

COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA

Viver juntos em igualdade
em sociedades democráticas
culturalmente diversas



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA

Viver juntos em igualdade
em sociedades democráticas
culturalmente diversas

*As opiniões expressas nesta publicação são da
responsabilidade dos autores e não refletem
necessariamente a política oficial do Conselho da Europa.*

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta
publicação pode ser traduzida, reproduzida ou
transmitida, em qualquer formato ou por quaisquer
meios, eletrônicos (CD-ROM, Internet, etc.) ou
mecânicos, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer
sistema de armazenamento e recuperação de
informação, sem a autorização prévia, por escrito, da
Direção da Comunicação
(F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

Foto da capa: © Shutterstock

Capa: Documents and
Publications Production Department (SPDP),
Conselho da Europa

Layout: Documents and Publications Production
Department (SPDP), Conselho da Europa

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8518-1

© Conselho da Europa, Setembro 2017
Impresso no Conselho da Europa

Sobre este documento

Este documento é produto de um projeto do Conselho da Europa levado a cabo em quatro fases, de 2014 a 2017. A primeira fase foi dedicada ao desenvolvimento de um modelo teórico das competências de que os cidadãos necessitam para participar eficazmente numa cultura da democracia. Esta publicação descreve este modelo, assim como os seus métodos de elaboração, e destina-se aos leitores que desejem conhecer os pressupostos de base e os pormenores técnicos do modelo.

A segunda fase do projeto será dedicada à elaboração dos descritores (isto é, o enunciado ou a descrição do que uma pessoa é capaz de fazer após dominar as diversas competências definidas pelo modelo). A terceira fase abordará a questão da associação dos descritores a determinados níveis de competência e a quarta tratará da produção de documentos de apoio, destinados aos profissionais da educação e aos decisores políticos, que apresentarão uma descrição menos técnica do modelo de competências. Estes documentos explicarão igualmente como o modelo e os descritores podem servir para a elaboração dos currículos, dos quadros pedagógicos e de novas formas de avaliação (a aplicar no quadro da autoavaliação ou da avaliação por outros).

Todos os materiais que são produzidos no âmbito do projeto serão eventualmente agrupados na forma de um quadro de referência das competências necessárias a uma cultura da democracia, produzido pelo Conselho da Europa.

Para mais informação sobre o projeto, consulte o site da internet dedicado a esta matéria: www.coe.int/competences.

Índice

SOBRE ESTE DOCUMENTO	3
PREFÁCIO	7
RESUMO	9
1. INTRODUÇÃO	15
2. UM PRESSUPOSTO DE BASE: AS COMPETÊNCIAS SÃO NECESSÁRIAS, MAS NÃO SÃO SUFICIENTES	17
3. MAIS UM PRESSUPOSTO DE BASE: TODAS AS CULTURAS SÃO POR NATUREZA HETEROGÊNEAS, CONTESTADAS E DINÂMICAS E ESTÃO EM CONSTANTE EVOLUÇÃO	19
4. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EMPREGUE NO MODELO	23
5. O MÉTODO DE TRABALHO UTILIZADO PARA DETERMINAR AS COMPETÊNCIAS A INCLUIR NO MODELO	27
5.1. Auditoria dos quadros de competências existentes	27
5.2. Decomposição dos quadros de competências existentes	29
5.3. A identificação das competências para inclusão no modelo	29
6. O MODELO	35
6.1. Valores	36
6.2. Atitudes	39
6.3. Capacidades	43
6.4. Conhecimento e compreensão crítica	50
7. CONCLUSÃO	57
ANEXO A	
AS FONTES DOS QUADROS DE COMPETÊNCIAS QUE FORAM AUDITADOS PELO PROJETO	59
ANEXO B	
AS 55 COMPETÊNCIAS POTENCIAIS IDENTIFICADAS DE ENTRE OS 101 QUADROS DE COMPETÊNCIAS	67
ANEXO C	
SUGESTÕES DE MAIS LEITURAS PARA ALÉM DAS INDICADAS NO ANEXO A	69
ANEXO D	
AUTORES E COLABORADORES	73

Prefácio

O Conselho da Europa desenvolve desde há muito tempo atividades nos domínios da educação para a cidadania democrática e o diálogo intercultural. A nossa Convenção Cultural Europeia entrou em vigor em 1954. Enquanto a memória da guerra ainda assombrava o continente e novas divisões ganhavam corpo, os Estados-nações europeus acordaram, através deste tratado, estimular o estudo das línguas, da história e das civilizações no interesse da unidade, isto é, contribuir para “salvaguardar e promover os ideais e os princípios que são o [nosso] património comum.”

Desde então, o Conselho da Europa tem desempenhado um papel de primeiro plano no restabelecimento da confiança e da compreensão através da educação em muitas das situações de conflito que surgiram na Europa. Através da educação, temos também conseguido ajudar muitos dos novos Estados-membros na sua transição para a democracia. Obviamente, a democracia assenta nas instituições e nas leis, mas vive igualmente através dos atos e comportamento dos seus cidadãos. É portanto necessário ensinar e fomentar uma cultura da democracia.

Hoje em dia, as nações europeias veem-se confrontadas com novos desafios, que exigem da nossa Organização um reforço do apoio na sala de aulas. O crescimento das migrações e da diversidade, a extraordinária expansão na tecnologia da informação e a globalização estão a ter um efeito profundo nas identidades individuais. Mais do que nunca, no seio das nossas comunidades, encontramos a viver lado a lado pessoas com convicções, origens e perspetivas diferentes. Este enriquecimento das sociedades europeias deve ser celebrado, mas obriga-nos também a refletir profundamente sobre a maneira de cultivar um conjunto de valores comuns em torno dos quais nos possamos organizar. Como podemos conciliar os antagonismos entre visões do mundo diferentes? Que atitudes e comportamentos podemos aceitar e quais não devemos tolerar?

Estes dilemas não são fáceis de gerir, contudo, o perigo de evitar estas questões tornou-se brutalmente evidente com a recente vaga de combatentes terroristas estrangeiros: jovens europeus radicalizados, condicionados para se afastarem da vida democrática e fazerem a guerra contra os seus concidadãos. Um tal extremismo só pode nascer e desenvolver-se no espírito de jovens que não aprenderam a compreender a diversidade, em vez de a recearem, e que têm dificuldade em adotar um espírito crítico e pensar por si mesmos.

O Conselho da Europa coloca assim à disposição dos educadores do continente um conjunto inovador de competências para ajudar a ensinar os alunos a viver

juntos, como cidadãos democráticos em sociedades multiculturais. Este conjunto de conhecimentos e capacidades será cada vez mais importante à medida que as nossas nações continuarem a diversificar-se. O objetivo não é ensinar aos alunos o que devem pensar mas sim como pensar, de modo a que possam navegar num mundo onde os pontos de vista podem ser diferentes, mas onde cada um tem a obrigação de defender os princípios democráticos que permitem a coexistência de todas as culturas.

As competências do modelo foram desenvolvidas de maneira a que os Estados-membros possam adaptá-las às suas próprias necessidades e aos perfis culturais próprios da sua sociedade. Apoiados neste quadro, os professores poderão enraizar nos seus alunos os valores da tolerância e do respeito enquanto estes vão crescendo e compreendendo os seus direitos e responsabilidades em relação aos outros. Continuaremos a educar para a democracia, oferecendo aos nossos Estados-membros aconselhamento sobre a implementação deste quadro de competências e contribuindo para formar os que o porão em prática. Espero que o conjunto dos Estados-membros dê o seu total apoio a esta iniciativa ambiciosa e oportuna.

Thorbjørn Jagland
*Secretário-Geral
do Conselho da Europa*

Resumo

Este documento descreve um modelo teórico das competências indispensáveis para os aprendentes que desejam participar eficazmente numa cultura da democracia e viver juntos em paz nas sociedades democráticas multiculturais. A intenção é que este modelo seja utilizado para informar a tomada de decisão e o planeamento em matéria de educação, a fim de apoiar os sistemas educativos que preparam os aprendentes para a vida, formando cidadãos democráticos competentes.

O documento divide-se em 7 secções.

A secção 1 expõe o objetivo educativo do modelo de competências. Esta secção explica também porque a expressão “cultura da democracia” é utilizada no presente contexto em vez de “democracia”: isto serve para sublinhar o facto de que, embora a democracia não possa existir sem instituições democráticas e sem leis, estas instituições e estas leis não podem funcionar na prática a não ser que estejam enraizadas numa cultura da democracia, isto é, em valores, atitudes e práticas democráticas. A secção 1 explica também a interdependência entre uma cultura da democracia e o diálogo intercultural nas sociedades multiculturais: nestas sociedades, o diálogo intercultural é vital para garantir a inclusão de todos os cidadãos nas discussões, debates e deliberações democráticas.

As secções 2 e 3 descrevem alguns dos pressupostos de base que sustentam o modelo. A secção 2 descreve o pressuposto de que, embora seja necessário que os cidadãos adquiram um certo número de competências para poderem participar efetivamente numa cultura para a democracia, estas competências não são suficientes para essa participação ocorrer, porque a participação democrática exige também estruturas institucionais apropriadas. Por outras palavras, tanto as competências como as instituições democráticas são essenciais para sustentar uma cultura da democracia. Além disso, a participação democrática de todos os cidadãos na sociedade exige medidas para combater as desigualdades sociais e as desvantagens estruturais. Na ausência de tais medidas, os membros dos grupos desfavorecidos serão marginalizados nos processos democráticos, sejam quais forem os seus níveis de competências democráticas.

A secção 3 descreve o conceito de “cultura”, tal como se entende no modelo de competências. Todas as culturas têm intrinsecamente uma composição heterogénea, contestada, dinâmica e em perpétua evolução e todos os povos conhecem culturas múltiplas que interagem de modos complexos. O conceito de “intercultural” é também examinado nesta secção. Fala-se de uma situação intercultural quando um indivíduo vê outra pessoa ou grupo como sendo culturalmente diferente de si mesmo. O diálogo intercultural define-se portanto como o diálogo que tem lugar entre indivíduos ou grupos que se veem como tendo referências culturais diferentes uns dos outros. Convém notar que, embora o diálogo intercultural seja extremamente importante para fomentar a tolerância e aumentar a coesão social nas sociedades culturalmente diversas, esse diálogo pode ser extremamente exigente e difícil em certas circunstâncias.

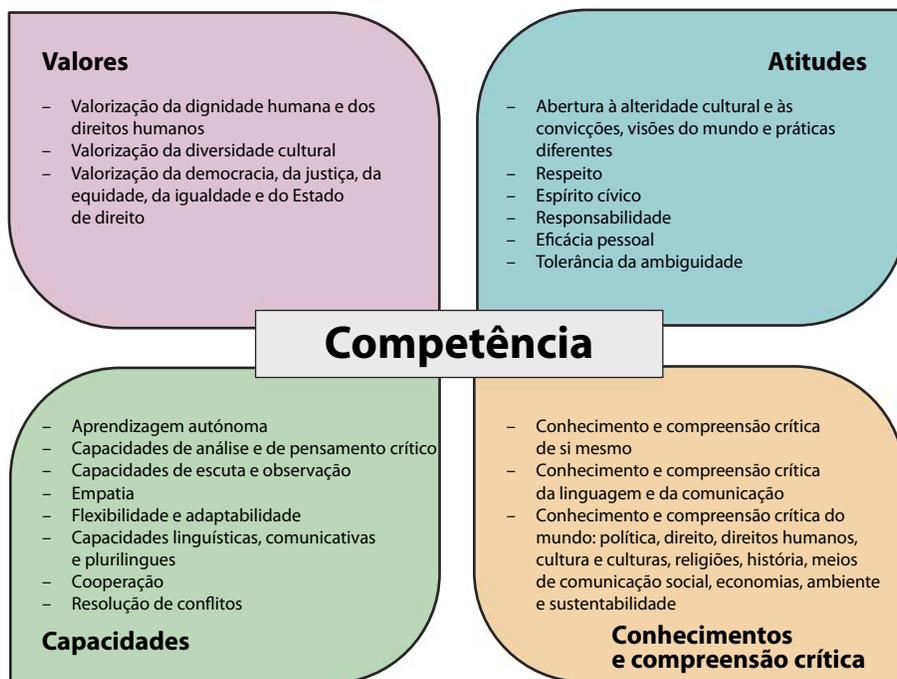
A secção 4 desenvolve o conceito de “competência” que é empregue no modelo. A competência democrática e intercultural define-se como a capacidade de mobilizar e empregar valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes, a fim de responder de maneira eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades que se apresentam nas situações democráticas e interculturais. A competência é tratada como um processo dinâmico no qual um indivíduo competente mobiliza e emprega um conjunto de recursos psicológicos de maneira ativa e flexível para responder às novas situações que se lhe apresentam.

A secção 4 descreve também como, para além deste sentido global e holístico do termo “competência” (no singular), o termo “competências” (no plural) é utilizado neste documento referindo-se aos recursos individuais específicos (isto é, os valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão específicos) que são mobilizados e empregues num comportamento competente. Por outras palavras, neste texto, a competência consiste na seleção, ativação e organização de competências e na aplicação destas competências de uma maneira coordenada, adaptativa e dinâmica a situações concretas.

A secção 5 descreve o método de trabalho que permitiu identificar as competências específicas a incluir no presente modelo. Uma característica notável deste modelo é que não foi concebido a partir do zero e assenta antes numa análise sistemática dos quadros conceptuais existentes da competência democrática e da competência intercultural. Foi efetuada uma auditoria através da qual foram identificados 101 destes quadros. Estes 101 quadros foram decompostos para determinar todas as competências individuais que continham e estas competências foram em seguida reagrupadas em conjuntos relacionados. Isto levou à identificação de 55 possíveis competências para inclusão no modelo. Visando ajudar a reduzir esta lista de competências a uma dimensão mais prática e gerível, foi utilizado um conjunto de critérios racionais e de considerações pragmáticas para identificar as competências chave que deviam ser incluídos no modelo. A aplicação destes critérios e considerações levou à identificação das 20 competências para inclusão no modelo: 3 conjuntos de valores, 6 atitudes, 8 capacidades e 3 categorias de conhecimentos e de compreensão crítica. Estas competências foram utilizadas para construir o modelo. Um projeto de documento descrevendo o modelo foi então elaborado e difundido num exercício de consulta internacional envolvendo peritos universitários, profissionais da educação e responsáveis políticos. As respostas recebidas no quadro desta consulta apoiaram

fortemente o modelo, mas forneceram igualmente toda uma série de comentários úteis. Estes comentários foram utilizados para afinar mais o modelo e orientar a redação deste documento.

As 20 competências incluídas no modelo CCD



A secção 6 descreve o modelo resultante em pormenor, listando e descrevendo todos os valores, atitudes, capacidades e categorias de conhecimento e compreensão crítica específicos que permitem a um indivíduo participar de maneira eficaz e apropriada de uma cultura da democracia. Este modelo é resumido sob a forma de diagrama, na Figura 1 acima, e uma lista completa das 20 competências, com uma descrição sumária de cada competência é fornecida na caixa abaixo.

A secção 7 conclui o documento, formulando duas esperanças para o modelo atual: que se revele útil na tomada de decisão e planeamento em matéria de educação e que ajude os jovens a ganhar autonomia como agentes sociais capazes de escolher e prosseguir as suas próprias metas na vida, no quadro proporcionado pelas instituições democráticas e pelo respeito pelos direitos humanos.

O Anexo A fornece uma lista das fontes dos 101 quadros de competências que foram analisados para o projeto. O Anexo B fornece a lista das 55 competências possíveis que foram identificadas entre os 101 quadros. O Anexo C propõe algumas sugestões de leituras complementares para além das referências que figuram no Anexo A.

Lista sumária das competências que permitem a um indivíduo participar de maneira eficaz e apropriada numa cultura da democracia

Valores

Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos

Este valor assenta na convicção geral de que todos os seres humanos são iguais em valor e dignidade e merecem gozar de igual respeito, direitos humanos e liberdades fundamentais, devendo portanto ser tratados em conformidade.

Valorização da diversidade cultural

Este valor assenta na convicção geral de que outras referências culturais, a variação e a diversidade culturais, assim como a pluralidade de perspetivas, pontos de vista e práticas devem ser consideradas positivas, apreciadas e valorizadas.

Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito

Este conjunto de valores assenta na convicção geral de que as sociedades devem funcionar e ser governadas segundo processos democráticos que respeitem os princípios da justiça, equidade, igualdade e Estado de direito

Atitudes

Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes

A abertura é uma atitude que um indivíduo pode adotar para com as pessoas que ele vê como tendo referências culturais diferentes das suas ou perante as convicções, visões do mundo e práticas diferentes das suas. Esta atitude implica uma certa sensibilidade para com o outro e para com outras perspetivas sobre o mundo, bem como uma curiosidade e uma vontade de as descobrir.

Respeito

O respeito consiste em olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco. A demonstração de respeito por outras pessoas vistas como tendo referências culturais diferentes ou convicções, opiniões ou práticas diferentes das nossas é vital para o verdadeiro diálogo intercultural e a cultura da democracia.

Espírito cívico

O espírito cívico é uma atitude para com uma comunidade ou grupo social a que uma pessoa pertence, que é mais alargado que o seu círculo próximo de familiares e amigos. Envolve um sentido de pertença a essa comunidade, uma consciencialização da presença de outras pessoas na comunidade e dos efeitos das nossas ações sobre essas pessoas, solidariedade para com outros membros da comunidade e um sentido do dever cívico para com a comunidade.

Responsabilidade

A responsabilidade é uma atitude relativamente aos nossos próprios atos. Envolve a reflexão sobre os nossos atos, procurar agir de uma maneira moralmente apropriada, realizar estes atos conscientemente e responder pessoalmente pelas consequências desses atos.

Eficácia pessoal

A eficácia pessoal é uma atitude do indivíduo para consigo mesmo. Envolve acreditar firmemente na sua capacidade de levar a cabo as ações necessárias para atingir determinados objetivos e a confiança de conseguir compreender as questões, selecionar métodos apropriados para realizar as tarefas, ultrapassar os obstáculos com sucesso e fazer a diferença no mundo.

Tolerância da ambiguidade

A tolerância da ambiguidade é uma atitude relativamente a situações que são incertas e sujeitas a múltiplas interpretações contraditórias. Isto envolve avaliar estes tipos de situações de forma positiva e lidar construtivamente com elas.

Capacidades

Aprendizagem autónoma

As capacidades de aprendizagem autónoma são necessárias para efetuar, organizar e avaliar a nossa aprendizagem, de acordo com as nossas necessidades pessoais, por iniciativa própria, sem sugestão de outros.

Capacidades de análise e de pensamento crítico

As capacidades de reflexão analítica e crítica são as aptidões necessárias para analisar, avaliar e fazer juízos de valor sobre materiais de qualquer tipo (por exemplo, textos, argumentos, interpretações, questões, eventos, experiências, etc.) de uma forma sistemática e lógica.

Capacidades de escuta e observação

As capacidades de escuta e observação são as aptidões necessárias para notar e compreender o que está a ser dito, e a forma como está a ser dito, e para notar e compreender o comportamento não-verbal das outras pessoas.

Empatia

A empatia é o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspetiva dos outros.

Flexibilidade e adaptabilidade

A flexibilidade e a adaptabilidade são as capacidades necessárias para poder adaptar e ajustar os nossos pensamentos, sentimentos ou comportamentos para podermos responder eficaz e apropriadamente a novos contextos e situações.

Capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues

As capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues são as aptidões necessárias para comunicar eficaz e apropriadamente com pessoas que falam a mesma língua ou outra e para servir de mediador entre falantes de línguas diferentes.

Cooperação

As capacidades de cooperação são as aptidões necessárias para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns e para encorajar os outros a cooperar de forma a que possam ser alcançados os objetivos do grupo.

Resolução de conflitos

As capacidades de resolução de conflitos são as aptidões necessárias para tratar, gerir e resolver pacificamente conflitos, orientando as partes em conflito para soluções ótimas e aceitáveis para todas as partes.

Conhecimentos e compreensão crítica

Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo

Isto inclui o conhecimento e a compreensão crítica dos nossos próprios pensamentos, convicções, sentimentos e motivações, assim como das nossas referências culturais e da nossa visão do mundo.

Conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação

Estas competências incluem o conhecimento e a compreensão crítica das convenções de comunicação verbal e não-verbal socialmente apropriadas que se aplicam na língua ou línguas faladas, dos efeitos que os diferentes estilos de comunicação podem ter nas outras pessoas, e da maneira única como cada língua exprime significados culturalmente partilhados.

Conhecimento e compreensão crítica do mundo

Isto inclui um leque amplo e complexo de conhecimentos e compreensão crítica numa diversidade de áreas, incluindo a política e o direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade.

1. Introdução

Este documento descreve um modelo teórico das competências indispensáveis para os alunos se tornarem efetivamente cidadãos participativos numa cultura da democracia, vivendo juntos em paz em sociedades democráticas culturalmente diversas. A sua finalidade é ser utilizado para informar a tomada de decisão e o planeamento em matéria de educação, de modo a apoiar os sistemas de ensino que preparam os alunos para se tornarem cidadãos democráticos competentes.¹

A expressão “cultura da democracia”, em vez de “democracia”, é utilizada no contexto presente para realçar o facto de que, embora a democracia não possa existir sem instituições democráticas e leis, tais instituições e leis não podem funcionar na prática se não estiverem enraizadas numa cultura da democracia, isto é, em valores, atitudes e práticas democráticas. Entre outras coisas, estes incluem um compromisso para com o Estado de direito e os direitos humanos, uma convicção de que os conflitos devem ser resolvidos pacificamente, o reconhecimento e respeito pela diversidade, a disponibilidade para expressar opiniões pessoais e ouvir as opiniões dos outros, a adesão a decisões tomadas por maiorias, um compromisso de proteger as minorias e os seus direitos e uma disponibilidade para encetar um diálogo que ultrapasse as barreiras culturais.

O modelo descrito neste documento atribui importância fulcral ao diálogo intercultural nos processos democráticos nas sociedades culturalmente diversas. Um princípio fundamental da democracia é o de que as pessoas afetadas pelas decisões políticas devem poder expressar os seus pontos de vista quando essas decisões estão a ser tomadas e os decisores devem prestar atenção aos mesmos. O diálogo intercultural é o veículo mais importante para os cidadãos expressarem as suas opiniões, aspirações, preocupações e necessidades aos que têm referências culturais diferentes das suas. Isto significa que, nas sociedades culturalmente diversas, o diálogo intercultural é crucial para a discussão, debate e deliberação democráticos e para permitir a todos os cidadãos contribuir para a tomada de decisão política em pé de igualdade. Da mesma forma, as atitudes democráticas revestem-se da máxima importância para o diálogo intercultural, porque só quando os indivíduos se consideram pares em democracia é que uma comunicação e um diálogo assentes em respeito genuíno podem verdadeiramente ter lugar entre eles. Uma cultura da democracia e o diálogo intercultural são intrinsecamente interdependentes em sociedades culturalmente diversas.

1. Neste documento, o termo “cidadãos” refere-se a todos os indivíduos afetados pela tomada de decisão democrática e que sabem participar nos processos e instituições democráticos (e não apenas aos titulares de cidadania legal ou do passaporte de um determinado Estado).

Tal como o Livro Branco sobre o diálogo intercultural do Conselho da Europa (2008)² sublinha, as competências que os cidadãos necessitam de adquirir para poderem participar efetivamente numa cultura da democracia não são adquiridas automaticamente e têm antes que ser aprendidas e praticadas. A educação tem um papel vital a desempenhar neste sentido. A educação tem muitos propósitos, nomeadamente a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, apoiando o seu desenvolvimento pessoal e proporcionando uma base de conhecimentos alargada e avançada no seio da sociedade. Contudo, a educação tem, além disso, um papel determinante na preparação das pessoas para a vida como cidadãos democráticos ativos e a educação ocupa uma posição única para orientar e apoiar os alunos na aquisição das competências de que necessitam para participar efetivamente nos processos democráticos e no diálogo intercultural.

Um sistema de ensino que equipe as pessoas com essas competências empodera-as, dotando-as das capacidades exigidas para se tornarem participantes ativas nos processos democráticos, no diálogo intercultural e na sociedade mais em geral. Confere-lhes também a capacidade para funcionarem como agentes sociais autónomos, capazes de escolher e singrar nas suas metas pessoais para a vida. O presente modelo de competências foi desenvolvido para ajudar no planeamento educacional, visando alcançar esta meta de empoderamento dos aprendentes.³

-
2. Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Comité dos Ministros, Conselho da Europa. Disponível em www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, acedido em 17 de fevereiro de 2016.
 3. Deve notar-se que o atual quadro destina-se a ser aplicado não só a alunos no ensino geral como também a alunos com necessidades educacionais especiais. Os alunos com necessidades educacionais especiais (que poderão ser portadores de deficiência ou limitações físicas, de aprendizagem, emocionais, comportamentais ou sensoriais e estar ou não inseridos no sistema de ensino geral) devem gozar exatamente dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todos os outros alunos, nomeadamente o direito à educação. A utilização do atual quadro para apoiar o planeamento para estes alunos é vital para o seu empoderamento, de modo a permitir-lhes participar nos processos democráticos e no diálogo intercultural com o seu pleno potencial.

2. Um pressuposto de base: as competências são necessárias, mas não são suficientes

Antes de apresentar o modelo propriamente dito, é importante esclarecer dois pressupostos de base subjacentes à abordagem adotada. O primeiro é que, embora seja necessário que os cidadãos adquiram uma série de competências para participarem efetivamente nos processos democráticos, estas competências não são suficientes para essa participação acontecer. Isto deve-se às seguintes razões.

Em primeiro lugar, uma cultura da democracia requer, além de cidadãos competentes, estruturas e procedimentos políticos e jurídicos adaptados para favorecer o exercício destas competências. Com efeito, as estruturas e procedimentos institucionais e as possibilidades de participação ativa que oferecem ou recusam aos cidadãos podem facilitar ou inibir de forma significativa as ações democráticas ou interculturais potenciais dos cidadãos. Para dar um exemplo simples, se um país negar o direito de voto nas eleições nacionais a migrantes de primeira geração antes da sua naturalização, estes, quer sejam ou não competentes do ponto de vista democrático, não conseguirão exercer essa competência em eleições nacionais, a não ser que tenham sido naturalizados. Um exemplo mais complexo: as oportunidades de atividades e de participação democráticas dos cidadãos são limitadas se existirem poucos ou nenhuns meios ou órgãos consultivos institucionais que permitam aos cidadãos comunicar os seus pontos de vista aos políticos e aos decisores. Nestes casos, os cidadãos deverão encontrar outras formas de ação democrática para fazer ouvir as suas vozes. Um terceiro exemplo: na ausência de mecanismos ou estruturas institucionais para promover o diálogo intercultural, os cidadãos têm menos probabilidades de participar nesse diálogo. Contudo, se os governos tomarem medidas resolutas para criar ou facilitar a existência de locais e espaços múltiplos para o diálogo (por exemplo, centros culturais e sociais, clubes de juventude, centros educativos e outros espaços de lazer ou virtuais) e promoverem e estimularem a utilização destas instalações para atividades interculturais, é mais provável que os cidadãos participem no diálogo intercultural. Por outras palavras, segundo a sua configuração, os mecanismos institucionais podem facilitar, canalizar, limitar ou inibir as formas como os cidadãos exercem as suas competências democráticas ou interculturais. O exercício destas competências não depende somente de terem ou não sido adquiridas. Assim, tal como as instituições democráticas podem não ser autónomas (na ausência de uma cultura da democracia), também é verdade que a cultura da democracia não pode ser autossuficiente (na ausência de instituições apropriadas).

Em segundo lugar, a aquisição de competências democráticas e interculturais pode também ser insuficiente para facilitar a participação dos cidadãos nos processos democráticos e no diálogo intercultural, pois a existência de padrões sistemáticos de desigualdades, discriminação e disparidades na atribuição dos recursos no seio das sociedades pode efetivamente privar muitos cidadãos de meios para participar em pé de igualdade nestes processos, independentemente do seu nível de competência (por exemplo, limitando o seu acesso às fontes de informação, a sua disponibilidade ou o seu acesso ao tempo e aos recursos financeiros necessários para participar). Estas desigualdades e desvantagens são frequentemente acentuadas por desigualdades de poder e pelos preconceitos institucionais que levam a um domínio, pelos que se encontram em posições privilegiadas, dos quadros democráticos e interculturais e das oportunidades oferecidas na matéria. A marginalização e a exclusão sistemáticas dos processos democráticos e intercâmbios culturais podem levar a uma desmotivação cívica e rotura com a sociedade por parte dos cidadãos. Por todas estas razões, devem ser tomadas medidas especiais para garantir que os membros dos grupos desfavorecidos beneficiem efetivamente de condições de participação equivalentes. Por outras palavras, não basta equipar os cidadãos com as competências definidas neste modelo; é preciso igualmente adotar medidas para lutar contra a desigualdade e as desvantagens estruturais.

Consequentemente, a abordagem adotada aqui parte do princípio de que as competências descritas no documento são necessárias para participar nos processos democráticos e no diálogo intercultural, mas não suficientes para garantir uma participação efetiva. Embora este documento se concentre apenas nas competências que os cidadãos devem adquirir, a necessidade de estabelecer estruturas institucionais apropriadas e de lutar contra a desigualdade e as desvantagens estruturais não deve jamais ser esquecida.

3. Mais um pressuposto de base: todas as culturas são por natureza heterogêneas, contestadas e dinâmicas e estão em constante evolução

O segundo pressuposto de base diz respeito à noção de cultura adotada no documento. “Cultura” é um termo de difícil definição, em grande parte porque os grupos culturais são sempre por natureza compostos de maneira heterogênea e abarcam uma ampla diversidade de práticas e normas que são muitas vezes contestadas, evoluem com o correr do tempo e são aplicadas e vividas pelos indivíduos de maneiras personalizadas. Dito isso, toda a cultura pode ser considerada como uma conjugação de três aspectos principais: os recursos materiais utilizados pelos membros do grupo (ferramentas, alimentos, vestuário, etc.), os recursos socialmente partilhados pelo grupo (a língua, a religião, as regras de conduta social, etc.) e os recursos subjetivos dos membros individuais do grupo (por exemplo, os valores, as atitudes, as convicções e as práticas que os membros do grupo adotam habitualmente como quadro de referência para interpretar o mundo e relacionar-se com ele). A cultura do grupo é uma amálgama destes três aspectos – um entrelaçamento dos recursos materiais, sociais e subjetivos – e o conjunto destes recursos é repartido por todo o grupo, mas cada membro do grupo utiliza à sua maneira e apropria-se apenas de um subconjunto do conjunto total de recursos culturais potencialmente à sua disposição.

Esta aceção do termo “cultura” significa que os grupos de qualquer tamanho podem ter a sua própria cultura – nações, grupos étnicos, grupos religiosos, cidades, bairros, organizações profissionais, grupos ocupacionais, grupos de pessoas com a mesma orientação sexual, grupos de pessoas portadoras de deficiência, grupos geracionais e famílias. Por conseguinte, todas as pessoas pertencem e identificam-se simultaneamente com muitos grupos diferentes e com as respetivas culturas.

Os grupos culturais caracterizam-se por uma grande variabilidade interna, pois os recursos que são percebidos como associados à pertença ao grupo suscitam muitas vezes a resistência, a contestação ou a rejeição de diversos indivíduos e subgrupos do grupo em questão. Por outro lado, os limites do próprio grupo e as pessoas consideradas pertencentes ao grupo ou exteriores ao mesmo podem ser contestados por diferentes membros do grupo – os limites dos grupos culturais são muitas vezes bastante difusos.

Esta variabilidade e contestação internas das culturas decorrem, em parte, do facto de todo o indivíduo pertencer a vários grupos (e à sua cultura), mas participando em várias constelações culturais, portanto as maneiras como ele se relaciona com qualquer uma cultura dependem, pelo menos em parte, dos pontos de vista existentes nas outras culturas de que também participa. Por outras palavras, as referências culturais interseam-se de tal maneira que cada pessoa ocupa um posicionamento cultural único. Além disso, os significados e sentimentos que atribuímos a certas culturas são filtrados pela história e experiência pessoais, assim pela personalidade de cada um.

As referências culturais são fluidas e dinâmicas e a importância subjetiva das identidades sociais e culturais flutua à medida que as pessoas passam de uma situação para outra e acentuam diferentes referências – ou diferentes agregados de referências cruzadas – dependendo do seu contexto social particular. A flutuação da importância das referências culturais está igualmente ligada à evolução dos interesses, necessidades, objetivos e expectativas da pessoa ao passar de uma situação para outra e evolui ao longo do tempo. Além disso, todos os grupos e as suas culturas são dinâmicos e evoluem com o tempo em função dos acontecimentos políticos, económicos e históricos, mas também sob o efeito das interações com as culturas de outros grupos e das influências que estas culturas exercem. Mudam também devido à contestação interna dos seus membros às aceções, normas, valores e práticas do grupo.

Este conceito da cultura em que se baseia o desenvolvimento do modelo tem implicações para a definição da “interculturalidade”. Se todos participamos em culturas múltiplas, mas cada um de nós participa numa constelação única de culturas, toda a situação interpessoal é potencialmente uma situação intercultural. Frequentemente, quando nos encontramos com outras pessoas, reagimos em função das diversas características físicas, sociais e psicológicas que servem para as distinguir de outras pessoas, mas acontece por vezes que reagimos mais em função das suas referências culturais e, quando isto acontece, classificamo-las no mesmo grupo que outras pessoas que partilham estas referências. Vários fatores levam-nos a reajustar o nosso quadro de referência do nível individual e interpessoal para o nível intercultural, nomeadamente, entre outros, a presença de práticas ou emblemas culturais marcantes que salientam ou invocam a categoria cultural na mente do observador, o recurso frequente às categorias culturais para classificar outras pessoas e o facto de estas categorias serem portanto facilmente invocáveis e acedidas nas interações com os outros, assim como a utilidade das categorias culturais para nos ajudar a compreender porque outra pessoa se comporta como o faz.

Assim, fala-se de uma situação intercultural quando uma pessoa vê outra pessoa (ou grupo de pessoas) como sendo culturalmente diferente(s) de si mesma. Quando outras pessoas são percebidas como membros de um grupo social (com a sua cultura) e não como indivíduos, o “eu” é também normalmente categorizado – e pode apresentar-se – como um membro de um grupo cultural e não em termos puramente individuais. As situações interculturais, identificadas desta maneira, podem envolver pessoas de diferentes países, grupos regionais, linguísticos, étnicos ou religiosos ou pessoas que se diferenciam umas das outras devido ao seu estilo de vida, género, idade ou geração, classe social, educação, profissão, nível de prática religiosa, orientação sexual, etc. Desta perspetiva, o diálogo intercultural pode ser definido como “uma

troca de opiniões aberta, baseada na compreensão e respeito mútuos entre pessoas ou grupos que se veem como tendo referências culturais diferentes uns dos outros”.

Existem provas científicas sólidas de que o diálogo intercultural favorece a participação construtiva para além das clivagens culturais percebidas, reduz a intolerância, os preconceitos e os estereótipos, reforça a coesão das sociedades democráticas e contribui para a resolução dos conflitos. Dito isso, o diálogo intercultural pode ser um processo difícil, em particular quando os participantes se veem uns aos outros como representantes de culturas caracterizadas por uma relação conflituosa (por exemplo em consequência de um conflito armado passado ou presente) ou quando um participante crê que o seu próprio grupo cultural sofreu grandemente (por exemplo, discriminação flagrante, exploração material ou genocídio) às mãos de outro grupo ao qual entendem que o seu interlocutor pertence. Em tais circunstâncias, o diálogo intercultural pode ser extremamente difícil e exigir um elevado grau de competência intercultural, assim como uma grande sensibilidade emocional e social, empenhamento, perseverança e coragem.

Em resumo, a abordagem adotada no presente documento parte do princípio de que as culturas são por natureza heterogêneas, contestadas, dinâmicas e estão em constante evolução e que as situações interculturais ocorrem porque as pessoas percebem diferenças culturais entre elas. Consequentemente, o modelo de competências faz referência frequentemente às “pessoas vistas como tendo referências culturais diferentes das nossas” (e não como, por exemplo, “pessoas de outras culturas”). O diálogo intercultural é entendido como uma troca de pontos de vista livre entre pessoas ou grupos que têm a percepção de existirem referências culturais diferentes entre si. O diálogo intercultural é extremamente importante para fomentar relações construtivas para além das clivagens culturais e para reforçar a coesão das sociedades democráticas, mesmo que seja por vezes muito difícil alcançar a abertura total em algumas circunstâncias.

4. O conceito de competência empregue no modelo

O termo “competência” pode ser utilizado de formas múltiplas, nomeadamente na sua aceção comum do dia-a-dia como sinónimo de “capacidade” ou, mais tecnicamente, no quadro do ensino e da formação profissionais, e ainda para designar a capacidade de responder a exigências complexas num determinado tipo de contexto. Para os fins do presente modelo, o termo “competência” é definido como “a capacidade de mobilizar e aplicar valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes a fim de responder de forma eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados por um determinado contexto”, como é o caso nas situações democráticas. Assim, a competência democrática designa a capacidade para mobilizar e aplicar os recursos psicológicos relevantes (i.e. valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e/ou compreensão) para responder de maneira eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados pelas situações democráticas. Da mesma forma, a competência intercultural designa a capacidade para mobilizar e utilizar os recursos psicológicos relevantes para responder de maneira eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados pelas situações interculturais. No caso dos cidadãos que vivem em sociedades democráticas culturalmente diversas, a competência intercultural é construída como um aspeto integrante da competência democrática (pelas razões apresentadas no Capítulo 1).

É importante notar que as situações democráticas e interculturais ocorrem não só no mundo real como também no mundo virtual on-line. Por outras palavras, as deliberações e os debates democráticos e os encontros e as interações interculturais têm lugar não só através dos contactos face a face, na imprensa escrita tradicional e na rádio e televisão, nas cartas, petições, etc., como também através das comunicações eletrónicas, por exemplo as redes sociais, fóruns, blogues, as petições on-line e o correio eletrónico. O modelo de competências descrito nesta publicação aplica-se tanto às situações democráticas e interculturais no mundo físico como às do mundo digital. Por este motivo, o modelo tem relevância não só para a educação para a cidadania democrática, a educação para os direitos humanos e a educação intercultural como também para a educação para a cidadania digital.

O modelo trata a competência como um processo dinâmico, porque trata-se de selecionar, ativar, organizar e coordenar os recursos psicológicos relevantes para os aplicar, adotando um comportamento que permita ao indivíduo adaptar-se eficaz e apropriadamente a uma situação precisa. Esta adaptação pressupõe a monitorização constante dos resultados do comportamento e da situação e o ajustamento e alteração de comportamento (mobilizando eventualmente mais recursos psicológicos) se isto for necessário para satisfazer as novas necessidades e exigências da situação. Por outras palavras, um indivíduo competente mobiliza e emprega recursos psicológicos de uma maneira dinâmica face a novas situações imprevistas.

Além deste sentido geral e global do termo “competência” (no singular), o termo “competências” (no plural) é utilizado nesta obra para designar os recursos individuais específicos (isto é, os valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão específicos) que são mobilizados e aplicados na adoção de um comportamento competente. Assim, a competência consiste aqui na seleção, ativação e organização de competências e na aplicação coordenada, flexível e dinâmica destas competências a situações concretas.

Deve notar-se que, de acordo com o modelo apresentado, as competências incluem não só as capacidades, os conhecimentos e uma compreensão específica, mas também os valores e as atitudes, que são considerados essenciais para adotar um comportamento adequado e eficaz nas situações democráticas e interculturais.

Contudo, a “disposição” é excluída do leque de competências especificadas pelo modelo, pois é considerada implícita na definição de “competência” subjacente a todo o modelo – isto é, a mobilização e a aplicação de competências para a adoção de um certo comportamento. Uma pessoa que não mobiliza nem aplica tais competências (isto é, que não mostra qualquer disposição para as empregar no seu comportamento) não pode ser qualificada como competente. Por outras palavras, o facto de estar disposto a utilizar as nossas competências no nosso comportamento é inerente à própria noção de competência – não existe competência sem esta disposição.

Em situações da vida real, as competências raramente são mobilizadas e aplicadas individualmente. Pelo contrário, todo o comportamento competente pressupõe invariavelmente a ativação e aplicação de todo um agregado de competências. Segundo a situação e as exigências, desafios e oportunidades específicos apresentados pela situação, e também as necessidades e objetivos específicos do indivíduo nessa situação, deverão ser ativados e utilizados diferentes subgrupos de competências.

O diálogo intercultural ilustra bem como um agregado inteiro de competências tem que ser mobilizado. Com efeito, este tipo de diálogo exige à partida uma atitude de abertura para com outra pessoa percebida como tendo referências culturais diferentes das nossas. Pode também exigir a capacidade de vencer ansiedades ou inseguranças suscitadas pelo encontro e interação com alguém com quem sentimos ter pouco em comum. Contudo, uma vez o diálogo lançado, deverão ser mobilizadas e aplicadas competências linguísticas e de comunicação para evitar mal-entendidos e para assegurar que o conteúdo do diálogo permaneça sensível às necessidades de comunicação e normas culturais da outra pessoa. É provável que seja também requerida empatia, assim como capacidades de pensamento analítico para facilitar a compreensão do ponto de vista da outra pessoa, especialmente quando este não

transparece imediatamente naquilo que ela diz. No decurso do diálogo, podem surgir divergências de pontos de vista inultrapassáveis entre o eu e o outro. Neste caso, a tolerância da ambiguidade deverá ser aplicada e a ausência de resolução clara deverá ser aceite. Portanto, um comportamento eficaz e apropriado no contexto do diálogo intercultural exige a mobilização, orquestração e aplicação sensível de um leque vastíssimo de competências.

Outro exemplo diz respeito ao caso em que um cidadão adota uma posição de princípio contra um discurso do ódio visando os refugiados ou migrantes na internet. Esta posição pode ser desencadeada pela ativação da dignidade humana enquanto valor fundamental e mantida pela ativação de uma atitude de espírito cívico e de sentido de responsabilidade. Para contestar o conteúdo de um discurso do ódio, deverão ser mobilizadas as capacidades de análise e pensamento crítico. Além disso, a formulação de uma resposta apropriada exige o conhecimento dos direitos humanos, assim como capacidades de comunicação, de maneira que a posição adotada seja devidamente expressa e eficazmente dirigida ao(s) público(s)-alvo. Será ainda necessário recorrer a um conhecimento e compreensão dos média digitais para assegurar que a resposta seja devidamente colocada on-line e o seu impacto seja maximizado. Portanto, a adoção de um comportamento eficaz face a um discurso do ódio on-line exige, mais uma vez, a mobilização e orquestração de uma vasta gama de competências.

A participação no debate político é um terceiro exemplo. Para poderem funcionar eficazmente no debate, as comunicações devem adaptar-se simultaneamente ao meio de expressão (discurso, escrita, etc.) e ao público visado. Além disso, é preciso ter uma compreensão crítica da liberdade de expressão e dos seus limites e, nos casos em que as comunicações envolvem pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas, uma compreensão do que é culturalmente apropriado. O debate político exige igualmente um conhecimento e uma compreensão da política, assim como a capacidade de criticar os pontos de vista dos nossos interlocutores e de avaliar os argumentos que utilizam no decurso do debate. O debate político exige portanto todas as competências seguintes: capacidades linguísticas e de comunicação, conhecimento e compreensão da comunicação, conhecimento e compreensão das normas culturais, conhecimento e compreensão da política, capacidade de análise e de pensamento crítico e capacidade de adaptar os nossos argumentos à medida que o debate prossegue. Por conseguinte, mais uma vez, várias competências devem ser mobilizadas, coordenadas e aplicadas de maneira apropriada e com sensibilidade, de acordo com as situações imprevistas específicas que ocorram à medida que o debate seguir o seu curso.

Em resumo, um comportamento competente do ponto de vista democrático e intercultural decorre, segundo o modelo, de um processo dinâmico e de adaptação no qual uma pessoa reage de forma apropriada e eficaz à evolução constante das exigências, desafios e oportunidades apresentados pelas situações democráticas e interculturais. Este processo exige pois a mobilização, orquestração e aplicação flexível de diferentes subgrupos de recursos psicológicos que a pessoa retira seletivamente do seu repertório completo de valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão.

5. O método de trabalho utilizado para determinar as competências a incluir no modelo

Uma característica importante do conteúdo deste modelo de competências é que não foi desenhado a partir do zero. Ele assenta antes numa análise dos quadros conceptuais da competência democrática e da competência intercultural já existentes. Na sua maior parte, estes quadros foram elaborados pelo Conselho da Europa ao longo dos anos, assim como por outras instâncias internacionais (UNESCO, OCDE, Parlamento Europeu) e por governos nacionais e ministérios da educação. Foram, além disso, formulados muitos quadros de competências democráticas e interculturais por investigadores universitários. Os diferentes quadros variam consideravelmente em termos de estrutura e de conteúdo. Esta proliferação de modelos teóricos diversos coloca um dilema aos planificadores e aos decisores no domínio da educação que desejam apoiar-se num modelo fidedigno para o seu trabalho. O modelo proposto neste documento esforça-se por ter em conta, sintetizar e desenvolver os melhores aspetos dos diferentes quadros de competências existentes.

5.1. Auditoria dos quadros de competências existentes

O método utilizado para identificar os recursos psicológicos a incluir no presente modelo teve início com uma auditoria dos quadros existentes de competência democrática, por um lado, e de competência intercultural, por outro lado. Para efeitos desta auditoria, os dois tipos de quadro foram definidos como os que estabelecem e descrevem conjuntos apropriados de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e/ou compreensão a mobilizar e a aplicar para responder de maneira apropriada e eficaz às exigências, desafios e oportunidades apresentados pelas situações democráticas e interculturais, respetivamente.

A auditoria apenas incluiu quadros de competências que respondem a esta definição. Há outros tipos de quadro que foram formulados para explicar o comportamento democrático ou intercultural, mas que não têm como seu objetivo primário a identificação e descrição de conjuntos relevantes de valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou compreensão. Estes outros quadros visam antes explicar: (i) os processos sociais e/ou psicológicos através dos quais é gerado o comportamento democrático ou intercultural; (ii) os fatores que influenciam o comportamento democrático ou intercultural dos indivíduos; ou (iii) os estádios ou etapas de desenvolvimento nos quais as pessoas adquirem um comportamento democrático ou intercultural. Estes modelos, orientados pelos processos, a influência ou o desenvolvimento, foram excluídos da auditoria, exceto quando descrevem também explicitamente conjuntos relevantes de valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou compreensão.

A auditoria recenseou e coligiu um total de 101 quadros de competências que correspondiam à definição dada acima. O Anexo A contém a lista destes diferentes quadros. Há vários pontos dignos de nota nestes vários quadros.

Em primeiro lugar, alguns quadros são articulados na forma de listas explícitas de competências, enquanto outros quadros assumem a forma de textos muito mais extensos e que exigiram mais trabalho para extrair as descrições de competências específicas dos mesmos.

Em segundo lugar, os quadros que foram auditados variam em termos dos métodos de elaboração que foram utilizados pelos seus autores. Por exemplo, alguns baseiam-se em análises sistemáticas de obras de pesquisa; outros resultam de estatísticas obtidas de sondagens e outros dados empíricos e outros baseiam-se em informações transmitidas por especialistas tais como professores, universitários, investigadores, estudantes diplomados ou empregadores, outros baseiam-se num exame de quadros conceptuais anteriores e finalmente outros baseiam-se no parecer de um grupo de peritos ou de um só perito.

Em terceiro lugar, estes quadros não são sempre independentes uns dos outros. Assim, por exemplo certos autores foram particularmente prolíficos e produziram quadros múltiplos que frequentemente se sobrepõem de forma considerável; outros adotaram e alteraram apenas de forma relativamente menor os quadros propostos por outros autores.

Em quarto lugar, embora a maioria dos quadros apresentem descrições das competências que os cidadãos deveriam possuir em geral, alguns dos quadros descrevem as competências mais especializadas que certos grupos profissionais, tais como os professores ou os psicólogos, deveriam possuir.

Em quinto lugar, e talvez o aspeto mais problemático, os quadros estão longe de concordar em termos: (i) do número de competências que contêm; (ii) do nível de generalidade com que estas competências são descritas; (iii) das competências particulares tomadas em conta; e (iv) da maneira como estas competências são agrupadas e classificadas.

5.2. Decomposição dos quadros de competências existentes

No passo seguinte da análise, os 101 quadros foram decompostos para identificar todas as competências individuais que continuam e estas competências foram então agrupadas em conjuntos relacionados. Este processo permitiu definir 55 competências potenciais na perspetiva da cultura da democracia. Estas são apresentadas no Anexo B. Deve notar-se que algumas destas competências figuravam num número relativamente importante dos quadros examinados enquanto outras eram específicas de um só quadro ou de um número muito reduzido deles.

Nem todas as competências puderam ser colocadas em determinados conjuntos com uma certeza absoluta. As dificuldades no agrupamento das competências em conjuntos explicam-se por vários fatores. Por exemplo, algumas competências, pela forma como estão descritas nos seus quadros conceptuais, são por natureza ambíguas ou vagas. Outras competências são formuladas nos seus quadros de uma maneira que combina o que parece constituir duas ou mais competências distintas, resultando daqui uma dificuldade em saber qual era o seu foco principal. Nos casos em que este tipo de “competência” foi detetado, essa “competência” específica foi incluída várias vezes nos conjuntos enumerados no Anexo B, sob todos os títulos aos quais poderia aplicar-se. Contudo, nalguns casos, exatamente as mesmas combinações do que se poderia interpretar como duas ou mais competências distintas foram encontradas num grande número dos quadros auditados. Devido ao aparente consenso sobre estas combinações específicas, alguns dos títulos que figuram no Anexo B conservaram provisoriamente estas unidades mais complexas.

5.3. A identificação das competências para inclusão no modelo

A fim de reduzir esta lista de 55 competências potenciais para uma lista mais curta e portanto mais fácil de gerir e mais prática, e de sistematizar o seu conteúdo, foi elaborado um conjunto de critérios racionais para inclusão de uma competência no novo modelo. Ficou decidido que, para serem incluídas no modelo, as competências tinham que ter as sete características seguintes.

(i) Conceptualmente claras

Só as competências explícitas de um ponto de vista conceptual foram incluídas no modelo. As competências vagas, imprecisas ou de significado indeterminado foram excluídas.

(ii) Formuladas de maneira geral e não a um nível específico

Um segundo princípio foi o de que as competências devem ser descritas de maneira mais geral que específica, para que o modelo seja tão abrangente quanto possível, sem ser exaustivo sobre certos pormenores. Os utilizadores podem em seguida adaptar a descrição geral aos seus próprios contextos e necessidades, conforme o caso.

(iii) Não ligadas a uma função profissional particular

Como corolário do ponto precedente, as competências do modelo não devem estar especificamente ligadas a uma função profissional particular (a de professor ou de psicólogo, por exemplo). Contudo, os utilizadores devem sempre poder adaptar o modelo mais geral a certos grupos profissionais, se necessário.

(iv) Não limitadas a um só ou a um pequeno número de quadros de competências auditados

As competências do modelo não devem ser próprias de um só quadro de competências ou de um número muito reduzido destes quadros auditados. Pelo contrário, as competências extraídas para figurar no novo modelo devem ser as que reuniram um grau de consenso considerável nos quadros auditados.

(v) Excluir os comportamentos pelos quais a competência se manifesta

Foi igualmente decidido restringir as competências do modelo aos recursos psicológicos interiores (i.e., a valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão) e excluir os comportamentos através dos quais estes recursos se manifestam. Os comportamentos em si são o resultado exterior da aplicação das competências necessárias para fazer face às exigências, desafios e oportunidades apresentados por certas situações. Cada competência tem uma expressão comportamental e todos os comportamentos competentes são o produto da aplicação de uma ou várias competências subjacentes. Os comportamentos não constituem competências distintas em si, mas são antes um meio de avaliar se as competências individuais foram ou não adquiridas.⁴

(vi) Conceptualmente distintas de outras competências

Outro princípio foi o de que as competências incluídas no modelo deveriam ser conceptualmente distintas umas das outras. Este princípio foi adotado para evitar problemas no desenvolvimento de descritores para cada competência, minimizando a probabilidade de os mesmos descritores se aplicarem a competências múltiplas. Na prática, foi difícil respeitar este critério de forma sistemática. Foi portanto admitido que certas competências eventualmente incorporadas no modelo se sobrepunham parcialmente (por exemplo, as capacidades de cooperação e de resolução de conflitos). A distinção conceptual revelou-se, contudo, um método heurístico geral útil para orientar a elaboração do modelo.

(vii) Competências não genéricas

Por fim, foi também decidido que as competências a serem incluídas no modelo não deveriam incluir competências genéricas que se apliquem a um grande leque de domínios de atividade (como é o caso das capacidades para ler e escrever, capacidade para o cálculo ou o domínio das TIC). Essa iniciativa foi considerada necessária para

4. Os comportamentos são antes incorporados no atual quadro através dos descritores. Os descritores foram desenvolvidos para todas as competências especificadas no modelo e foram formulados utilizando a terminologia dos resultados da aprendizagem (i.e. em termos de comportamentos observáveis e avaliáveis). Consequentemente, os descritores podem servir de indicadores para saber se determinadas competências são dominadas pelos aprendentes.

permitir ao modelo conservar o seu eixo principal, sem se tornar um quadro excessivamente geral. Contudo, mais uma vez, foi difícil respeitar este critério de maneira sistemática na prática e admite-se que algumas destas competências extraídas para figurar no modelo são efetivamente pertinentes para outros domínios para além do domínio da cultura democrática. Estas competências particulares (por exemplo, a capacidade de análise e de pensamento crítico e a aprendizagem autónoma) foram incluídas porque foram consideradas essenciais para uma cultura da democracia e porque se decidiu que o modelo estaria claramente incompleto se fossem excluídas.

Além destes critérios de princípio, foi adotado um conjunto de considerações pragmáticas para contribuir para reduzir o número de competências a incluir no modelo. Estas considerações pragmáticas são as mesmas que as utilizadas para elaborar o Quadro Europeu Comum de referência para as línguas.⁵ As considerações foram de que o modelo deve ser:

- ▶ **multifuncional:** utilizável para os diversos fins necessários à planificação e à oferta educativa, nomeadamente a conceção de currículos, a elaboração dos programas e dos métodos de ensino, a elaboração dos métodos de avaliação, o estabelecimento de correspondências entre as competências e os níveis de instrução e o estabelecimento de correspondências entre as competências (e eventualmente os níveis de perícia) e os quadros de qualificações;
- ▶ **flexível:** adaptável para utilização em diferentes circunstâncias, contextos culturais e uma variedade de contextos educacionais;
- ▶ **aberto:** capaz de ser ampliado e aperfeiçoado, de acordo com as necessidades dos seus utilizadores;
- ▶ **dinâmico:** capaz de ser modificado em resposta ao feedback dos seus utilizadores;
- ▶ **não dogmático:** não exclusivamente ligado a qualquer das várias teorias ou práticas concorrentes em matéria de educação ou ciências sociais;
- ▶ **fácil de utilizar:** apresentado de uma forma fácil de compreender e utilizar pelo público-alvo, em particular os profissionais da educação e os decisores políticos.⁶

Finalmente, tendo em conta que o objetivo fundamental do projeto era elaborar um modelo que possa ser utilizado para o planeamento da educação, foi também decidido que todas as competências que foram incluídas no modelo devem poder ser ensinadas, aprendidas e avaliadas (através de autoavaliação ou de avaliação por terceiros). Na prática, todas as competências potenciais que foram identificadas para inclusão no modelo foram consideradas como satisfazendo estes três critérios.

5. Conselho da Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)* [Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar (QECR)], Cambridge University Press, Cambridge. Disponível em www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, acessado em 17 de fevereiro de 2016.

6. Reconhece-se que o presente documento, cujo objetivo é descrever os pressupostos, a razão de ser e os pormenores técnicos do modelo de competências, assim como os métodos utilizados para o desenvolver, não apresenta uma estrutura adaptada a uma utilização pelos profissionais e os decisores políticos. Serão elaborados documentos mais acessíveis, descrevendo o modelo, numa fase posterior do projeto.

A aplicação dos critérios e considerações acima ao conjunto das 55 competências potenciais enumeradas no Apêndice B conduziu à definição de 20 competências para inclusão no modelo. Estas são as seguintes:

Valores

- ▶ Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos
- ▶ Valorização da diversidade cultural
- ▶ Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito

Atitudes

- ▶ Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes
- ▶ Respeito
- ▶ Espírito cívico
- ▶ Responsabilidade
- ▶ Eficácia pessoal
- ▶ Tolerância da ambiguidade

Capacidades

- ▶ Aprendizagem autónoma
- ▶ Capacidades de análise e de pensamento crítico
- ▶ Capacidades de escuta e observação
- ▶ Empatia
- ▶ Flexibilidade e adaptabilidade
- ▶ Capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues
- ▶ Cooperação
- ▶ Resolução de conflitos

Conhecimentos e compreensão crítica

- ▶ Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo
- ▶ Conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação
- ▶ Conhecimento e compreensão crítica do mundo (incluindo política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade)

As 20 competências contidas no modelo estão esquematizadas na figura da página 35.

As 20 competências foram então sujeitas a um novo processo de afinamento conceptual e de uma formulação ainda mais precisa. Para descrever em pormenor cada uma das suas competências, os autores referiram-se constantemente às descrições fornecidas nos 101 quadros de competências originais dos quais tinham sido tiradas, a fim de assegurar que os aspetos mais significativos de cada competência, tais como descritos nos quadros auditados, estavam a ser devidamente tidos em conta pelo

modelo. Inúmeras outras fontes de informação serviram igualmente para elaborar estas descrições e para redigir o presente documento; algumas destas fontes adicionais figuram nas sugestões de leitura complementar (Anexo C).

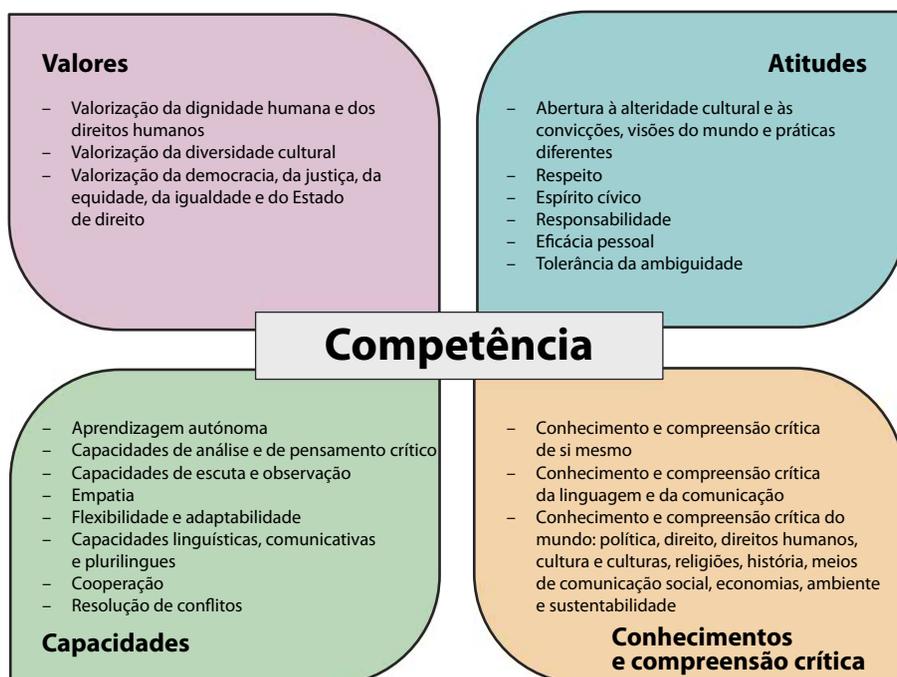
Um primeiro projeto do atual documento foi distribuído em Fevereiro de 2015, no âmbito de um exercício internacional de consulta com peritos universitários, profissionais da educação e decisores políticos, nomeadamente peritos nomeados pelos ministros da educação dos Estados-membros do Conselho da Europa. Estes parceiros foram convidados a comunicar as suas reações e observações, em particular relativamente à solidez do modelo ao nível conceptual, eventuais omissões importantes e a clareza do texto. O modelo foi igualmente apresentado a várias conferências, workshops e reuniões de peritos universitários, profissionais da educação e decisores políticos no decurso do primeiro semestre de 2015 e foram recolhidas outras reações e observações. Deve notar-se que, de uma maneira geral, o processo de consulta permitiu obter dos parceiros um forte apoio ao modelo. Contudo, foram também recebidas muitas sugestões úteis relacionadas com pormenores técnicos do modelo, a precisão das formulações do texto e o modo de apresentação do documento. Este feedback foi utilizado para afinar pormenores do modelo e para orientar a elaboração do presente documento.

O texto seguinte descreve o modelo de competências elaborado segundo este método de trabalho.

6. O modelo

No contexto de uma cultura da democracia, considera-se que uma pessoa age de maneira competente quando responde de forma adequada e eficaz às exigências, desafios e oportunidades apresentados por situações democráticas e interculturais, mobilizando e aplicando, total ou parcialmente, as competências expostas a seguir. Estas competências podem ser classificadas em quatro grandes categorias: valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica.

As 20 competências incluídas no modelo



6.1. Valores

Os valores são convicções gerais que as pessoas têm sobre os objetivos que merecem o nosso empenhamento na vida. Os valores motivam a ação e servem também de princípios orientadores para decidir de que maneira agir. Os valores transcendem ações e contextos específicos e têm uma qualidade normativa e prescritiva sobre o que deve ser feito ou pensado em muitas situações diferentes. Os valores oferecem normas ou critérios para: avaliar ações, tanto as nossas como as das outras pessoas; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre alternativas; planejar o nosso comportamento e tentar influenciar outras pessoas.

Os leitores que conhecem os quadros de competências existentes poderão espantar-se com o facto de os valores constituírem aqui uma categoria de competência distinta. Contudo, é importante ter em mente que o termo “competência” não está aqui a ser empregue no seu sentido corrente, isto é como sinónimo de “capacidade”, mas num sentido mais técnico para designar os recursos psicológicos (atitudes, capacidades e conhecimentos) que devem ser mobilizados e aplicados para responder às exigências e desafios das situações democráticas e interculturais. Os valores são incluídos no modelo por duas razões. Em primeiro lugar, os valores aparecem de facto (mesmo que muitas vezes apenas de maneira implícita) em muitos dos anteriores quadros de competências que foram auditados e, portanto, a sua omissão do modelo atual teria equivalido a deixar de lado uma parte do conteúdo desses quadros. Os valores nem sempre são óbvios em anteriores quadros porque figuram geralmente na categoria das atitudes (em vez de numa categoria própria e distinta). Pelo contrário, o atual modelo estabelece uma distinção clara no plano conceptual entre os valores e as atitudes, sendo apenas os primeiros caracterizados pela sua qualidade normativa e prescritiva. Em segundo lugar, os valores são essenciais para conceptualizar as competências que permitem participar numa cultura da democracia. Com efeito, sem uma descrição dos valores particulares subjacentes a estas competências, estas não seriam competências democráticas mas antes competências políticas mais gerais que poderiam ser utilizadas ao serviço de muitos outros tipos de ordem política, incluindo ordens antidemocráticas. Por exemplo, um cidadão a viver numa ditadura totalitária pode ser qualificado de responsável, eficaz e politicamente bem informado se as suas opiniões, decisões e ações se basearem num sistema de valores diferente. Assim, os valores definidos no modelo atual residem no próprio cerne da competência democrática e são essenciais para a caracterização dessa competência.

Há três conjuntos de valores cruciais para a participação numa cultura da democracia, que apresentamos abaixo.

Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos

Este primeiro conjunto de valores assenta na convicção geral de que todos os seres humanos são iguais em valor e dignidade e merecem gozar de igual respeito, direitos humanos e liberdades fundamentais, devendo portanto ser tratados em conformidade. Esta convicção pressupõe: que todos os direitos humanos são universais, inalienáveis e indivisíveis, que se aplicam a todos sem distinção; que os direitos humanos oferecem um conjunto mínimo de proteções essenciais para permitir

aos seres humanos viver em dignidade e constituem um alicerce essencial para a liberdade, igualdade, justiça e paz no mundo.

Este conjunto de valores envolve portanto:

1. o reconhecimento de que todos nós partilhamos uma humanidade comum e somos iguais em dignidade, independentemente das referências culturais, capacidades, circunstâncias ou estatutos pessoais;
2. o reconhecimento do caráter universal, inalienável e indivisível dos direitos humanos;
3. o reconhecimento da necessidade de proteger, respeitar e proteger os direitos humanos em qualquer circunstância;
4. o reconhecimento da necessidade de defender as liberdades fundamentais em qualquer circunstância, a não ser que ameacem ou violem os direitos humanos de outros;
5. o reconhecimento de que os direitos humanos constituem a pedra basilar para viver juntos em igualdade na sociedade e para a liberdade, paz e justiça no mundo.

Valorização da diversidade cultural

Esse segundo conjunto de valores assenta na convicção geral de que outras referências culturais, a variação e a diversidade culturais, assim como a pluralidade de perspectivas, pontos de vista e práticas devem ser consideradas positivas, apreciadas e valorizadas. Esta convicção pressupõe: que a diversidade cultural é um ativo para a sociedade; que as pessoas aprendem e beneficiam ao conhecer as perspectivas diversas de outras pessoas; que a diversidade cultural deve ser promovida e protegida; que as pessoas devem ser encorajadas a dialogar umas com as outras, independentemente das suas diferenças culturais percebidas, e que um diálogo intercultural deveria ser estabelecido para desenvolver uma cultura democrática de “viver juntos em igualdade”.

Convém notar que existe uma tensão entre a valorização dos direitos humanos e a valorização da diversidade cultural. Com efeito, numa sociedade cujo sistema de valores assenta nos direitos humanos, a valorização da diversidade cultural estará sujeita a certos limites. Estes limites são impostos pela necessidade de promover, respeitar e proteger os direitos humanos e liberdades de outras pessoas. Portanto, presume-se aqui que a diversidade cultural deveria ser valorizada em todas as circunstâncias, exceto se atentar contra os direitos humanos e liberdades das outras pessoas.

Este segundo conjunto de valores envolve portanto:

1. o reconhecimento de que a diversidade cultural e o pluralismo de opiniões, visões do mundo e práticas constituem um ativo para a sociedade e oferecem uma oportunidade de enriquecimento a todos os membros da sociedade;
2. o reconhecimento de que toda a gente tem o direito de ser diferente e de escolher as suas próprias perspectivas, pontos de vista, convicções e opiniões;
3. o reconhecimento da necessidade de respeitar em todas as circunstâncias as perspectivas, pontos de vista, convicções e opiniões das outras pessoas, a não ser que estes atentem contra os direitos humanos e as liberdades dos outros;

4. o reconhecimento da necessidade de respeitar em todas as circunstâncias os estilos de vida e as práticas das outras pessoas, a não ser que estes violem ou atentem contra os direitos humanos e as liberdades dos outros
5. o reconhecimento de que é preciso escutar os que são vistos como diferentes de nós e dialogar com eles.

Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito

Este terceiro conjunto de valores assenta sobre um agregado de convicções relativas à maneira como as sociedades deveriam funcionar e ser governadas, nomeadamente a convicção de que todos os cidadãos deveriam poder participar em pé de igualdade (quer direta quer indiretamente, por intermédio de representantes eleitos) nos procedimentos através dos quais as leis que visam reger a sociedade são elaboradas e estabelecidas; que todos os cidadãos deveriam participar ativamente nos procedimentos democráticos em vigor na sua sociedade (reconhecendo que isso pode também por vezes significar a não-participação por razões de consciência ou de circunstâncias); que, embora as decisões devam ser tomadas pelas maiorias, deve ser assegurado o tratamento justo e equitativo das minorias de todos os tipos; que a justiça social, a equidade e a igualdade devem operar a todos os níveis da sociedade; e que o Estado de direito deve prevalecer, para que todos os membros da sociedade sejam tratados com justiça, imparcialidade e igualdade, de acordo com as leis aplicáveis a todos. Este conjunto de valores envolve, portanto:

1. a adesão aos processos e procedimentos democráticos (reconhecendo ao mesmo tempo que os procedimentos democráticos existentes podem não ser ideais e que pode por vezes haver a necessidade de os mudar ou melhorar através de meios democráticos);
2. reconhecimento da importância da cidadania ativa (reconhecendo ao mesmo tempo que a não-participação pode por vezes justificar-se por razões de consciência ou de circunstâncias)
3. reconhecimento da importância da participação dos cidadãos no processo de decisão política;
4. reconhecimento da necessidade de proteger as liberdades civis, nomeadamente as liberdades civis das pessoas com pontos de vista minoritários;
5. apoio à resolução pacífica dos conflitos e diferendos;
6. um sentido de justiça social e responsabilidade social para que todos os membros da sociedade beneficiem de um tratamento justo e equitativo, nomeadamente a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da origem nacional, etnia, raça, religião, língua, idade, sexo, género, opinião política, nascimento, origem social, fortuna, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição;
7. adesão aos princípios do primado do direito e de um tratamento igual e imparcial para todos os cidadãos perante a lei como meio de garantir a justiça

6.2. Atitudes

Por atitude, entende-se a orientação mental geral de uma pessoa para com alguém ou alguma coisa (por exemplo, uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma problemática, um evento, um símbolo). As atitudes são normalmente constituídas por quatro elementos: uma convicção ou opinião sobre o objeto da atitude, uma emoção ou sentimento para com o objeto, uma avaliação (positiva ou negativa) do objeto e uma tendência para se comportar de uma certa maneira para com esse objeto.

As seis atitudes importantes para uma cultura da democracia são descritas abaixo.

Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes

A abertura é uma atitude que um indivíduo pode adotar para com as pessoas que ele vê como tendo referências culturais diferentes das suas ou perante as convicções, visões do mundo, valores e práticas diferentes dos seus. A atitude de abertura para com a alteridade cultural deve ser distinguida do interesse em colecionar experiências do “exótico” meramente para daí retirar prazer ou benefício pessoal. A abertura pressupõe, pelo contrário:

1. sensibilidade para com a diversidade cultural e para com as visões do mundo, convicções, valores e práticas diferentes dos nossos;
2. curiosidade e interesse em descobrir e conhecer outras orientações e referências culturais e outras visões do mundo, convicções, valores e práticas;
3. a disponibilidade para suspender o nosso juízo de valor e para nos desfazermos do ceticismo para com a visão do mundo, as convicções, os valores e as práticas de outras pessoas e a disponibilidade para questionar o caráter “natural” da nossa própria visão do mundo, convicções, valores e práticas;
4. a disponibilidade emocional para nos relacionarmos com outras pessoas percebidas como diferentes de nós;
5. a disponibilidade para pesquisar ou aproveitar oportunidades para estabelecer contacto, cooperar e interagir com as pessoas que vemos como tendo referências culturais diferentes das nossas, numa relação de igualdade.

Respeito

O respeito é uma atitude para com alguém ou algo (por exemplo, uma pessoa, uma convicção, um símbolo, um princípio, uma prática) com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco.⁷ Dependendo da natureza do objeto que é respeitado, o respeito pode assumir formas muito diferentes (o respeito por uma regra escolar manifestar-se-á de forma diferente do respeito pela sabedoria de um idoso ou do respeito pela natureza, por exemplo).

7. Notaremos que o respeito está intimamente ligado aos valores de duas maneiras: um valor pode ser um objeto de respeito (i.e., um valor pode ser respeitado) e pode também funcionar como fundamento para o respeito (i.e., podemos respeitar alguém ou algo porque essa pessoa ou coisa encarna ou põe em prática um determinado valor).

Um tipo de respeito que é especialmente importante no contexto de uma cultura da democracia é o respeito para com outras pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes ou convicções, opiniões ou práticas diferentes das nossas. Esta forma de respeito reconhece a dignidade e a igualdade inerentes a todos os seres humanos, assim como o seu direito humano inalienável de escolher as suas próprias referências, convicções, opiniões ou práticas. Não se trata, e este aspeto é importante, de minimizar ou ignorar as diferenças reais que podem existir entre o eu e o outro, que podem por vezes ser significativas e profundas, nem de estar necessariamente de acordo com o objeto do respeito ou de o adotar ou converter-se a ele. É antes uma atitude de apreço positivo da dignidade e do direito do outro a ter as suas próprias referências, convicções, opiniões ou práticas, reconhecendo e aceitando contudo as diferenças que existem entre o eu e o outro. É necessária uma atitude de respeito para facilitar tanto a interação democrática como o diálogo intercultural com outras pessoas. Contudo, convém notar que devem ser colocados limites ao respeito – por exemplo, não se deve atribuir respeito ao conteúdo das convicções e opiniões ou aos estilos de vida ou práticas que violem ou atentem contra a dignidade, os direitos humanos e as liberdades dos outros.⁸

O conceito de respeito reflete melhor que o conceito da tolerância a atitude requerida para uma cultura da democracia. A tolerância pode, em certos contextos, transmitir a conotação de tolerar ou suportar simplesmente a diferença ou de adotar uma atitude condescendente para com algo que preferiríamos não ter que suportar. A tolerância pode por vezes igualmente ser interpretada como um ato de poder que autoriza a existência da diferença, limitando-se a tolerá-la, e através deste ato de tolerância aumentando o poder e a autoridade do indivíduo que tolera. O respeito é um conceito menos ambíguo que a tolerância, pois baseia-se no reconhecimento da dignidade, direitos e liberdades do outro e numa relação de igualdade entre o eu e o outro.

O respeito envolve portanto:

1. consideração, espírito positivo e estima por alguém ou algo, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco
2. consideração, espírito positivo e estima pelas outras pessoas como seres humanos iguais que partilham uma dignidade comum e têm exatamente o mesmo conjunto de direitos humanos e liberdades, independentemente das suas referências culturais, convicções, opiniões, estilos de vida ou práticas específicas;
3. consideração, espírito positivo e estima pelas convicções, opiniões, estilos de vida e práticas adotadas por outras pessoas, desde que estes não violem nem atentem contra a dignidade, direitos humanos ou liberdades dos outros.

8. Do ponto de vista dos direitos humanos, o direito de outra pessoa à liberdade de convicção deve ser sempre respeitado, mas não se pode atribuir respeito ao conteúdo de convicções que ameacem ou violem a dignidade, os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos outros. No caso de convicções cujo conteúdo não possa ser respeitado, são colocadas restrições não ao direito de ter as suas próprias convicções, mas à liberdade de manifestar essas convicções se tais restrições forem necessárias para a segurança pública, a proteção da ordem pública ou a proteção dos direitos e liberdades de outros (ver o Artigo 9. da *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf).

Espírito cívico

O espírito cívico é uma atitude para com uma comunidade ou grupo social. O termo “comunidade” é aqui utilizado para designar um grupo social ou cultural ao qual uma pessoa tem o sentido de pertencer e que é mais alargado que o seu círculo próximo de familiares e amigos. Há uma diversidade de tipos de grupos que poderão ser relevantes aqui, por exemplo as pessoas que vivem numa certa área geográfica (tal como um bairro, cidade ou metrópole, país, grupo de países tais como a Europa ou África, ou até mesmo no mundo inteiro, no caso da “comunidade global”), um grupo geograficamente mais difuso (tal como um grupo étnico, grupo religioso, grupo de lazer, grupo de orientação sexual, etc.), ou qualquer outro tipo de grupo social ou cultural a que um indivíduo sente pertencer. Cada pessoa pertence a grupos múltiplos e pode mostrar um espírito cívico para com um ou vários deles. O espírito cívico envolve:

1. o sentimento de pertencer a uma comunidade e de identificação com esta comunidade;
2. a consciência dos outros membros da comunidade, da interconexão entre estes membros e das repercussões dos seus próprios atos sobre estas pessoas;
3. um sentimento de solidariedade com os outros membros da comunidade, nomeadamente a disponibilidade para cooperar e trabalhar com eles, o interesse e preocupação pelos seus direitos e bem-estar, assim como a vontade de defender os desfavorecidos e sem meios de ação na comunidade;
4. um interesse e uma atenção relativamente aos assuntos e preocupações da comunidade;
5. um sentido do dever cívico, a vontade de contribuir ativamente para a vida da comunidade, a vontade de participar em decisões relativas aos assuntos, preocupações e bem comum da comunidade e a vontade de dialogar com os outros membros da comunidade, quaisquer que sejam as suas referências culturais;
6. o empenhamento de cumprir, da melhor forma possível, as responsabilidades, deveres ou obrigações decorrentes das funções ou papel ocupados na comunidade;
7. um sentido de responsabilidade para com os outros membros da comunidade e a aceitação de que respondemos perante os outros pelas nossas decisões e ações.

Responsabilidade

O termo “responsabilidade” tem várias aceções. Dois significados que são especialmente pertinentes para uma cultura da democracia são a responsabilidade ligada ao papel que desempenhamos na comunidade e a responsabilidade moral. A primeira é um aspeto do espírito cívico (ver acima, o ponto 6); aqui estamos interessados na segunda. A responsabilidade moral remete o indivíduo para os seus próprios atos. Ela entra em jogo quando uma pessoa tem uma obrigação de agir de uma certa maneira e merece elogios ou crítica por ter agido ou não daquela maneira. As condições necessárias para julgar os indivíduos como dignos de elogios ou críticas

são que eles consigam refletir sobre as suas próprias ações ou formular intenções sobre a maneira como agirão e sejam capazes de executar as ações que escolheram (consequentemente, quando uma falta de recursos ou condições estruturais se conjugam para impedir uma pessoa de executar uma ação, é inapropriado felicitá-la ou criticá-la). A responsabilidade poderá exigir coragem, na medida em que, a adoção de uma posição de princípio pode significar agir sozinho, atuar de forma que contrarie as normas de uma comunidade ou contestar uma decisão coletiva considerada errada. Portanto, poderá por vezes haver uma tensão entre o espírito cívico (entendido no sentido da solidariedade e lealdade para com as outras pessoas) e a responsabilidade moral. Uma atitude de responsabilidade do indivíduo pelos seus próprios atos envolve assim:

1. a adoção de uma atitude refletida e séria face aos seus atos e as possíveis consequências desses atos;
2. a identificação dos seus deveres e obrigações e da maneira de agir numa determinada situação, baseando-se num valor ou conjunto de valores;⁹
3. a tomada de decisão sobre as ações a executar (o que, em alguns casos, consiste em não executar qualquer ação), tendo em conta as circunstâncias;
4. a execução da ação (ou evitar da ação), conforme o caso, enquanto agente autónomo;
5. a vontade de assumir a sua responsabilidade pela natureza e consequências das suas próprias decisões e atos;
6. a vontade de se autoavaliar e julgar;
7. a vontade de agir com coragem desde que o considere necessário.

Eficácia pessoal

A eficácia pessoal é uma atitude do indivíduo para consigo mesmo. Envolve acreditar firmemente na sua capacidade de levar a cabo as ações necessárias para atingir determinados objetivos. Esta convicção implica normalmente as convicções paralelas de que consegue compreender o que é necessário, fazer juízos de valor apropriados, selecionar métodos apropriados para realizar tarefas, ultrapassar obstáculos com sucesso, influenciar o curso das coisas e influenciar os acontecimentos que tocam a sua vida pessoal e a dos outros. Por conseguinte, o sentimento de eficácia pessoal está associado à confiança nas suas próprias capacidades. Um sentimento de eficácia pessoal pouco desenvolvido pode desencorajar os comportamentos democráticos e interculturais, mesmo que o nível de capacidade seja elevado, enquanto um sentimento desmesuradamente elevado pode levar à frustração e decepção. A atitude ideal é a de uma eficácia pessoal relativamente elevada, aliada a um nível de capacidade realisticamente estimado que incentive as pessoas a aceitarem novos desafios e lhes

9. Assim, a aplicação da atitude de responsabilidade nas situações democráticas e interculturais requer a aplicação simultânea de um ou mais dos três conjuntos de valores especificados no presente modelo (i.e., a valorização da dignidade humana, a valorização da diversidade cultural ou a valorização da democracia, justiça, equidade, igualdade e Estado de direito). Na ausência da aplicação simultânea de um ou mais destes conjuntos de valores, a responsabilidade não constitui uma competência democrática mas sim uma competência política mais geral (ver o texto introdutório sobre os valores, Capítulo 6.1).

permita agir relativamente às questões que os preocupam. Assim, o sentimento de eficácia pessoal envolve:

1. confiar na nossa capacidade para compreender as questões, fazer juízos de valor e selecionar métodos apropriados para executar as tarefas;
2. confiar na nossa capacidade para organizar e executar as medidas necessárias para alcançar determinadas metas e ultrapassar os obstáculos que possam surgir;
3. sentir confiança ao lidar com novos desafios;
4. sentir confiança quanto à nossa participação democrática e a nossa capacidade de empreender as ações julgadas necessárias para atingir objetivos democráticos (nomeadamente a contestação ou responsabilização das pessoas em posições de poder e autoridade quando as suas decisões ou os seus atos são considerados inequitativos ou injustos);
5. sentir confiança na nossa capacidade de participar num diálogo intercultural com os que são percebidos como tendo referências culturais diferentes das nossas.

Tolerância da ambiguidade

A tolerância da ambiguidade é uma atitude para com os objetos, eventos e situações percebidos como incertos e sujeitos a múltiplas interpretações contraditórias ou incompatíveis. As pessoas que toleram bem a ambiguidade avaliam estes tipos de objetos, eventos e situações de uma maneira positiva, aceitam espontaneamente a sua falta de clareza inerente, estão prontas a admitir que os pontos de vista das outras pessoas podem ser tão adequados como os seus e gerem a ambiguidade construtivamente. Portanto, o termo “tolerância” deve ser aqui entendido no seu sentido positivo de aceitar e abraçar a ambiguidade (e não no sentido negativo de suportar a ambiguidade). As pessoas que toleram mal a ambiguidade adotam, pelo contrário, um ponto de vista único face a situações e questões pouco claras, têm uma atitude fechada face às situações e questões desconhecidas e utilizam categorias fixas e inflexíveis para pensar o mundo. Assim, no presente contexto, a tolerância da ambiguidade envolve:

1. o reconhecimento e a admissão do facto de que uma mesma situação ou questão pode ser objeto de interpretações e pontos de vista múltiplos;
2. o reconhecimento e a admissão do facto de que o nosso próprio ponto de vista sobre uma situação pode não ser melhor que o das outras pessoas;
3. a aceitação da complexidade, contradição e ausência de clareza;
4. a prontidão para empreender tarefas quando só está disponível informação incompleta ou parcial;
5. a disponibilidade para tolerar a incerteza e para a gerir de maneira construtiva.

6.3. Capacidades

Uma capacidade é a aptidão para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular.

Há oito conjuntos de capacidades importantes para uma cultura da democracia, pormenorizados abaixo.

Aprendizagem autónoma

As capacidades de aprendizagem autónoma são aquelas de que os indivíduos têm necessidade para efetuar, organizar e avaliar a sua própria aprendizagem, de acordo com as suas necessidades pessoais, de maneira autodirigida e autorregulada, sem sugestão de outros. As capacidades de aprendizagem autónoma são importantes para uma cultura da democracia, porque permitem aos indivíduos aprender por si mesmos sobre as problemáticas políticas, cívicas e culturais e aprender a geri-las utilizando fontes múltiplas e variadas, próximas ou longínquas, em vez de contar com agentes do seu ambiente imediato para obter informações sobre a matéria. As capacidades de aprendizagem autónoma incluem aptidões ou capacidades para:

1. identificar as nossas próprias necessidades de aprendizagem – estas necessidades podem decorrer de lacunas nos conhecimentos ou compreensão, de uma falta ou deficiência no domínio das capacidades ou de dificuldades surgidas em consequência das nossas atitudes ou valores atuais;
2. identificar, localizar e consultar as potenciais fontes de informação, aconselhamento ou orientação necessários para responder a estas necessidades – pode tratar-se de experiências pessoais, interações e discussões com outras pessoas, encontros com pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas ou com convicções, opiniões ou visões do mundo diferentes das nossas, assim como fontes nos média visuais, impressos, digitais ou de difusão audiovisual;
3. avaliar a fiabilidade das várias fontes de informação, aconselhamento ou orientação, nomeadamente se contêm possíveis preconceitos ou distorções e selecionando as fontes mais adequadas da gama disponível;
4. processar e apreender a informação, utilizando as estratégias e técnicas de aprendizagem mais apropriadas ou adotando e seguindo os conselhos ou orientação das fontes mais fiáveis, adaptando-os ao nosso repertório pessoal de conhecimento, compreensão, capacidades, atitudes ou valores;
5. refletir no que foi aprendido, no progresso que foi feito, avaliando as estratégias de aprendizagem que foram utilizadas e retirando conclusões sobre a necessidade eventual de prosseguir a aprendizagem e de adquirir novas estratégias de aprendizagem.

Capacidades de análise e de pensamento crítico

As capacidades de reflexão analítica e crítica consistem num vasto e complexo agregado de competências interdependentes. A capacidade de análise é a aptidão necessária para analisar materiais de qualquer tipo (por exemplo, textos, argumentos, interpretações, questões, eventos, experiências) de uma forma sistemática e lógica. Incluem aptidões ou capacidades para:

1. decompor de maneira sistemática os materiais analisados em elementos constituintes e organizar esses elementos de uma maneira lógica;

2. identificar e interpretar o significado ou significados de cada elemento, comparando-os e relacionando-os eventualmente com o que já se conhece e identificando semelhanças e diferenças;
3. examinar os elementos uns em relação aos outros e identificar as ligações que existem entre eles (lógicas, causais, temporais, etc.);
4. identificar eventuais discrepâncias, inconsistências ou divergências entre os elementos;
5. identificar outros significados e relações possíveis para cada elemento, produzindo novos elementos que possam estar ausentes do conjunto, mudando sistematicamente os elementos a fim de determinar os seus efeitos sobre o todo e produzindo novas sínteses dos elementos que foram examinados – por outras palavras, imaginar e explorar novas possibilidades e soluções
6. reunir os resultados da análise de uma forma organizada e coerente para tirar conclusões lógicas e defensáveis sobre o conjunto.

A capacidade de reflexão crítica é a aptidão necessária para avaliar e fazer juízos de valor sobre todos os tipos de materiais. Inclui portanto a capacidade ou aptidão para:

1. proceder a avaliações com base na consistência interna e com base na consistência com os dados e a experiência disponíveis;
2. fazer juízos de valor sobre se os materiais em análise são ou não válidos, exatos, aceitáveis, fiáveis, adequados, úteis e/ou persuasivos;
3. compreender e avaliar as ideias preconcebidas, os pressupostos e as convenções textuais ou de comunicação em que se baseiam os materiais;
4. apreender não só o sentido literal dos materiais, como também a sua retórica global, nomeadamente as motivações, as intenções e os desígnios subjacentes dos que os produziram ou criaram (no caso de uma comunicação política, trata-se nomeadamente de conseguir identificar a propaganda e desconstruir os motivos, intenções e objetivos dos que produziram a propaganda);
5. situar os materiais no seu contexto histórico de produção para ajudar a fazer juízos de valor sobre eles;
6. produzir e elaborar opções, possibilidades e soluções alternativas às que estão presentes nos materiais examinados;
7. pesar as vantagens e desvantagens das opções disponíveis – isto pode incluir uma análise de custo-benefício (incluindo as perspetivas a curto e a longo prazo), uma análise de recursos (avaliando se os recursos necessários para cada opção estão disponíveis na prática) e uma análise de riscos (compreendendo e avaliando os riscos associados a cada opção e a maneira de os gerir);
8. reunir os resultados do processo de avaliação de forma organizada e coerente, a fim de construir um argumento lógico e defensável a favor ou contra uma determinada interpretação, conclusão ou medida tomada, com base em critérios, princípios ou valores explícitos e especificáveis e/ou provas irrefutáveis;
9. reconhecer os seus próprios pressupostos e preconceitos que poderão ter influenciado o processo de avaliação e admitir que as nossas próprias convicções e juízos de valor dependem sempre das nossas referências culturais e perspetivas pessoais.

Uma capacidade de análise eficaz incorpora o pensamento crítico (i.e., a avaliação dos materiais em análise), enquanto um pensamento crítico incorpora a capacidade de análise (i.e., estabelecendo distinções e ligações). É por isso que as capacidades de análise e de pensamento crítico estão inerentemente interligadas.

Capacidades de escuta e observação

As capacidades de escuta e observação são as aptidões necessárias para compreender o que as outras pessoas estão a dizer e para tirar lições do seu comportamento. Compreender o que os outros dizem exige uma escuta ativa – prestando a devida atenção não só ao que está a ser dito como também à forma como está a ser dito através da utilização do tom, timbre, volume sonoro, débito e fluidez da voz, assim como à linguagem corporal da pessoa, em especial os movimentos dos olhos, as expressões do rosto e os gestos. Uma observação atenta do comportamento de outra pessoa pode também ser uma importante fonte de informação sobre os comportamentos mais apropriados e eficazes nos diversos contextos sociais e culturais e pode ajudar um aluno a conhecer bem esses comportamentos retendo essa informação e reproduzindo o comportamento da outra pessoa em situações ulteriores do mesmo tipo. Assim, as capacidades de escuta e observação incluem aptidões ou capacidades para:

1. prestar atenção não só ao que está a ser dito como também à maneira como está a ser dito e à linguagem corporal do falante;
2. prestar atenção às possíveis incoerências entre as mensagens verbais e não-verbais;
3. prestar atenção às subtilezas de significado e ao que poderá ser apenas parcialmente dito ou mesmo deixado por dizer;
4. prestar atenção à relação que existe entre o que está a ser dito e o contexto social em que é dito;
5. prestar muita atenção ao comportamento das outras pessoas e reter a informação sobre este comportamento, em particular os comportamentos de pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas;
6. prestar muita atenção às semelhanças e diferenças na maneira como as pessoas reagem à mesma situação, em particular as pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas.

Empatia

A empatia é o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspectiva dos outros. A empatia envolve a capacidade de sair do nosso próprio quadro de referência psicológica (isto é, para nos descentralizarmos da nossa própria perspectiva) e a capacidade para apreender e compreender, através da imaginação, o quadro de referência psicológica e o ponto de vista de outra pessoa. Esta capacidade é fundamental para imaginar as referências culturais, visão do

mundo, convicções, interesses, emoções, desejos e necessidades de outras pessoas. Há várias formas de empatia que podem ser distinguidas, nomeadamente:

1. a empatia cognitiva – a capacidade de apreender e compreender as percepções, pensamentos e convicções das outras pessoas;
2. a empatia afetiva – a capacidade de apreender e compreender as emoções, sentimentos e necessidades de outras pessoas;
3. a compaixão, por vezes chamada “empatia compassiva” ou “preocupação empática” – a capacidade de experimentar sentimentos de compaixão e preocupação por outra pessoa, com base na apreensão do seu estado cognitivo ou afetivo ou da sua situação ou condições materiais.¹⁰

Flexibilidade e adaptabilidade

A flexibilidade e a adaptabilidade são as capacidades que nos permitem, com base em certos princípios, ajustar os nossos pensamentos, sentimentos ou comportamentos a novos contextos e situações, para podermos responder eficaz e apropriadamente aos respetivos desafios, exigências e oportunidades. A flexibilidade e a adaptabilidade permitem-nos ajustarmo-nos positivamente à novidade e mudança e às expectativas sociais e culturais, estilos de comunicação e comportamentos das outras pessoas. Permitem-nos também ajustar os nossos padrões de pensamento, sentimentos ou comportamento em resposta a novas situações imprevistas, experiências, encontros e informação. A flexibilidade e a adaptabilidade, definidas desta maneira, devem ser distinguidas da adaptação oportunista ou sem princípios do comportamento para benefício ou ganho pessoal. Devem também ser distinguidas da adaptação por coerção externa.¹¹ Assim, a flexibilidade e a adaptabilidade incluem as capacidades e aptidões para:

1. adaptar a nossa forma de pensar habitual face a circunstâncias evolutivas ou para adotar temporariamente outra perspetiva cognitiva em resposta a sinais culturais;

10. Notemos o posicionamento da empatia como capacidade no presente modelo. O termo “empatia” é obviamente também utilizado de muitas outras formas no discurso do dia-a-dia. É utilizado, por exemplo, quando uma pessoa sente a mesma emoção que outra pessoa (o fenómeno do “contágio emocional, em que uma pessoa “apanha” e partilha a alegria, pânico, medo, etc. de outra pessoa), referindo-se por vezes a um sentido de ligação ou identificação emocional com outra pessoa (por ex. “Senti muita empatia pelo personagem principal do livro”), ou à compaixão ou preocupação por outra pessoa que resulta da solidariedade (por ex. “Sinto empatia contigo pelo momento difícil que estás a passar”). O termo “empatia” é também por vezes utilizado para referir um agregado muito maior de reações que uma pessoa pode ter para com outra pessoa no qual a abertura ao outro, o respeito pelo outro e os sentimentos de envolvimento cognitivo e emocional e de ligação emocional com o outro se misturam. O presente modelo utiliza antes o termo “empatia” de uma maneira mais específica e focalizada, significando o conjunto de capacidades necessárias para compreendermos e nos identificarmos com os pensamentos, convicções e sentimentos das outras pessoas, sendo este um conjunto de capacidades cruciais para participar numa cultura da democracia. Esta definição não visa pôr de parte a possível mobilização e aplicação simultâneas da empatia, abertura, respeito, etc. como um agregado completo de competências ou capacidades em algumas situações.

11. Por exemplo, a assimilação forçada de minorias culturais por uma cultura maioritária não deveria jamais ser admitida. Todas as pessoas têm o direito fundamental de escolher as suas próprias referências culturais, convicções e estilo de vida (ver a nota de rodapé 8).

2. reconsiderar as nossas opiniões pessoais, tendo em conta novos elementos de informação e/ou argumentos racionais;
3. controlar e regular as nossas emoções e sentimentos a fim de facilitar uma comunicação mais eficaz e apropriada, assim como a cooperação, com os outros;
4. ultrapassar ansiedades, preocupações e inseguranças suscitadas pelo encontro e interação com pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas;
5. regular e atenuar os sentimentos negativos para com membros de um grupo com o qual o nosso próprio grupo está historicamente em conflito;
6. adaptar o nosso comportamento de maneira socialmente apropriada em função do ambiente cultural dominante;
7. nos adaptarmos a estilos de comunicação e comportamentos diferentes e adotarmos os estilos de comunicação e os comportamentos apropriados para evitar violar as normas culturais dos outros e para comunicar com eles por meios que eles consigam compreender.

Capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues¹²

As capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues são as aptidões necessárias para comunicar eficaz e apropriadamente com outras pessoas. Incluem as seguintes aptidões e capacidades, entre outras:¹³

1. a capacidade para comunicar claramente numa gama de situações – isto inclui expressar as nossas convicções, opiniões, interesses e necessidades pessoais, explicar e esclarecer ideias, defender, promover, argumentar, raciocinar, discutir, debater, persuadir e negociar;
2. a capacidade de responder às exigências de comunicação nas situações interculturais, empregando mais de uma língua ou uma variedade de línguas ou ainda uma língua comum ou língua franca para compreender outra língua;
3. a capacidade para nos exprimirmos com confiança e sem agressividade, mesmo nas situações em que estamos em desvantagem por uma desigualdade de poder, e a capacidade para exprimir um desacordo fundamental com outra pessoa de maneira ainda assim respeitosa da dignidade e direitos dessa pessoa;

12. O termo “língua” é utilizado neste documento para designar todos os sistemas linguísticos, quer sejam reconhecidos como línguas ou considerados variedades de línguas reconhecidas, independentemente da modalidade. Engloba a língua falada e a língua transmitida por sinais e todas as outras formas de línguas não faladas. Os termos comunicação “verbal” e “não-verbal” neste contexto significam, portanto, “comunicação efetuada por meio de linguagem” e “comunicação efetuada por outro meio que não a linguagem”.

13. Antes de mais, evidentemente, a comunicação eficaz e apropriada exige competências linguísticas (para produzir e compreender frases e enunciados falados e escritos), competências sociolinguísticas (para processar o sotaque, o dialeto, o registo e os marcadores linguísticos das relações sociais entre os falantes), e discursivas (construir conjuntos linguísticos mais longos e coerentes utilizando as convenções apropriadas de comunicação e utilizar um discurso oral e textos escritos para fins precisos de comunicação). Contudo, no contexto atual, trata-se de competências genéricas e elas são portanto excluídas do modelo. Os leitores interessados numa apresentação mais pormenorizada destas competências específicas poderão consultar o Quadro Europeu Comum de referência para as línguas (ver nota de rodapé 5), onde são apresentadas de forma aprofundada

4. a capacidade para reconhecer as diversas formas de expressão e as diversas convenções de comunicação (tanto verbais como não verbais) nas comunicações empregues por outros grupos sociais e as suas culturas;
5. a capacidade de adaptar e modificar o nosso comportamento de comunicação de maneira a utilizar as convenções de comunicação (verbal e não-verbal) apropriadas para o(s) nosso(s) interlocutor(es) e para o contexto cultural dominante;
6. a capacidade de colocar questões para fins de esclarecimento de uma maneira apropriada e com tato nos casos em que os significados expressos por outra pessoa não são claros ou quando são detetadas inconsistências entre as mensagens verbais e não-verbais produzidas por outra pessoa;
7. a capacidade para gerir roturas na comunicação, por exemplo pedindo ao nosso interlocutor que repita ou reformule as suas frases ou reformulando, revendo ou simplificando as nossas próprias comunicações mal compreendidas;
8. a capacidade para desempenhar o papel de mediador linguístico em diálogos interculturais, incluindo competências de tradução, interpretação e explicação, e a capacidade para desempenhar o papel de mediador intercultural, ajudando os outros a compreender e a apreciar as características de alguém ou algo percebido como tendo referências culturais diferentes das nossas.

Capacidades de cooperação

As capacidades de cooperação são as aptidões necessárias para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns. Incluem as aptidões ou capacidades para:

1. expressar pontos de vista e opiniões num contexto de grupo e encorajar outros membros do grupo a expressar os seus pontos de vista e opiniões neste quadro coletivo;
2. desenvolver o consenso e fazer concessões a nível de um grupo;
3. executar ações juntamente com outras pessoas, de maneira recíproca e coordenada;
4. definir e estabelecer as metas para o grupo;
5. esforçar-se por alcançar as metas do grupo e adaptar o seu comportamento para os fins de atingir estes objetivos;
6. apreciar os talentos e pontos fortes de todos os membros do grupo e ajudar outros a desenvolver-se em áreas nas quais desejam e necessitam de melhorar;
7. encorajar e incitar os outros membros do grupo a cooperarem e entreajudarem-se para conseguirem alcançar as metas comuns;
8. ajudar os outros no seu trabalho, se necessário;
9. partilhar conhecimentos, experiência ou perícia relevantes e úteis com o grupo e persuadir outros membros do grupo a fazê-lo;
10. reconhecer o conflito no grupo, nomeadamente identificando os sinais emocionais do conflito em si e nos outros e respondendo apropriadamente através de meios pacíficos e diálogo.

Resolução de conflitos

As capacidades de resolução de conflitos são as aptidões necessárias para tratar, gerir e resolver pacificamente conflitos. Incluem as aptidões ou capacidades para:

1. atenuar ou prevenir a agressividade e a negatividade e para criar um ambiente neutro no qual as pessoas se sintam livres para expressar as suas opiniões divergentes e as suas preocupações, sem receio de represálias;
2. encorajar e reforçar a recetividade, a compreensão mútua e a confiança entre as partes em conflito;
3. reconhecer as desigualdades de poder e/ou de estatuto entre as partes em conflito e para tomar medidas para reduzir os eventuais efeitos destas desigualdades sobre as comunicações entre estas partes;
4. gerir e regular eficazmente as emoções – trata-se de conseguir interpretar as suas próprias emoções e motivações subjacentes, assim como as dos outros e de gerir o stress emocional, a ansiedade e a insegurança em si e nos outros;
5. ouvir e compreender os pontos de vista das diferentes partes envolvidas num conflito;
6. expressar e resumir os diferentes pontos de vista defendidos pelas partes em conflito;
7. combater ou reduzir os mal-entendidos entre as partes em conflito;
8. reconhecer que, por vezes, um período de silêncio, tréguas ou inação pode ser necessário para permitir às partes em conflito refletir sobre as perspetivas adotadas pelos outros;
9. identificar, analisar, relacionar e contextualizar as causas e outros aspetos dos conflitos;
10. identificar uma plataforma de entendimento que permita construir um acordo entre as partes em conflito, definir as opções possíveis para resolver os conflitos e aperfeiçoar as soluções ou compromissos possíveis encontrados;
11. ajudar os outros a resolver conflitos, ajudando-os a compreender as opções à sua disposição;
12. ajudar e orientar as partes envolvidas para que se ponham de acordo sobre uma solução ótima e aceitável para o conflito.

6.4. Conhecimento e compreensão crítica

Por conhecimento entende-se o conjunto das informações possuídas por uma pessoa e, por compreensão, a faculdade de entender e avaliar os significados. A expressão “compreensão crítica” é empregue no presente contexto para sublinhar a necessidade, no quadro dos processos democráticos e do diálogo intercultural, de entender e avaliar os significados, refletindo ativamente e avaliando de maneira crítica o que foi compreendido e interpretado (por oposição a uma interpretação automática, habitual e irrefletida).

As várias formas de conhecimento e compreensão crítica necessárias para uma cultura da democracia repartem-se por três subconjuntos principais, indicados abaixo.

Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo

A consciência e a compreensão de si mesmo são vitais para participar eficaz e apropriadamente numa cultura da democracia. O conhecimento e a compreensão crítica de si mesmo têm várias facetas, nomeadamente:

1. o conhecimento e a compreensão das nossas próprias referências culturais;
2. o conhecimento e a compreensão da nossa própria visão do mundo, com os seus aspetos e preconceitos cognitivos, emocionais e motivacionais;
3. o conhecimento e a compreensão dos pressupostos e preconceitos subjacentes à nossa própria visão do mundo;
4. a compreensão de como a nossa visão do mundo, pressupostos e preconceitos dependem das nossas referências culturais e experiências e influenciam, por sua vez, as nossas perceções, juízos de valor e reações às outras pessoas;
5. a consciência das nossas próprias emoções, sentimentos e motivações, especialmente em contextos de comunicação e cooperação com os outros;
6. o conhecimento e compreensão dos limites da nossa própria competência e da nossa perícia.

Conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação

O conhecimento e a compreensão crítica da linguagem e da comunicação têm muitos aspetos diferentes e incluem:

1. o conhecimento das convenções da comunicação verbal e não-verbal socialmente apropriadas que se aplicam na(s) língua(s) falada(s);
2. a compreensão do facto de que as pessoas com outras referências culturais podem seguir convenções de comunicação verbal e não-verbal diferentes das nossas, importantes do ponto de vista delas, mesmo quando utilizem a mesma língua que nós;
3. a compreensão de que as pessoas com referências culturais diferentes podem entender os significados das comunicações de formas diferentes;
4. a compreensão do facto de que existem maneiras múltiplas de falar numa determinada língua e várias formas de empregar a mesma língua;
5. a compreensão de como a utilização da língua é uma prática cultural que funciona como um veículo de informação, significados e identidades que circulam na cultura na qual a língua se inscreve;
6. a compreensão do facto de que as línguas podem expressar ideias partilhadas culturalmente de uma forma única ou expressar ideias únicas que podem ser de difícil acesso através de outra língua;

7. a compreensão do impacto social e das repercussões sobre os outros de diferentes estilos de comunicação, nomeadamente da maneira como os estilos de comunicação diferentes podem ser incompatíveis ou levar a uma rotura da comunicação;
8. a compreensão da maneira como os nossos próprios pressupostos, preconceitos, perceções, convicções e juízos de valor se relacionam com a língua ou línguas específicas que falamos.

Conhecimento e compreensão crítica do mundo (incluindo a política, o direito, os direitos humanos, a cultura, culturas, as religiões, a história, os meios de comunicação social, as economias, o ambiente e a sustentabilidade)

O conhecimento e a compreensão crítica do mundo abarcam um leque vasto e complexo de conhecimento e compreensão em diversos domínios, incluindo todos os seguintes:

(a) O conhecimento e compreensão crítica da política e do direito, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão dos conceitos políticos e jurídicos, incluindo a democracia, a liberdade, a justiça, a igualdade, a cidadania, os direitos e responsabilidades, a necessidade das leis e regulamentos e o Estado de direito;
2. conhecimento e compreensão dos processos democráticos e do funcionamento das instituições democráticas, incluindo o papel dos partidos políticos, os processos eleitorais e a votação;
3. conhecimento e compreensão das diversas maneiras como os cidadãos podem participar na tomada de decisão e nas deliberações públicas e de como podem influenciar a política e a sociedade, compreendendo também o papel desempenhado pela sociedade civil e as ONG neste domínio;
4. compreensão das relações de poder, dos desacordos políticos e das divergências de pontos de vista nas sociedades democráticas, assim como da maneira como estes desacordos e estas divergências podem ser ultrapassados pacificamente;
5. conhecimento e compreensão da atualidade, das problemáticas sociais e políticas atuais e das opiniões políticas das outras pessoas;
6. conhecimento e compreensão das ameaças atuais à democracia.

(b) Conhecimento e compreensão crítica dos direitos humanos, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão de que os direitos humanos assentam na dignidade inerente a todos os seres humanos;
2. conhecimento e compreensão de que os direitos humanos são universais, inalienáveis e indivisíveis e que cada pessoa tem não só direitos humanos como a responsabilidade de respeitar os direitos dos outros, independentemente da sua origem nacional, etnia, raça, religião, língua, idade, sexo, género, opinião política, nascimento, origem social, fortuna, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição;

3. conhecimento e compreensão das obrigações dos Estados e governos em matéria de direitos humanos;
4. conhecimento e compreensão da história dos direitos humanos, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança,
5. conhecimento e compreensão da relação entre os direitos humanos, a democracia, a liberdade, a justiça, a paz e a segurança;
6. conhecimento e compreensão do facto de que podem existir diversas formas de interpretar e viver os direitos humanos segundo as sociedades e as culturas, mas que as variações possíveis são enquadradas pelos instrumentos jurídicos internacionalmente acordados que estabelecem as normas mínimas para os direitos humanos, independentemente do contexto cultural;
7. conhecimento e compreensão da maneira como os princípios dos direitos humanos são aplicados em situações concretas particulares, de como as violações dos direitos humanos podem ocorrer, da maneira como estas violações dos direitos humanos podem ser combatidas e como possíveis conflitos entre os direitos humanos podem ser resolvidos;
8. conhecimento e compreensão dos maiores desafios que se colocam aos direitos humanos no mundo atual.

(c) Conhecimento e compreensão crítica da cultura e das culturas, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão da maneira como as referências culturais das pessoas determinam as suas visões do mundo, ideias preconcebidas, perceções, convicções, valores, comportamentos e interações com os outros;
2. conhecimento e compreensão do facto de que todos os grupos culturais são por natureza variáveis e heterogéneos, não têm características intrínsecas fixas, englobam membros que contestam e colocam em causa os significados culturais tradicionais e estão em constante evolução e mudança;
3. conhecimento e compreensão de como as estruturas do poder, as práticas discriminatórias e as barreiras institucionais no seio dos grupos culturais e entre estes grupos se conjugam, restringindo as oportunidades oferecidas às pessoas desfavorecidas;
4. conhecimento e compreensão das convicções, valores, normas, práticas, discursos e produtos específicos que podem ser utilizados pelas pessoas com referências culturais particulares, em especial os que são utilizados por pessoas com quem temos interações e comunicamos e que são percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas.

(d) Conhecimento e compreensão crítica das religiões, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão dos aspetos principais da história de determinadas tradições religiosas, das doutrinas e dos textos fundamentais de tradições religiosas específicas, e dos pontos comuns e diferenças existentes entre as várias tradições religiosas;

2. conhecimento e compreensão dos símbolos e rituais religiosos, assim como das utilizações religiosas da linguagem;
3. conhecimento e compreensão das características principais das crenças, valores, práticas e experiências dos praticantes de uma determinada religião;
4. compreensão do facto de que as experiências subjetivas e as expressões pessoais das religiões podem variar em diversos aspetos das representações clássicas destas religiões nos manuais;
5. conhecimento e compreensão da diversidade interna das crenças e práticas que existe dentro de cada religião;
6. conhecimento e compreensão do facto de que todos os grupos religiosos contêm membros que contestam e põem em causa os significados religiosos tradicionais e de que os grupos religiosos não têm características inerentes fixas e estão em constante mudança e evolução.

(e) Conhecimento e compreensão crítica da história, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão da natureza fluida da história e de como as interpretações do passado variam ao longo do tempo e de uma cultura para outra;
2. conhecimento e compreensão das diversas maneiras de apresentar a história segundo perspetivas diferentes para explicar como as forças e os fatores históricos moldaram o mundo atual;
3. compreensão dos processos de investigação histórica, em particular de como os factos são selecionados e construídos e como se tornam elementos de prova na produção de narrativas, explicações e argumentos históricos;
4. compreensão da necessidade de aceder a fontes alternativas de informação sobre a história, porque os contributos dos grupos marginalizados (por ex, as minorias culturais e as mulheres) são muitas vezes excluídos das narrativas históricas clássicas;
5. conhecimento e compreensão do facto de a história ser frequentemente apresentada e ensinada de um ponto de vista etnocêntrico;
6. conhecimento e compreensão da maneira como os conceitos de democracia e cidadania evoluíram no tempo de formas diferentes em culturas diferentes;
7. conhecimento e compreensão de como os estereótipos constituem uma forma de discriminação que tem sido utilizada para negar a individualidade e a diversidade aos seres humanos e para ameaçar os direitos humanos e, em alguns casos, levaram a crimes contra a humanidade;
8. conhecimento e interpretação do passado à luz do presente e com uma perspetiva de futuro, e compreensão da importância do passado para entender as preocupações e as problemáticas do mundo atual.

(f) Conhecimento e compreensão crítica dos meios de comunicação social, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão dos processos através dos quais os meios de comunicação de massas selecionam, interpretam e editam a informação antes de a transmitir para consumo público;

2. conhecimento e compreensão da natureza comercial dos meios de comunicação de massas, que envolvem produtores e consumidores, assim como das motivações, intenções e desígnios potenciais dos produtores de conteúdos, imagens, mensagens e anúncios para os meios de comunicação de massas;
3. conhecimento e compreensão dos média digitais, da maneira como os conteúdos, as imagens, as mensagens e os anúncios difundidos nos média digitais são produzidos e das variadas e possíveis motivações, intenções e desígnios dos que os criam ou reproduzem;
4. conhecimento e compreensão dos efeitos que o conteúdo dos meios de comunicação de massas, nomeadamente os digitais, pode ter nos juízos de valor e comportamentos das pessoas;
5. Conhecimento e compreensão da maneira como as mensagens políticas, a propaganda e o discurso do ódio nos média digitais são produzidos, como estas formas de comunicação podem ser identificadas e como as pessoas se podem resguardar e proteger contra os efeitos destas comunicações.

(g) Conhecimento e compreensão crítica das economias, do ambiente e da sustentabilidade, nomeadamente:

1. conhecimento e compreensão das economias e dos processos económicos e financeiros que afetam o funcionamento da sociedade, nomeadamente a relação entre o emprego, as receitas, o lucro, a fiscalidade e as despesas públicas;
2. conhecimento e compreensão da relação entre rendimentos e despesas, a natureza e consequências da dívida, os custos reais dos empréstimos e o risco do endividamento para além da capacidade de reembolso;
3. conhecimento e compreensão da interdependência económica da comunidade global e do impacto que as escolhas e padrões de consumo individuais podem ter noutras partes do mundo;
4. conhecimento e compreensão do ambiente natural, dos fatores que podem ter um impacto sobre ele, dos riscos associados à degradação do ambiente, dos desafios ambientais atuais e da necessidade de consumir de maneira responsável e de proteger o ambiente a fim de garantir a sua sustentabilidade;
5. conhecimento e compreensão das ligações existentes entre os processos económicos, sociais, políticos e ambientais, em particular do ponto de vista mundial;
6. conhecimento e compreensão das questões éticas associadas à globalização.

7. Conclusão

Tal como indicado no início deste documento, o modelo aqui apresentado visa descrever as competências que os aprendentes devem adquirir para se tornarem cidadãos participativos e eficazes e viverem em paz uns com os outros, em igualdade, em sociedades democráticas multiculturais. Espera-se que o atual modelo se revele útil para a tomada de decisão e planeamento na educação e ajude a aproveitar o potencial dos sistemas educativos na preparação dos aprendentes para a vida como cidadãos democrática e interculturalmente competentes.

Espera-se também que este modelo permita aos sistemas de ensino empoderar os aprendentes, fazendo deles agentes sociais autónomos, capazes de escolher e prosseguir as suas próprias metas na vida, no quadro das instituições democráticas e do respeito pelos direitos humanos. Várias competências presentes no modelo são especialmente relevantes para esta finalidade. Por exemplo, se os aprendentes desenvolverem uma atitude de abertura para com outras culturas, convicções, visões do mundo e práticas, estarão dispostos a explorar e analisar outras perspetivas e modos de vida para além daqueles – tradicionais – com os quais cresceram e alargarão o campo das suas experiências e os seus horizontes; os aprendentes que conseguirem adquirir estas competências de aprendizagem autónoma estarão prontos para descobrir com toda a independência estas novas perspetivas e modos de vida, sem depender apenas da informação fornecida por outros no seu ambiente imediato. Na verdade, se adquirirem a capacidade de analisar e refletir de maneira crítica, serão capazes de examinar em pormenor perspetivas e modos de vida alternativos e nova informação e ideias recolhidas, construindo assim os seus próprios juízos de valor e determinando se são ou não aceitáveis ou desejáveis. Além disso, se os jovens aprenderem a valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, a diversidade cultural e a democracia, poderão alicerçar todas as suas escolhas e ações nestes valores e orientar as suas vidas voluntariamente de uma maneira que respeite a dignidade e os direitos humanos das outras pessoas, bem como os princípios da democracia.

Resumindo, é essencial equipar os aprendentes com as competências definidas no presente modelo para lhes oferecer os meios de escolher e prosseguir os seus próprios objetivos, no quadro dos processos democráticos e no respeito pelos direitos humanos. Desenvolver estas competências através do sistema de ensino, tomando ao mesmo tempo medidas para lutar contra as desvantagens estruturais e a desigualdade, é de importância fulcral para garantir a boa saúde futura das nossas sociedades democráticas multiculturais, assim como a autonomização e o florescimento de todos os jovens que nelas vivem.

Anexo A

As fontes dos quadros de competências que foram auditados pelo projeto

Este anexo contém as fontes de todos os quadros de competências que foram auditados pelo projeto. Algumas das fontes listadas abaixo contêm mais de um só quadro de competências, enquanto outras duplicam quadros de competências contidos noutras fontes. Por esta razão, o número de documentos nesta lista (102) difere do número total de quadros que foram auditados (101). A não ser que algo em contrário seja especificado, todos os websites foram acedidos no dia 17 de fevereiro de 2016.

1. Abbe A., Gulick L. M. V. and Herman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA, www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf.
2. AFS Intercultural Programs (2013), *AFS educational goals*, www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/.
3. Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Council of Europe, Strasbourg, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf.
4. Barrett M. (2013), "Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?", in Barrett M. (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147-68), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
5. Barrett M. (2015), "An integrative model of political and civic participation: linking the macro, social and psychological levels of explanation", in Barrett M. and Zani B. (eds), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 162-87), Routledge, London.
6. Barrett M. and Brunton-Smith I. (2014), "Political and civic engagement and participation: towards an integrative perspective", *Journal of Civil Society* 10(1), 5-28.
7. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf.

8. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F. and Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
9. Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
10. Boix Mansilla V. and Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
11. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf.
12. Brander P., Cardenas C, de Vicente Abad J., Gomes R. and Taylor M. (2004), *Education pack “All different – all equal”*, Council of Europe, Strasbourg, <http://eycb.coe.int/edupack/>.
13. Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A. and Pinkeviciute J. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf.
14. Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_EN.pdf.
15. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
16. Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
17. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009a), *Autobiography of intercultural encounters: context, concepts and theories*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf.
18. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009b), *Autobiography of intercultural encounters: notes for facilitators*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_notes_for_facilitators_en.pdf.
19. Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.

20. Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: The Civic Mission of Schools*, Campaign for the Civic Mission of Schools, Silver Spring, MD, <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.
21. Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F. J., Noguero A. and Schröder-Sura A. (2012), *FREPA – a framework of reference for pluralistic approaches: competences and resources*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasbourg, <http://carap.ecml.at/>.
22. Catteeuw P. (2012), *A framework of reference for intercultural competence*, FARO, Brussels, www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment.
23. Čehajić S., Brown R. and Castano E. (2008), "Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia Herzegovina", *Political Psychology* 29(3), 351-67.
24. Čehajić S., Effron D., Halperin E., Liberman V. and Ross L. (2011), "Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures", *Journal of Personality and Social Psychology* 101, 256-70.
25. Cohen-Chen S., Halperin E., Crisp R. J. and Gross J. J. (2014), "Hope in the Middle East: malleability beliefs, hope, and the willingness to compromise for peace", *Social Psychological and Personality Science* 5 (1), 67-75.
26. Connerley M. L. and Pedersen P. B. (2005), *Leadership in a diverse and multicultural environment: developing awareness, knowledge, and skills*, Sage, Thousand Oaks, CA.
27. Conseil Supérieur des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, France (2014), *Projet d'enseignement moral et civique*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf.
28. Council of Europe (1996), *EDC consultative meeting*, Doc. DECS/CIT (96)1.
29. Council of Europe (2009), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity – competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp.
30. Crosbie V. (2014), "Capabilities for intercultural dialogue", *Language and Intercultural Communication* 14(1), 91-107.
31. Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", *Journal of Studies in International Education* 10, 241-66.
32. Department for Education, England, UK (2013), *Citizenship programmes of study: Key Stages 3 and 4, National Curriculum in England*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf.
33. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra [Government of Navarra] (2012), *Competencia social y ciudadana y coeducación: orientaciones para las materias de primaria y secundaria*, http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia_social_y_ciudadana_y_coeducacion.pdf.

34. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco [Basque Government] (n.d.), *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*, www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf.
35. EC-CoE Youth Partnership (2014), *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities*. European Commission and Council of Europe, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8492613/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8>.
36. ELICIT (2010), *Reference framework of competences for teaching European citizenship literacy*, www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework.
37. European Consortium for Accreditation (2005), *Dublin Descriptors*, http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.
38. European Parliament (2006), Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 30.12.2006, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm and <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?jsessionid=5CpqTzDlm1sDXXGD82RBdwXQKRv1fJLbn9y8ngmS8GNmyNv9ynVL!-975582138?uri=CELEX:32006H0962>.
39. Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice, Brussels.
40. Fantini A. E. and Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.
41. Flowers N., Brederode-Santos M. E., Claeys J., Fazah R., Schneider A. and Szelényi Z. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2nd edition), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf.
42. Frau-Meigs D. (2007), *General Rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies"*, Graz, Austria, 5-7 December 2007.
43. Göksel A., Gomes R., Keen E. and Brander P. (2010), *Mosaic: the training kit for Euro-Mediterranean youth work*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/11/6577_T-Kit_11_A4_assemble.pdf.
44. Gollob R., Krapf P. and Weidinger W. (eds) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf.
45. Gonzalez R., Manzi J. and Noor M. (2011), "Intergroup forgiveness and reparation in Chile: the role of identity and intergroup emotions", in Tropp L. and Mallett R. (eds), *Moving beyond prejudice reduction: pathways to positive intergroup relations* (pp. 221-40), American Psychological Association, Washington, DC.

46. Government of Andorra (2015), "Annex I Perfil de l'alumne a l'acabament de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana", in Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà, *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra* 17, 4 de març del 2015, www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf.
47. Government of Hungary (2011), *Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum*. Magyar Közlöny.
48. Government of Spain (2013), *Boletín Oficial del Estado* 295, Martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 97858-97921, www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.
49. Grindal K. (1997), *EDC: basic concepts and core competences: the approach in Norway*, Council of Europe, Strasbourg.
50. Halperin E., Crisp R., Husnu S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. and Gross J. J. (2012), "Promoting intergroup contact by changing beliefs: group malleability, intergroup anxiety and contact motivation", *Emotion* 12, 1192-95.
51. Halperin E., Porat R., Tamir M. and Gross J. J. (2013), "Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflict? From the laboratory to the field", *Psychological Science* 24, 106-111.
52. Halperin E., Russell G. A., Trzesniewski H. K., Gross J. J. and Dweck S. C. (2011), "Promoting the peace process by changing beliefs about group malleability", *Science* 333, 1767-69.
53. Hewstone M., Cairns E., Voci A., Hamberger J. and Niens U. (2006), "Intergroup contact, forgiveness, and experience of 'The Troubles' in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 62(1), 99-120.
54. Himmelmann G. (2003), "Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung", unpublished manuscript, TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Braunschweig [summarised in Byram, 2008].
55. Hoskins B. and Deakin Crick R. (2008), *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* JRC Scientific and Technical Report EUR 23360 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
56. Hoskins B., Villalba C. M. H. and Saisana M. (2012), *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, JRC Scientific and Technical Report EUR 25182 EN 2012, Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
57. Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D. and Barber C. (2008), *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*, JRC Scientific and Technical Report EUR 23210 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
58. INCA (2004), INCA Framework (assessor version), <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.

59. Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
60. Karwacka-Vögele K. (2012), "Towards indicators for intercultural understanding" in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 51-60), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
61. Krammer R., Kühberger C. and Windischbauer E. (2008), *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Vienna, www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf.
62. Lázár I. (ed.) (2012), *Recognising intercultural competence: what shows that I am interculturally competent?* Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp.
63. Mata P. and Del Olmo M. (2009), "What do we mean by intercultural education? Results of an analysis on what INTER Network member think IE is and should be put in practice", in Gil Jaunena I. (ed.), *Diversity, inclusion and the values of democracy: building teachers' competences for intercultural education* (pp. 12-23), European Commission's Lifelong Learning Programme: INTER Network, 134367-LLP-1-2007-1-ES-COMENIUS-CNW.
64. Messner W. and Schäfer N. (2012), "Advancing intercultural competencies for global collaboration", in Bäumer U., Kreutter P. and Messner W. (eds), *Globalization of professional services* (pp. 189-201), Springer Verlag, Berlin.
65. Milot M. (2007), "The religious dimension in intercultural education", in Keast J. (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (pp. 19-30), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
66. Mompoin-Gaillard P. and Lázár I. (eds) (2015), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
67. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
68. Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
69. Noor M. and Cantacuzino M. (2013), *The forgiveness toolbox*, www.theforgivenessstoolbox.com.
70. Noor M., Brown R. J. and Prentice G. (2008), "Precursors and mediators of intergroup reconciliation in Northern Ireland: a new model", *British Journal of Social Psychology* 47(3), 481-95.
71. Noor M., Brown R., Gonzalez R., Manzi J. and Lewis C. A. (2008), "On positive psychological outcomes: what helps groups with a history of conflict to forgive and reconcile with each other?", *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(6), 819-32.

72. North-South Centre of the Council of Europe (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon, www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf.
73. Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
74. Nussbaum M. (2006), "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education", *Journal of Human Development* 7(3), 385-95.
75. O'Regan J. P. and MacDonald M. N. (2007), *Consultation report on the development of National Occupational Standards in intercultural working*, CILT, The National Centre for Languages, London.
76. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005), *The definition and selection of key competences: executive summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo, Paris. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.
77. OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, www.osce.org/odihr/93969.
78. Oxfam (2006), *Education for global citizenship: a guide for school*, Oxfam, Oxford, www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx.
79. Partnership for 21st Century Skills (2009), *P21 framework definitions*, www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.
80. Portera A. (2014), "Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy", *Intercultural Education* 25, 157-74.
81. Prats E., Tey A. and Martínez M. (2011), *Educar per una ciutadania activa a l'escola*, Aula de Ciutadania, Barcelona.
82. Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 63-94), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
83. Rychen D. S. and Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Göttingen.
84. Saguy T. and Halperin E. (2014), "Exposure to outgroup members criticizing their own group facilitates intergroup openness", *Personality and Social Psychology Bulletin* 40, 791-802.
85. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre (2012), *Intercultural competence: research report*, www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/.
86. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010a), *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings.pdf.

87. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010b), *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf.
88. Schulz W., Ainley J. and van de Gaer E. (2010), "Preparedness for active citizenship among lower secondary students in international comparison". Paper presented at the 4th IEA International Research Conference, Gothenburg, 1-3 July 2010.
89. Shnabel N., Halabi S. and Noor M. (2013), "Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim and perpetrator identity", *Journal of Experimental Social Psychology* 49, 867-77.
90. Soland J., Hamilton L. S. and Stecher B. M. (2013), *Measuring 21st century competencies: guidance for educators*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/gcen-measuring21skills.pdf>.
91. Stradling R. (2001), *Teaching 20th century European history*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf.
92. Sue D.W. (2001), "Multidimensional facets of cultural competence", *The Counseling Psychologist* 29(6), 790-821.
93. Tam T., Hewstone M., Cairns E., Tausch N., Maio G. and Kenworthy J. (2006), "The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland", *Group Processes and Intergroup Relations* 10(1), 119-35.
94. Tam T., Hewstone M., Kenworthy J. B., Cairns E., Marinetti C., Geddes L. and Parkinson B. (2008), "Postconflict reconciliation: intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 64(2), 303-20.
95. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*, www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf.
96. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-b), *Generic competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html.
97. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-c), *Education – specific competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html.
98. Ulrich M. and Oser F. (1999), *Participatory experience and individual competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
99. UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
100. UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
101. Veldhuis R. (1997), *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*, Doc DECS/CIT (97)23, Council of Europe, Strasbourg.
102. Zukin C., Keeter S., Andolina M., Jenkins K. and Delli Carpini M. X. (2006), *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*, Oxford University Press, New York.

Anexo B

As 55 competências potenciais identificadas de entre os 101 quadros de competências

Note que esta lista inclui apenas as competências dos 101 quadros que foram considerados pertinentes para uma cultura da democracia. As outras competências descritas nos quadros que são pertinentes para outros contextos (por exemplo, a empregabilidade) foram excluídas.

1. Valorização/respeito pelos outros seres humanos
2. Valorização/respeito pela diferença e a diversidade culturais
3. Valorização/respeito pelos direitos humanos
4. Valorização/respeito pela democracia
5. Valorização/respeito pela justiça, equidade, igualdade e o Estado de direito
6. Valorização/respeito pelas outras culturas/pela alteridade cultural, nomeadamente uma atitude aberta para com outras culturas
7. Tolerância
8. Espírito cívico
9. Responsabilidade
10. Eficácia pessoal e autoconfiança
11. Autonomia e iniciativa
12. Tolerância da ambiguidade
13. Capacidade de cooperação e colaboração
14. Capacidade de resolução de conflitos
15. Empatia e descentragem
16. Adoção de perspetivas múltiplas
17. Consciência e conhecimento do eu
18. Consciência da comunicação
19. Conhecimentos linguísticos
20. Competências linguísticas e de comunicação
21. Escuta e observação

22. Consciência emocional
23. Emoções e motivações relativas à participação cívica e política
24. Gestão do stress, regulação das emoções e autocontrolo
25. Interesse político e cívico
26. Opiniões e convicções políticas e cívicas
27. Conhecimento e compreensão da política e do direito
28. Conhecimento e compreensão de questões financeiras e da economia
29. Conhecimento e compreensão dos direitos humanos
30. Conhecimento e compreensão de culturas específicas
31. Conhecimento e compreensão da cultura em geral
32. Conhecimento e compreensão das religiões
33. Conhecimento e compreensão do mundo natural e da sustentabilidade ambiental
34. Conhecimento e compreensão da história
35. Conhecimento e compreensão do mundo atual
36. Conhecimento e competências no domínio dos meios de comunicação social (tradicionais e novos)
37. Descoberta e aquisição de conhecimentos pela interação
38. Capacidades de interpretação e relacionamento
39. Capacidades de raciocínio geral e análise
40. A capacidade de diferenciação e avaliação dos benefícios, vantagens ou metas a curto e a longo prazo
41. Pensamento crítico
42. Consciência cultural crítica
43. Raciocínio, juízo de valor e integridade do ponto de vista ético/moral
44. Resolução de problemas
45. Tomada de decisão
46. Criatividade
47. Flexibilidade e adaptabilidade
48. Perseverança
49. Orientação ou estilo cognitivo
50. Atitudes face à aprendizagem
51. Competências práticas
52. Comportamento intercultural
53. Participação política
54. Participação cívica
55. Competências profissionais especializadas (por exemplo, de professores, psicólogos)

Anexo C

Sugestões de mais leituras para além das indicadas no Anexo A¹⁴

- ▶ Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.
- ▶ Bandura A. (1994), "Self-efficacy", in Ramachandran V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour*, Vol. 4 (pp. 71-81), Academic Press, New York.
- ▶ Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ Barrett M. and Zani B. (eds) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, London.
- ▶ Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Brady D., Verba S. and Scholzman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* 89, 271-94.
- ▶ Cattle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ▶ Chiu C.-Y. and Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, New York.
- ▶ Coste D. and Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation function of schools*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg.
- ▶ Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, European Court of Human Rights, Council of Europe, Strasbourg, available at www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge, available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Committee of Ministers, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 17 February 2016.

14. Podem ser encontradas referências a materiais adicionais na bibliografia anotada que foi produzida pelo atual projeto (ver www.coe.int/competences para mais pormenores).

- ▶ Council of Europe (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.
- ▶ Dearsdorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- ▶ Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/respect>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edition), Cornell University Press, Ithaca, NY.
- ▶ Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C. L. M. and Moore K. A. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 253-65), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- ▶ Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Feldmann E., Henschel T. R. and Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Furnham A. and Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* 4(9), 717-28.
- ▶ Hua C. W. and Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College. Singapore.
- ▶ Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 771-2), Oxford University Press, Oxford.
- ▶ Knauth T. (2010), *Tolerance – a key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.
- ▶ Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education* 38(4), 506-22.
- ▶ Oakes P. J. Haslam S. A. and Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.
- ▶ Osler A. and Starkey H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- ▶ Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.
- ▶ Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ▶ Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65), Academic Press, New York.

- ▶ Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie* 42, 249-88.
- ▶ Sherrod L. R., Torney-Purta J. and Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons, Hoboken, N&J.
- ▶ Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, available at www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Anexo D

Autores e colaboradores

Autor principal:

- ▶ Martyn Barrett

Contributos de:

- ▶ Michael Byram, Luisa De Bivar Black, Jaroslav Faltyn, Claudia Lenz, Pascale Mompoin-Gaillard, Ketevan Natriashvili, Milica Popović, Călin Rus, Salvador Sala, Hilligje van't Land, Natalia Voskresenskaya, Pavel Zgaga.

Departamento de Educação do Conselho da Europa:

- ▶ Sjur Bergan, Villano Qiriazzi, Christopher Reynolds, Mireille Wendling.

Agradecimentos:

O Departamento de Educação do Conselho da Europa agradece reconhecida-mente às pessoas seguintes por terem efetuado a revisão do projeto do modelo de Competências para uma Cultura da Democracia e contribuído com os seus comentários sobre o mesmo:

- ▶ Erik Amnå, Léonce Bekemans, Cesar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel Garcia Lopez, Rolf Gollob, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Roberto Ruffino, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbits, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

O projeto para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia beneficiou também do apoio ativo e do suporte financeiro dos ministérios da educação de Andorra, da Geórgia e da Noruega.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: + 30 210 32 55 321
Fax: + 30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: + 36 1 329 2170
Fax: + 36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: + 39 0556 483215
Fax: + 39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

As sociedades europeias contemporâneas veem-se confrontadas por inúmeros desafios: taxas de participação eleitoral em baixa, uma desconfiança crescente em relação aos responsáveis políticos, uma forte incidência de crimes motivados pelo ódio, intolerância e preconceitos para com grupos étnicos e religiosos minoritários, assim como um apoio cada vez maior ao extremismo violento. Estes desafios constituem uma ameaça à legitimidade das instituições democráticas e à coexistência pacífica na Europa.

O ensino oficial é uma ferramenta essencial para dar resposta a estes desafios. Uma oferta e práticas educativas apropriadas podem estimular a participação democrática, reduzir a intolerância e os preconceitos e diminuir o apoio ao extremismo violento. Contudo, para atingir estes objetivos, os educadores têm que compreender perfeitamente que competências democráticas devem ser incluídas no currículo.

Esta obra propõe um novo modelo teórico das competências que permitem aos cidadãos participar numa cultura da democracia e viver juntos em paz nas sociedades culturalmente diversas. Foram necessários dois anos de trabalho intensivo para elaborar este modelo, que foi fortemente apoiado numa consulta internacional com eminentes especialistas da educação. A obra descreve o modelo de competências em pormenor, assim como os métodos utilizados para o desenvolver. O modelo oferece um alicerce conceptual sólido para a elaboração futura de currículos, pedagogias e sistemas de avaliação no domínio da educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos. A sua aplicação permitirá aproveitar os sistemas de ensino na preparação dos alunos para a vida como cidadãos participativos e tolerantes. Esta obra constitui a primeira componente de um novo quadro de referência de competências necessárias para uma cultura da democracia do Conselho da Europa e deveria ser lida por todo os decisores políticos e profissionais da educação para a cidadania democrática, da educação para os direitos humanos e da educação intercultural.

www.coe.int

O Conselho da Europa é a principal organização de defesa dos direitos humanos no continente. Integra 47 Estados membros, 28 dos quais são também membros da União Europeia. Todos os Estados membros do Conselho da Europa assinaram a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, um tratado que visa proteger os direitos humanos, a democracia e o Estado de direito. O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem controla a implementação da Convenção nos Estados membros.



9 789287 185181

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8518-1
13 €/26 \$US