedagógica, não se limitando ao desenvolvimento de competências cognitivas nos/as aprendentes, mas antes alargando o escopo da sua ação às componentes éticas e afetivas que suportam, estruturam e garantem a vivência em contextos diversificados e sociedades democráticas. Queremos uma escola capaz de formar cidadãos/as abertos/as, responsáveis, participativos/as, aptos/as a emitir juízos fundamentados, agentes transformadores/as da sociedade, elevando-a a patamares sociais cada vez mais justos e fraternos.

De notar que as sociedades modernas, marcadas pela abertura e mobilidade, vivem a mutação rápida dos seus referentes culturais fixos, tornando as culturas dinâmicas e plurais, cada vez mais «ancoradas em lógicas de pertença e lógicas relacionais» (Abdallah-Preteuille, 1999), onde os indivíduos adotam e assumem cada vez mais matizes culturais caleidoscópicas, roçando o nomadismo (Maffesoli, 1997) e a vagabundagem (Bauman, 2000) ou, nas palavras de Serres (1993), tornando-se verdadeiros «arlequins». Neste quadro, a escola é chamada a intervir no sentido de preparar os/as jovens para vivências múltiplas e instáveis, convertendo-se num lugar privilegiado para o desenvolvimento de práticas de diálogo intercultural que contribuam para o reconhecimento e aceitação dos nossos múltiplos pertencimentos, possibilitando aos/às jovens refletir, simultaneamente, sobre as outras sociedades, mas também sobre si próprios/as (Velho, 1996). Falamos, em suma, de escolas que ensinem a viver e a pensar, a conhecer e a conhecer-se, de escolas que eduquem para a alteridade, no sentido que lhe dão Groux e Porcher (2003), lançando as bases da construção de um mundo mais justo e mais coeso.

O que se pretende, neste projeto, é que o encontro com os outros se concretize em paridade, provocando uma reflexão sobre os seus valores, as suas crenças e as suas dissemelhanças, passo essencial para, em relação, se aprender «a pensar correta e criativamente, a olhar e

² Defendida pelo Conselho da Europa em 1985, no seu Projeto nº 7.

ouvir sensivelmente e com espírito aberto» (Taylor, 1994: 103), e para se prolongar este encontro que nos converte numa terceira pessoa que se ultrapassou, que atingiu a outra margem e se alterou e cresceu nesse espaço de conhecimento partilhado (Serres, 1993).

Pensamos ainda que a educação intercultural e a aprendizagem das questões interculturais não devem estar confinadas, na escola, aos espaços e tempos curriculares da aprendizagem das línguas ou a amostragens folclóricas de costumes ou tradições em momentos de comemoração de efemérides e datas. Deverá antes integrar-se numa pedagogia contínua e continuada, curricularmente transversal, que exija «uma descentração» (Ferreira, 2003) e provoque a concretização de práticas e vivências sistemáticas e planificadas de diálogo e comunicação, orientadas para o desenvolvimento de competências em múltiplos domínios (linguísticos, comportamentais, éticos, afetivos...).

Apresentamos, esquemática e sinteticamente, no quadro seguinte, algumas características que, do nosso ponto de vista, são promotoras de aprendizagens interculturais nos/nas jovens e nas escolas.

QUADRO 1
Aprendizagens interculturais

<i>Não devem...</i>	<i>Devem...</i>
ser esporádicas e pontuais (Ferreira, 2003)	ser continuadas e diversificadas
ser egocêntricas/etnocêntricas	exigir descentração (Ferreira, 2003)
ser limitadas ao conhecimento dos códigos linguísticos	exigir desenvolvimento de competências interculturais (Byram, 1997)
ser uma imposição cultural	reconhecer a diversidade dos códigos culturais (Lipiansky, 1999)
ser limitadas ao conhecimento de costumes e tradições	combater o «folclorismo cultural», os estereótipos, o racismo e a xenofobia

Autores de referência, como Fennes e Hapgood (1997), defendem como metas da educação intercultural a «perceção e imagem do outro, o conhecimento propriamente dito, as atitudes e as competências comportamentais». Byram (2006), por seu lado, propõe quatro dimensões das competências interculturais a desenvolver, que aqui retomamos pela centralidade que vão ter no nosso estudo empírico: i) saber compreender, integrando as competências relativas ao interpretar e narrar; ii) saber ser, integrando as competências e atitudes relativas ao «eu» e à abertura e curiosidade ao Outro; iii) saber fazer-aprender, abarcando competências relativas à descoberta e/ou interação; iv) os saberes, os conhecimentos.

Neste quadro de referências e com estes pressupostos, apresentamos, de seguida, uma proposta educativa orientada para o desenvolvimento do diálogo intercultural, levada a cabo no CE da ESSPS, junto dos seus alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Contexto do estudo

Sob a égide do Departamento de Línguas surgiu, em 2004, na ESSPS, o CE, enquanto espaço de vivência, de compreensão e de interação escolar que procurava criar pontes de entendimento, reforçar a coesão social, promover um ambiente favorável ao conhecimento da diversidade cultural europeia, partindo do princípio de que «ser europeu» engloba também valores partilhados por todos: a paz, a democracia, uma melhor qualidade de vida, a proteção do meio ambiente, a defesa dos Direitos Humanos. Assim, o CE definiu como seus principais objetivos: contribuir para a compreensão do pluralismo europeu, nas suas semelhanças e nas suas diferenças, e no respeito pelas identidades nacionais; promover, com o apoio das entidades competentes, ações de dinamização tendentes a uma melhor informação sobre a Europa; estimular a criação entre os seus membros de um verdadeiro espírito europeu e transmiti-lo aos outros membros da comunidade educativa, tentando contribuir para a compreensão e respeito recíprocos.

Dirigido à totalidade dos/as alunos/as, o clube tem vindo, desde então, a criar espaços de conhecimento e convivência na escola, fazendo o encontro entre saber teórico (por ex., estados membros europeus, finalidades da União Europeia [UE])... saber-fazer (por ex., conhecimento e desenvolvimento de línguas europeias, gastronomia...) e saber-ser (por ex., o respeito pelas culturas, pelas raças, a valorização das diferenças...), procurando que os/as alunos/as que o frequentam experimentem práticas de cidadania. Procura, assim, «construir e/ou fortalecer (...) o autoconhecimento de si e o conhecimento dos outros», de modo a possibilitar a inserção de cada aluno/a «no coletivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites» (Figueiredo, 2002: 54).

Tendo consciência de que as atividades dos CE das escolas não foram ainda alvo de especial estudo por parte de investigadores/as, e que o CE da ESSPS presta um leque de atividades relevantes para a comunidade estudantil, procuramos, neste trabalho, mostrar como e em que sentido o CE da ESSPS realiza e promove os seus desígnios entre os/as alunos/as, debruçando-nos sobre uma das suas atividades, o *Projeto Quem Somos?*, que se desenrolou ao longo do ano letivo 2010/2011³.

³ Refira-se que este estudo se insere no âmbito de um outro mais vasto que analisou todas as atividades do CE ao longo deste mesmo ano letivo.

Metodologia

O presente trabalho orientou-se segundo uma metodologia de estudo de caso numa perspetiva construtivista e crítica, que reconhece a complexidade do fenómeno educativo e da própria realidade, focalizando aqui a prática de atividades extracurriculares, por parte de um Clube Europeu de uma escola portuguesa.

A investigação requereu um envolvimento pessoal, direto e prolongado, da investigadora principal que, numa abordagem de inspiração etnográfica, ao longo do seu trabalho, procurou, através de uma abordagem interpretativa/qualitativa, «penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, (...) e ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana» (Coutinho, 2011: 16-17). Para tal, combinou vários métodos de trabalho de campo, tais como a observação participante e a análise de depoimentos (de alunos/as, professores/as e encarregados/as de educação), de fotografias e de desenhos reflexivos.

Assim, numa perspetiva qualitativa, procurámos dar a conhecer «a maneira de viver e as experiências das pessoas – a sua visão do mundo, os seus rituais, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações» (Vilelas, 2009: 156), visando essencialmente descrever e interpretar as ocorrências e os significados das suas ações e interações. Considerando que estas são influenciadas pela cultura aprendida e partilhada de quem as vive, tentámos ainda aceder ao «sistema partilhado de significados» (Morse, 2007) e, simultaneamente, ao(s) mundo(s) de cada um dos membros do grupo em análise.

Os dados recolhidos (ver à frente) foram analisados tendo por base a tipologia de competências interculturais de Byram (2006), anteriormente referida. Pretendemos saber, em particular, se os/as alunos/as da ESSPS envolvidos neste projeto desenvolveram competências interculturais ou, mais concretamente: i) compreender de que modo o *Projeto Quem Somos?* potenciou competências de saber-compreender (narrar e/ou interpretar) e saber-fazer (descoberta ou interação) relativamente aos outros povos e culturas europeias; ii) identificar a perceção dos/as alunos/as, dos/as professores/as e pais/encarregados/as de educação quanto às potencialidades destas atividades para a promoção de práticas interculturais.

De entre todas as atividades promovidas pelo CE da escola, analisaremos somente, no âmbito deste artigo, tal como acima foi mencionado, o *Projeto Quem Somos?*. Tratou-se de um projeto de intercâmbio escolar, envolvendo uma turma do 7º ano da ESSPS (19 alunos/as) e outros/as tantos/as alunos/as do mesmo ano de escolaridade do Instituto de Educación Secundaria Vaguada de La Palma de Salamanca, com idades entre os 11 e os 12 anos. Decorreu ao longo de todo o ano letivo de 2010/2011, tendo como principais objetivos: i) promover o diálogo intercultural entre jovens da mesma faixa etária; ii) promover o gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras; iii) desenvolver o gosto do conhecimento mútuo e da descoberta do Outro; iv) promover valores de

amizade, de abertura e de diálogo; v) reforçar os laços interpessoais; vi) despertar o interesse relativamente a um país estrangeiro nas suas várias vertentes (cultural, artística, entre outras).

Para o intercâmbio escolar foi selecionada a turma B do 7º ano da escola, já que se tratava da única turma deste nível de escolaridade que tinha três línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol.

Ao longo de todo o ano, os/as alunos/as corresponderam-se e foram-se assim conhecendo até experienciarem um contacto pessoal direto nas respetivas escolas e cidades, acompanhados por alguns/mas professores/as, momento em que puderam conviver e mostrar concretamente uns/umas aos/às outros/as a(s) sua(s) realidade(s) e quotidianos de vida.

Assim, desde o início do ano letivo, os/as alunos/as portugueses/as desenvolveram e executaram trabalhos sobre Salamanca e a região de Castilla y León, quer nas aulas de Espanhol, quer nas de Formação Cívica. Emparceirados/as aleatoriamente, corresponderam-se por escrito em língua espanhola (os/as que a tinham como segunda língua estrangeira) e em português com os/as seus/suas respetivos/as colegas espanhóis/olas. Foi também dada a possibilidade de contacto direto por correio eletrónico para que a comunicação fosse mais direta, o que no caso não se constatou, pois nem todos/as os/as alunos/as espanhóis/olas mostraram facilidade em fazê-lo. Preferiu-se então a correspondência por via postal, sendo os/as professores/as responsáveis pelo seu envio entre as escolas dos dois países. Nesta troca de comunicação, os/as alunos/as identificaram-se, deram a conhecer a sua realidade familiar e estudantil, bem como a da sua região e cultura, os seus gostos em termos de cinema, livros e desportos.

Este interconhecimento à distância foi prosseguindo ao longo do ano até se realizar pessoalmente com as famílias de acolhimento em Salamanca (17, 18 e 19 de março de 2011), altura em que os/as alunos/as da ESSPS foram até Espanha, e na posterior vinda a São Pedro do Sul (7, 8 e 9 de abril de 2011) dos/as alunos/as espanhóis/olas.

Em ambas as estadias foram efetuadas atividades escolares comuns, organizadas pelas professoras responsáveis pelo projeto. Em Espanha foram promovidos jogos culturais (uma gincana em Salamanca onde se aliava a orientação na cidade e o reconhecimento do seu património e principais figuras históricas) e visitas orientadas pela cidade, guiadas pela mãe de um aluno espanhol, que era guia turística. Em Portugal foram desenvolvidas: atuações gímnicas e de dança com os/as alunos/as das duas escolas; um jogo cultural entre as duas equipas com perguntas sobre ambos os países (designado *Jogo Ibérico*), produzido com os frutos dos resultados da pesquisa que os/as alunos/as tinham efetuado sobre diversas temáticas e realidades geográficas, políticas, culturais, linguísticas e turísticas de Portugal e de Espanha; uma sessão cultural, no anfiteatro da ESSPS, com projeção de uma apresentação intitulada «Uma Península-Dois Destinos», que percorria a evolução histórica dos dois países desde a romanização até à atualidade, apresentação esta baseada mais uma vez nos trabalhos efetuados pelos/as alunos/as

portugueses/as ao longo do ano. Realizou-se igualmente um jantar-convívio nas Termas de São Pedro do Sul com os/as alunos/as e suas famílias e os/as professores/as envolvidos/as no projeto.

Em ambas as estadias se fizeram ainda múltiplos passeios pelas cidades e regiões limítrofes, sendo sempre os grupos de alunos/as apoiados pelos/as seus/suas professores/as e famílias que compareciam nos locais predefinidos.

Desta experiência de intercâmbio coligiu-se um livro com toda a correspondência, fotografias, desenhos e alguns dos depoimentos mais marcantes dos/as participantes, o qual foi posteriormente a todos/as distribuído no final do projeto.

No âmbito deste artigo, e tendo em conta os nossos objetivos (ver atrás), analisaremos os depoimentos e desenhos reflexivos⁴ realizados pelos/as alunos/as portugueses/as, após a vinda e receção dos/as alunos/as espanhóis/olas a Portugal, o que correspondeu à parte final do projeto. Estes depoimentos e desenhos reflexivos foram solicitados nas aulas de Formação Cívica do 3º período, espaço curricular que mais de perto sustentou todo o intercâmbio. Para a sua realização, foi dada aos alunos/as a seguinte instrução: «reproduz numa folha de papel os momentos mais marcantes deste projeto, numa primeira fase em texto escrito e depois num desenho».

Reconhecemos também ser importante identificar a visão dos/as professores/as e dos/as encarregados/as de educação portugueses/as envolvidos/as quanto às potencialidades das atividades levadas a cabo. Assim, aos/às professores/as participantes pediu-se que nos entregassem um depoimento sucinto, indicando o que de mais relevante consideravam ter ocorrido no âmbito deste projeto. Aos/às encarregados/as de educação foi-lhes solicitada a sua presença na escola, tendo-se-lhes pedido que, por escrito e de modo livre, manifestassem o que consideravam ter tido maior impacto nos/as seus/suas filhos/as em toda a vivência deste projeto. Refira-se que todos estes depoimentos escritos foram, posteriormente, integrados no livro realizado, para recordar a experiência vivida.

Para este artigo analisaremos os dados referentes a: 12 desenhos reflexivos⁵ e 19 depoimentos escritos dos/as alunos/as participantes neste projeto; depoimentos escritos dos/as cinco professores/as intervenientes diretos na atividade e dos 19 encarregados/as de educação dos/as alunos/as que vivenciaram esta experiência.

⁴ Consideramos o desenho reflexivo como uma forma expressiva de linguagem e um recurso didático que nos fornece informação acerca de algo, de relações, ou mesmo de conhecimentos interiorizados pelos/as alunos/as. Pela sua observação e análise poderão perceber-se o modo como os/as alunos/as «viram e sentiram» esta experiência pedagógica. A revelação desses sinais, em testemunhos realizados de modo espontâneo, são manifestações pelas quais os/as alunos/as expressam as suas capacidades cognitivas e afetivas. A reflexão crítica sobre os seus conteúdos obriga a uma reflexão sobre a ação do processo didático e do modo como o/a aluno/a «aprendeu a aprender» (Martins, 2006). Convertem-se assim em importantes auxiliares para o conhecimento didático e para o modo como o/a aluno/a constrói e reconstrói o seu próprio conhecimento.

⁵ Nove alunos/as não entregaram os desenhos.

Análise de resultados

Porque estamos a analisar somente uma atividade realizada pelo CE na escola, das muitas que este clube promoveu ao longo de todo o ano letivo, os dados são limitados e com eles não poderemos nem generalizar, nem oferecer uma dimensão global das potencialidades pedagógicas do projeto que foi levado a cabo. Consideramos, no entanto, que este estudo, de cariz exploratório, permite evidenciar algumas possibilidades de desenvolvimento das competências interculturais dos/as alunos/as aquando da concretização deste tipo de projetos, com implicações concretas em futuras planificações.

Como é nosso propósito neste trabalho, pretendemos, num primeiro momento, compreender como e de que modo o *Projeto Quem Somos?* potenciou competências interculturais nos/as alunos/as em termos de saber-compreender (narrar/interpretar) e saber-fazer (descoberta ou interação relativamente aos outros povos e culturas europeias); seguidamente, identificaremos quais as perceções de alunos/as, professores/as e encarregados/as de educação quanto às potencialidades desta atividade para a promoção de práticas interculturais.

Partindo do modelo anteriormente apresentado relativo às competências interculturais (Byram, 2006) e tendo em conta os dados obtidos através dos desenhos e depoimentos, construímos as nossas categorias de análise, centrando-nos nas duas competências interculturais relativas ao saber-compreender e saber-fazer.

1. Competências interculturais desenvolvidas: a voz dos/as participantes

Para compreender as competências interculturais desenvolvidas, na perspetiva dos/as participantes, faremos uma análise da voz recolhida de cada um/a dos/as intervenientes: alunos/as, professores/as e encarregados/as de educação.

1.1. Começamos pela análise dos desenhos reflexivos dos/as alunos/as

Da análise dos desenhos reflexivos realizados pelos/as alunos/as, sobressaem e prevalecem referências a competências interculturais desenvolvidas essencialmente ao nível do saber-compreender. Assim, os/as alunos/as valorizam, nos seus desenhos, o conhecimento do património e seus símbolos (quatro desenhos) e a viagem em si (dois desenhos).

Das competências interculturais ao nível do saber-fazer, os/as alunos/as representam sobretudo a relação com o Outro nos momentos de convívio e a possibilidade de se divertirem (três desenhos), seguidas da oportunidade de fazerem uma primeira experiência de viajar sozinho/as para o estrangeiro (um desenho) e da perceção do Outro, diferente de si (um dese-

inho). Pegando nas palavras de Gadamer, os desenhos parecem mostrar que é na experiência lúdica que os/as alunos/as se jogam em «movimento de vaivém, na abertura de possibilidades e realização dessas possibilidades» (1991: 87), abrindo estas a transformação criadora provocada pela «convivência dinâmica de diferentes» (André, 2012: 276).

Da totalidade dos desenhos, dois merecem-nos um registo particular. Num deles, a autora reproduz uma paisagem e escreve a seguinte legenda: «este desenho representa o que eu acho que os espanhóis gostaram mais: a nossa paisagem, os espaços livres e a possibilidade de vivermos juntos», reproduzindo o que considerou terem sido os aspetos mais apreciados na visita a Portugal pelos/as estudantes de nacionalidade espanhola. A aluna distancia-se da sua perspectiva e coloca-se na posição do Outro (alteridade), manifestando a construção de uma hetero-imagem (Sá, 2008).

Num outro desenho, um aluno representa uma situação ocorrida aquando da sua estadia em casa do colega espanhol, um salto de trampolim, atividade que aparentemente nunca tinha realizado. Legendando o seu desenho, escreve: «Foi uma aventura e uma emoção! (...) Ia morrendo de medo!». Patente está o convívio e o lado emocional da realização de práticas inesperadas, assim como a alusão à vivência de realidades do Outro.

1.2. Centremo-nos agora nos resultados da análise dos testemunhos escritos de alunos/as

Nos seus testemunhos, a maioria dos/as alunos/as (12) focaliza competências interculturais ao nível do saber-compreender, realçando as suas preocupações, dificuldades e constrangimentos relativamente ao que iriam encontrar no seu confronto com o Outro, seu colega/parceiro e às situações comunicacionais decorrentes; surgem ainda preocupações sobre si mesmos/as nessa nova situação: «dar uma boa imagem» e temer «não se fazer entender».

No âmbito da emergência de competências de saber-fazer, de alguns destes depoimentos (sete) sobressai, tal como nos desenhos, a «necessidade de regular a emoção/novidade de viajar sozinho», seguida da «perceção da necessidade de aprender línguas», de modo a poderem ser capazes de comunicar, fazer-se compreender e relacionar-se. Sendo as experiências interculturais marcadas por uma forte imprevisibilidade, e persuadidos da influência recíproca que os contextos têm na interação, aliada à competência pessoal do ator em efetivar essa comunicação, os/as alunos/as salientaram aspetos relacionados com a gestão das suas expectativas intrínsecas e com a capacidade de dominar e gerir as suas inseguranças e ansiedades. Estes testemunhos reportam-nos para a teoria de Gudykunst⁶, segundo a qual qualquer relacionamento com

⁶ Referimo-nos à «Théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude» (Teoria da gestão da ansiedade e da incerteza) de Gudykunst (1995) segundo a qual: «a eficácia da comunicação é modulada/composta pela nossa capacidade para gerir a nossa incerteza (ao nível cognitivo) e a nossa ansiedade (ao nível afetivo) provocados pelo grau estranheza (*strangeness*) contido na relação» (cit. in Ogay, 2000: 64). Tradução das autoras.

o Outro pressupõe experienciar a incerteza previsível e explicativa, isto é, a capacidade de antever e agir corretamente perante a não previsão do comportamento do Outro, e da sua capacidade de o interiorizar e explicar.

Motivados/as que estavam (os/as alunos/as) para a concretização da comunicação, ante a incerteza da novidade e o desejo de uma comunicação eficaz, os testemunhos dos/as alunos/as, na globalidade, evidenciam e valorizam a importância do contacto e diálogo interpessoal e as aprendizagens em situação real, assim como a necessidade de possuírem competências interculturais de modo a compreenderem-se e a fazerem-se compreender. Isto leva-os a salientar as aprendizagens curriculares que potenciem a relação com o Outro, nomeadamente a aprendizagem das línguas estrangeiras, dando jus a Gudykunst quando este afirma que «a comunicação é eficaz na medida em que nós somos capazes de minimizar as incompreensões»⁷ (1995: 15). É possível ainda verificar que, utilizando todas as informações culturais, sociais e pessoais de que dispunham, foi possível a estes/as alunos/as viver a comunicação como um processo que implica «troca de mensagem e criação de sentido»⁸ (Ogay, 2000: 67).

1.3. Passemos de seguida às vozes dos/as professores/as

Dos depoimentos dos/as professores/as que acompanharam o projeto, três evidenciam e valorizam o «conhecimento de si e do Outro» proporcionado por esta atividade, logo seguido do «conhecimento da realidade escolar» do país visitado. Enfatizam ainda o desenvolvimento de competências dos/as alunos/as ao nível do saber-fazer, dando importância particular a competências ao nível do conhecimento relacional. Referem também o valor da atividade realizada para o conhecimento dos valores europeus, para a compreensão linguística e a comunicação interlinguística e intercultural. Em termos gerais, estes/as professores/as destacaram a relação interpessoal, o diálogo e o conhecimento relacional como fundamentais para a formação destes/as jovens, deduzindo-se que defendem uma educação aberta e plural.

Relativamente ao desenvolvimento de competências interculturais ao nível do saber-compreender, duas professoras consideram igualmente importante o conhecimento da Europa e dos valores europeus e valorizam uma educação para a alteridade, identitária, que requer uma descentração de si em relação ao Outro, comunicativa e compreensiva porque conhecedora da identidade e da cultura do Outro, uma educação que assuma os valores presentes na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*: «o respeito pelo outro na sua diferença, a recusa da violência, a solidariedade entre os indivíduos e entre os países, a justiça e a equidade»⁹ (Groux & Porcher, 2003: 80).

⁷ Tradução das autoras.

⁸ Tradução das autoras.

⁹ Tradução das autoras.

1.4. Para finalizar, foquemos as vozes dos/as encarregados de educação

Dos depoimentos dos/as encarregados/as de educação (13 deles/as) sobressai a percepção de que os/as seus/suas educandos/as desenvolveram competências interculturais ao nível do saber-compreender, já que referem que neste projeto de intercâmbio se tornaram «mais responsáveis», «mais independentes», passaram a dar «mais valor aos outros» e a «ouvi-los com mais atenção». Mencionam ainda que os/as seus/suas filhos/as evoluíram principalmente nas suas dimensões do ser, tomando mais «consciência de si» e do seu comportamento em relação, assim como da maneira de pensar e de agir, dotando-se de um maior «controlo interno e externo».

Neste projeto, os/as encarregados/as de educação salientaram, pois, o desenvolvimento pessoal dos/as seus/suas filhos/as, aliado ao valor da amizade e da alteridade na sua formação, e o contacto e conhecimento com novas realidades e saberes. Pelas suas respostas (cinco deles/as) consideraram importante o desenvolvimento de competências para a compreensão do mundo, da sociedade e de outras realidades existentes e a capacidade de interagir com essas mesmas (novas) realidades.

Em síntese, no Quadro 2 destacamos as categorias mais relevantes das competências interculturais resultantes da análise dos depoimentos escritos de todos/as os/as intervenientes: os/as alunos/as, os/as professores/as e os/as encarregados/as de educação.

QUADRO 2

Competências interculturais desenvolvidas no âmbito do Projeto *Quem Somos?*: percepção dos/as intervenientes

Participante	Competência intercultural	Categoria predominante
Alunos/as	Competência intercultural: saber-fazer	Aprendizagem das línguas e viajar
	Competência intercultural: saber-compreender	Importância do contacto pessoal
Professores/as	Competência intercultural: saber-fazer	Conhecimento relacional (de si com o Outro)
	Competência intercultural: saber-compreender	Conhecimento da Europa e dos valores europeus e conhecimento de si e do Outro
Encarregados/ /as de Educação	Competência intercultural: saber-fazer	Agir em situação de alteridade
	Competência intercultural: saber-compreender	Crescimento pessoal

Pelo que nos foi dado verificar pela análise cruzada dos nossos resultados, podemos salienta a emergência de três grandes vetores estruturadores de práticas educativas orientadas para o diálogo intercultural: *contacto*, *conhecimento* (de si e do Outro e de si com o Outro) e *crescimento*. Assim, na atividade realizada, e pelas afirmações dos/as alunos/as, estes/as valorizaram o *contacto pessoal* e consideraram terem sido ultrapassados de forma positiva, na vivência do projeto, os seus receios e preocupações iniciais, já que fizeram amigos/as, con-

seguiram expressar-se e comunicar em língua estrangeira ou com mediação, passando bons momentos em comum. Os/as professores/as, por sua vez, destacam a importância do *conhecimento* de si e do Outro e o diálogo intercultural entre os/as jovens, assim como a comparação/diferenciação entre as vivências quotidianas e as realidades escolares de cada grupo. Já os/as encarregados/as de educação enfatizam o «salto» em maturidade dos/as seus/suas filhos/as e o seu *crecimento* em termos de valores, atitudes e abertura a novas realidades, referindo-se ainda ao modo estimulante de adquirir conhecimentos na sequência da implementação deste tipo de projetos escolares.

2. Potencialidades do projeto na promoção de práticas interculturais: a perspectiva dos/as participantes

Relativamente ao segundo ponto, quisemos identificar qual a perceção dos/as inquiridos/as (alunos/as, professores/as e encarregados/as de educação) quanto às potencialidades deste projeto para a promoção de práticas de diálogo intercultural.

2.1. A perspectiva dos/as alunos/as

Nos depoimentos escritos, os/as alunos/as referem, como principais potencialidades do *Projeto Quem Somos?*, o conhecimento e o contacto pessoal, salientando que «de início foi a inibição perante a expectativa de ir conhecer colegas, era a emoção de conhecer!» (Rodrigo)¹⁰, logo seguido do facto de poderem viajar e conhecer novas realidades: «foi uma oportunidade única que não podíamos perder!» (António).

O contacto pessoal/conhecimento do Outro e as referências à descoberta e ao relacionamento presencial como essenciais à implementação do diálogo intercultural emergem das vozes dos/as alunos/as, que não se inibem também de confessar as suas perceções relativamente aos/às outros/as colegas com quem contactaram: «quando a conheci, percebi que era uma pessoa simpática, muito simples, aberta e divertida» (Rodrigo), «o Júlio era fixe, simpático e muito alegre» (David) ou «o Pedro era muito simpático e os pais pessoas muito porreiras» (António).

Expõem também apreensão relativamente ao domínio da língua como elo de comunicação interpessoal: «no início comuniquei com ele por gestos e tive a ajuda da Sofia que foi a minha tradutora. Falei com ele por gestos e conseguimos entender-nos.» (Stefanie). Na prática deste diálogo intercultural, os/as alunos/as manifestam a consciencialização da necessidade da aprendizagem das línguas ou de como o seu desconhecimento ou reduzida competência con-

¹⁰ Todos os nomes são fictícios.

dicionou (ou não) a relação e o diálogo com os/as alunos/as espanhóis/olas: «É muito importante aprender línguas estrangeiras para uma pessoa conseguir comunicar e perceber os outros» (David).

No fundo, trata-se da tomada de consciência da importância de se dotarem de competências facilitadoras de práticas de diálogo interpessoal, que não exigem apenas conhecimento linguístico, mas principalmente abertura e desejo em querer conhecer e entender o interlocutor.

Inconscientemente, os/as alunos/as percebem que a linguagem é fonte de conhecimento e foco de criatividade (Ferreira, 2009: 120), sendo que «os limites da sua linguagem são os limites do seu mundo», e eles/as, os/as autores/as e intérpretes da comunicação, que buscam o seu sentido e interpretação, procurando, no dizer de Gadamer (1991), a «fusão de horizontes» em demanda da intercompreensão.

2.2. A perspectiva dos/as professores/as

Da análise dos depoimentos dos/as professores/as participantes neste projeto, resulta que estes/as evidenciaram, como maiores potencialidades identificadas do *Projeto Quem Somos?*, a oportunidade do conhecimento e compreensão de si e do Outro experimentada pelos/as alunos/as; assim, no dizer de uma das professoras, «os intercâmbios permitem a comunicação presencial, a construção de relações que nos permitem aceitar o Outro, compreender as diferenças e conhecermos melhor a nossa realidade, hábitos, costumes e mesmo as representações mentais de outros povos» (Leonor).

Relativamente à perceção das novas realidades, incluindo as escolares, os/as professores/as salientaram que apreciaram «a estrutura da escola, que permitia um ambiente mais acolhedor e facilitador do relacionamento entre os vários membros da comunidade escolar. (...). No horário escolar espanhol o período da tarde fica livre para atividades como a música, o desporto, o lazer» (Lurdes) ou, «apesar de trabalharmos em países diferentes, temos problemas semelhantes com a educação dos nossos jovens» (Ana Luísa). A possibilidade de os/as alunos/as viverem valores europeus e obterem mais conhecimentos sobre a Europa foi igualmente salientada: «permite um grande enriquecimento cultural, melhor que os manuais conseguem transmitir» (Lurdes) ou «a aprendizagem transversal proporcionou a interiorização de conhecimentos sobre a UE e de muitos dos valores que esta defende, tendo contribuído para a compreensão do pluralismo europeu nas suas semelhanças e nas suas diferenças e no respeito pelas identidades nacionais» (Manuela), ou ainda «facultou aos alunos a criação de estratégias que permitissem a intercompreensão e sensibilizou-os para a necessidade e importância da aprendizagem das línguas e culturas dos países» (Leonor).

Realçaram finalmente a possibilidade de diversão e convívio, confirmando que a atividade «concretizou a possibilidade de entendimento e convívio os jovens e suas famílias e da aproxi-

mação entre as famílias e a escola» (Maria) e valorizando a importância da «relação saudável, descontraída e até divertida, entre professores e alunos portugueses e espanhóis, o respeito e a correção de atitudes entre os alunos e os colegas e professores envolvidos ao longo de todo o projeto» (Ana Luísa).

Ao destacarem o diálogo intercultural e o contacto com outros contextos, pareceu-nos que estas professoras consideram importante uma educação aberta a novas realidades e contactos interpessoais, parecendo partilhar a opinião de Serres quando este afirma «nenhuma aprendizagem evita a viagem (...) a educação empurra para o exterior. Aprender provoca a errância» (1993: 23). De seguida, como vimos, os/as docentes envolvidos/as enfatizam o conhecimento de outras realidades, incluindo a escolar, e a vivência de valores e conhecimentos europeus, que só se praticam realmente quando há contacto pessoal e viagem com partilha.

2.3. A perspectiva dos/as encarregados/as de educação

Ao longo deste trabalho, temos vindo a fazer a defesa da importância do diálogo, desta vez, com os/as nossos/as parceiros/as próximos/as e principais na educação dos/as jovens, os/as encarregados/as de educação. Pela análise dos seus depoimentos, constatamos que projetos como este em foco, desencadeados pela escola, podem ser grandes motores para a «chamada» das famílias a uma participação mais direta e envolvida na vida das escolas.

Os/as encarregadas/as de educação consideram que a experiência foi muito importante para os/as seus/suas educandos/as, referindo: «penso que estas atividades são muito importantes quer a nível pessoal como cultural» (Paula), «darei todo o meu apoio para que estas atividades continuem a realizar-se» (Ana) ou «acho muito importante estas atividades porque potenciam novos conhecimentos, dão a conhecer novos costumes e culturas» (Maria).

Houve mães que valorizaram principalmente o crescimento pessoal e cultural dos/as seus/suas filhos/as com a participação no projeto, tal como se verifica nos seguintes testemunhos: «Estas atividades fazem os nossos filhos crescer a nível pessoal. A Rafaela adquiriu mais maturidade, companheirismo, independência e novas amizades» (Paula) ou «notei que o meu educando adquiriu mais responsabilidade, ficou mais atento ao que lhe diziam» (Cristina).

Enfatizaram também a vertente cultural na aquisição de novos saberes, quando afirmam que estas são experiências «que proporcionam o desenvolvimento de novos conhecimentos e de outras culturas» (Ana), ajudando a desenvolver e a «praticar a língua espanhola e conviver com os outros modos de vida de outros povos» (Cristina).

Os/as encarregados/as de educação destacam ainda a descoberta de realidades culturais distintas associadas aos valores de fazer amizades. Neste sentido, eis alguns excertos dos seus depoimentos: «Enriqueceu a visão que a minha filha até aqui tinha» (Laurentina), «valoriza e promove amizades, além de ter proporcionado conhecimentos» (Maria).

A perspetiva dos/as encarregados/as de educação reafirma que a relação interpessoal e intercultural provoca enriquecimento, leva à reflexão sobre a realidade e identidade cultural própria e do Outro e propicia o crescimento individual do sujeito como pessoa e como cidadão, permitindo, como afirma Vieira, aceder «à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural (...) sem perder a identidade local» (1995: 134).

Dado que este trabalho só analisou uma atividade realizada pelo Clube Europeu – o *Projeto Quem Somos?* –, não podemos, como começámos por afirmar, fazer generalizações (nem este trabalho assim o pretende); simplesmente aspiramos a mostrar, de uma forma mais crítica e reflexiva, o que se faz nas escolas portuguesas, tantas vezes acusadas de desencanto e inércia, e como atividades como esta, desenvolvidas pelos CE, podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural e promover o diálogo intercultural entre os/as jovens. Efetivamente, pela análise dos testemunhos aqui convocados, constata-se que, através da realização desta atividade e de outras semelhantes (aqui não analisadas), os/as participantes beneficiaram de aprendizagens significativas e significantes, reconhecendo no encontro com a diversidade de pessoas de diferentes culturas «uma enorme fonte pedagógica» (Stoer & Cortesão, 1999: 103) que provocou aprendizagens e mudanças individuais, identificadas por todos/as os/as intervenientes (alunos/as, professores/as e encarregados/as de educação), em termos de conhecimentos, atitudes, comportamentos e perceções em relação aos outros e a si próprio.

Conclusão

Num mundo globalizado como é o atual, repensar a sociedade exige repensar a escola e o que nela se ensina e se aprende. Cada vez mais, ensinar e aprender têm de ser sinónimo de transformação, de adaptação e de reflexão sobre si e sobre o mundo. A educação tem de ser cada vez menos uma indústria e cada vez mais um serviço, capaz de mediar, construir e dar sentido à complexidade atual, ultrapassando o limiar da informação para o do conhecimento e deste para o da sabedoria (Carneiro, 2003: 182). Educar não pode ser só transmitir conhecimentos para um «universalismo abstrato, nem para o relativismo absoluto, tem de conceber o pluralismo como uma nova forma do universalismo» (Espinosa, 1995: 19).

Ou nos afirmamos naquilo que somos, conhecendo-nos e dando-nos a conhecer, efetivando uma comunicação e diálogo em alteridade com outros povos e culturas, ou a voragem da globalização não reconhecerá as identidades próprias de cada um/a e absorverá cultural e identitariamente tudo o que é particular e distinto. Combater a massificação, lutar pela preservação cultural e promover o conhecimento do Outro e de outras realidades culturais impulsionará, acreditamos, «um pensamento estratégico, que colocado ao serviço da humanidade, conduzirá

a hibridizações culturais fecundas» (Carneiro, 2003: 66). Num mundo onde tudo se entrecruza, se esbate, se particulariza e se transforma, consideramos ser o diálogo intercultural o pretexto e o contexto para o indivíduo se conhecer e reconhecer na riqueza da sua diversidade. Aprender através de experiências interculturais a saber dialogar com a diferença, a dúvida, a incerteza, a hesitação, serão instrumentos e ferramentas essenciais para a construção e dotação de uma «cultura reflexiva, identitária e relacional» (Ferreira, 2003: 337), sabendo que não há aprendizagem sem «passagem», sem exposição, sem equilíbrio e desequilíbrio, fontes de alargamento e de avanço da natureza humana que pelas suas experiências se desaloja, se descentra, acolhe e cresce (Serres, 1993).

Pela análise dos resultados da atividade escolhida para a realização deste estudo exploratório, consideramos que a escola conseguiu, de algum modo, proporcionar os espaços e tempos de informação e comunicação entre diversas culturas e que, de um modo experiencial, os/as alunos/as desenvolveram competências e saberes interculturais necessários à interação individual e social, conhecendo-se melhor a si próprios/as, para mais facilmente poderem interagir com o Outro. Tal permitiu a construção de novos percursos e significados, dotando-se os/as alunos/as de capacidades e atitudes que podem ajudar a construir um mundo mais justo, igualitário e fraterno.

Tentando ser diversificadas e promotoras do diálogo e educação intercultural, as atividades do CE, destinadas aos alunos/as do ensino básico da ESSPS, associam, para além das que foram aqui analisadas, exposições temáticas, conferências, jogos didáticos, outros projetos de intercâmbio, atividades solidárias, entre outras. Tenta-se assim contribuir para a concretização de um projeto educativo aberto e dialogante, considerando que

não basta ensinar conhecimentos sobre a diversidade humana, é imperioso que se criem dispositivos de diferenciação pedagógica que permitam aprender, no dia-a-dia, a negociar, de uma forma pacífica, conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo os direitos humanos e desenvolvendo projetos comuns. (Peres, 2006: 129)

concebendo que a fragmentação do mundo atual não deverá ser entendida como ponto de chegada, mas como «ponto de partida para um diálogo plural e para uma educação intercultural, que, sem deixar de respeitar a diferença, potencie a sua riqueza numa fecunda conceção de unidade» (André, 2005: 23).

Levados pela crença de que a diversidade é um valor e o diálogo interpessoal se configura como profundamente enriquecedor para qualquer jovem do mundo contemporâneo, o CE da ESSPS tenta pôr em prática, nas suas ações e atividades, os valores humanos e europeus, proporcionando aos/às seus/suas jovens espaços e tempos para uma educação onde a abertura à diversidade e ao diálogo seja uma realidade. Com este estudo, foi nossa intenção divulgar

as ações deste Clube, evidenciando o seu potencial educativo para a promoção do diálogo intercultural nos/as alunos/as que nele participam. Pretendemos, acima de tudo, referir como este tipo de atividades, e os Clubes Europeus na generalidade, pode ser exemplo de boas práticas nas escolas portuguesas.

Concluímos, com André (2013), afirmando que, mais do que certezas, o diálogo intercultural, objeto do nosso estudo e finalidade do trabalho educativo do CE da ESSPS, tenta encontrar na

concordia discordante com que se tece a riqueza dos homens, a pluralidade das suas visões, as interrogações, as dúvidas e as perplexidades, buscando-se a voz do mundo e dos mundos no reconforto do diálogo com os outros, rumo a uma metafísica da esperança reconhecendo que podemos ser mais e ser melhores.

Correspondência

E-mail: mlcortereal@sapo.pt; belenasa@ua.pt

Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- André, João M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens, em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- André, João M. (2012). *Multiculturalidade, identidade e mestiçagens*. Coimbra: Palimage.
- André, João M. (2013). *João Maria André on Vimeo*. Visionado em março 27, 2013, em [Vimeo.com/62788529](http://vimeo.com/62788529)
- Araújo, Sónia (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural, Ministério da Educação.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In Geof Alfred, Mike Byram, & Mike Fleming (Eds.), *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multicultural Matters.
- Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Comissão Europeia (1993). *Livro verde da dimensão europeia na educação*. Retirado em janeiro 25, 2012, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=265>
- Coutinho, Clara (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Derrida, Jacques (1991). *L'autre cap*. Paris: Minuit.
- Espinosa, Emilio L. (1995). *Culturas, estados ciudadanos: Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.

- Fennes, Helmut, & Hapgood, Karen (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. Londres: Cassell.
- Ferreira, Gil (2009). *Comunicação, media e identidade: Intersubjetividade e dinâmicas de reconhecimento nas sociedades modernas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ferreira, Manuela (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, Carla (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In Paulo Abrantes (Coord.), *Áreas curriculares não disciplinares* (pp. 39-66). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- Groux, Dominique, & Porcher, Louis (2003). *L'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Gudykunst, William B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. In Richard L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 8-58). Thousand Oaks: Sage.
- Kaufmann, Jean-Claude (2003). *Ego: Para uma sociologia do indivíduo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lestegás, Francisco (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: Un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 85-102.
- Lipiansky, Marc (1999). Introduction: L'école confrontée à la diversité culturelle. In Jacques Demorgon & Marc Lipiansky (Dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 13-15). Paris: Editions Retz.
- Maalouf, Amin (2005). *Origens*. Lisboa: Difel.
- Maffesoli, Michael (1997). *The time of the tribes*. Londres: Sage Publications.
- Martins, Pura (2006). As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In Ilma Veiga (Org.), *Lições de didática* (pp. 75-100). Campinas: Papirus.
- Morse, Janice (2007). *Aspetos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Indústria Gráfica.
- Ogay, Tania (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Berna: Peter Lang.
- Peres, Américo (2006). Educação intercultural e formação de professores. In Rosa Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 120-132). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, Manuela (2002). Multiculturalismo ou coabitação cultural?. In Manuela Ribeiro (Coord.), *Identidade europeia e multiculturalismo* (pp. 277-295). Coimbra: Quarteto Editora.
- Sá, Maria Helena Araújo (2008). «Os italianos ahah, os portugueses hahaha, os colombianos jajajaja e os espanhóis jjjjj...»: Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: Implicações para uma educação plurilingue. In Marlene da Silva e Silva & Jacques da Silva (Orgs.), *Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: Atas do Colóquio Didática das Línguas-Culturas* (pp. 153-175). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, Boaventura Sousa (2000). Por uma conceção multicultural de direitos humanos. In Bela Feldman-Bianco & Graça Capinha (Orgs.), *Identidades* (pp. 19-39). São Paulo: Editora Hucitec.
- Santos, Boaventura Sousa (2013). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Coimbra: Almedina.
- Serres, Miguel (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stoer, Stephen R., & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

- Taylor, Charles (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Velho, Otávio (1996). Valores sociais, modernidade e movimentos sociais, vistos da perspectiva dos processos de globalização. In *Dinâmicas multiculturais novas faces outros olhares: Atas das sessões plenárias do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 57-65). Lisboa: Edições do Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vieira, Ricardo (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 127-147.
- Vieira, Ricardo (2007, setembro). *Identidades, histórias de vida e culturas escolares: Contribuições e desafios para a formação de professores*. Comunicação apresentada no III Seminário de Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado em março, 2013, de <https://iconline.ipleria.pt/>
- Vilelas, José (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.