

QUADRO DE REFERÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A CULTURA DEMOCRÁTICA

O Conselho da Europa promove e protege os direitos humanos, a democracia e o estado de direito. Embora estes princípios sejam pilares das sociedades Europeias e dos sistemas políticos há décadas, necessitam de ser mantidos e impulsionados, sobretudo em tempos de crise económica e política.

A maioria das pessoas aceita que a democracia significa uma forma de governo pelo ou em nome do povo e que esta não pode funcionar sem instituições que assegurem eleições livres, justas e regulares, a vontade da maioria e a prestação de contas por parte dos governantes. Contudo, tais instituições não podem funcionar a não ser que os próprios cidadãos se mostrem ativos e empenhados na defesa dos valores democráticos. A educação tem um papel central a desempenhar neste domínio e este Quadro de Referência apoia os sistemas educativos no ensino, na aprendizagem e na avaliação de competências para a cultura democrática, proporcionando um enfoque coerente para um vasto leque de abordagens no âmbito da educação para a cidadania.

Este primeiro volume contém o modelo das competências para a cultura democrática, aprovado por unanimidade na Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus, realizada em Bruxelas, em abril de 2016. Nele se refere a origem do Quadro de Referência, é dada orientação relativamente à sua utilização, é feita uma introdução ao papel dos descritores que integram o volume dois, e termina com um glossário de termos-chave. Novas orientações para a aplicação do Quadro de Referência são dadas no volume três.

 **Direção – Geral da
Administração Escolar**

POR



Volume 1

Contexto, conceitos e modelo

www.coe.int

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

**Volume 1 de um conjunto de três volumes
Não pode ser vendido separadamente**

QUADRO DE REFERÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A CULTURA DEMOCRÁTICA

Volume 1

Contexto, conceitos e modelo

Título original
*Reference Framework of Competences for
Democratic Culture*
ISBN 978-92-871-8573-0

Texto criado e usado com a permissão do Conselho da Europa. Esta tradução é publicada mediante acordo com o Conselho da Europa, mas sob a exclusiva responsabilidade do tradutor.

© Conselho da Europa, Abril 2018
Publicação em inglês
Impresso no Conselho da Europa

© Direção-Geral da Administração Escolar,
Dezembro-2019 Versão Portuguesa Layout:
Nektar Brand Advertisers
Tradutores: Lília Vicente e Fernando Alexandre

*As opiniões expressas neste trabalho são da
responsabilidade do(s) autor(es) e não refletem
necessariamente as opiniões do Conselho da
Europa. Todos os direitos reservados.*

Nenhuma parte desta publicação pode ser traduzida, reproduzida ou transmitida, de qualquer forma ou por quaisquer meios, eletrónico (internet, etc.) ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento ou recuperação de informações, sem a permissão prévia por escrito da Direção de Comunicações (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

Todos os pedidos relativos à reprodução ou tradução de todo ou parte deste documento devem ser endereçados à Direção de Comunicação. Toda a outra correspondência relativa a esta publicação deve ser endereçada a Directorate General II, Education Department, education@coe.int]

Fotos: iStockphoto.com
Design da capa: Departamento de Produção de Documentos e Publicações (SPDP)
Conselho da Europa

Conjunto de três volumes
Publicação do Conselho da Europa
67075 Strasbourg Cedex,
<http://book.coe.int>, www.coe.int

Conteúdos

PREÂMBULO	5
PREFÁCIO	7
AGRADECIMENTOS	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ORIGEM DO QUADRO DE REFERÊNCIA	13
CAPÍTULO 2 – O QUADRO DE REFERÊNCIA – O QUE DEVE E NÃO DEVE SER	19
CAPÍTULO 3 – A NECESSIDADE DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA E DE UM DIÁLOGO INTERCULTURAL	23
CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DAS ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS	27
CAPÍTULO 5 – OS FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS DO QUADRO DE REFERÊNCIA	29
CAPÍTULO 6 – O MODELO DE COMPETÊNCIAS NECESSÁRIO PARA A CULTURA DEMOCRÁTICA E PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL	37
CAPÍTULO 7 – OS DESCRITORES – SUA UTILIZAÇÃO E PROPÓSITOS	59
CONCLUSÃO	65
GLOSSÁRIO DE TERMOS-CHAVE	67
LEITURAS COMPLEMENTARES	79

Preâmbulo

As leis e as instituições democráticas só podem funcionar eficazmente quando sustentadas numa cultura democrática, sendo que é na educação que reside a chave para a consecução desse objetivo. Estas foram as conclusões da Terceira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo do Conselho da Europa, realizada em Varsóvia, em 2005. Perante esta realidade, foi confiada à nossa organização a tarefa de “promoção da cultura democrática junto dos cidadãos”. Essencial para que tal se consiga é garantir que os jovens adquirem o conhecimento, os valores e a capacidade de se tornarem cidadãos responsáveis nas sociedades modernas, diversificadas e democráticas.

Desde essa altura que os estados membros têm levado a cabo várias iniciativas nesse domínio. No entanto, continuam a faltar uma aposta e um entendimento claro sobre as metas comuns da educação para a cidadania. O nosso Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática foi concebido com a finalidade de colmatar tal lacuna.

Esta necessidade urgente foi posta em evidência pelos múltiplos ataques terroristas que recentemente ocorreram por toda a Europa. A educação é um investempono de médio e longo prazo na prevenção do extremismo e da radicalização, mas tem de se começar a trabalhar de imediato. À luz do exposto, o Modelo das Competências (incluído no Volume 1 do Quadro de Referência) foi unanimemente saudado pela Conferência Permanente dos Ministros da Educação do Conselho da Europa de 2016, aquando da realização da sua 25.^a sessão em Bruxelas.

Este Quadro de Referência é o resultado de uma consultara alargada e testagem realizadas num contexto que não se restringiu aos estados membros do Conselho da Europa. Assenta em princípios que são comuns às atuais sociedades democráticas e nele se encontram eespecificados os instrumentos e os níveis de entendimento que os alunos de todos os graus de ensino devem adquirir de molde a desenvolverem um sentempono de pertença e, desse modo, poderem contribuir positivamente para as sociedades democráticas em que vivemos. Desta forma, o Quadro de Referência oferece aos sistemas educativos um enfoque comum para a sua ação, respeitando ao mesmo tempo a diversidade das abordagens pedagógicas.

Este Quadro de Referência tem por objetivo apoiar os estados membros no desenvolvimento de sociedades abertas, tolerantes e heterogéneas através dos seus sistemas educativos. Faço votos para que adotem este instrumento e que dele beneficiem. educativos. Faço votos para que adotem este instrumento e que dele beneficiem.

Thorbjørn Jagland
*Secretário Geral
do Conselho da Europa*

Prefácio

Em que tipo de sociedade viverão os nossos filhos amanhã? Parte importante da resposta a esta questão encontra-se na educação que hoje lhes proporcionamos.

A educação desempenha um papel fulcral na construção do futuro e reflete o tipo de mundo que queremos preparar para as gerações vindouras.

O ponto de partida para a construção do *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática do Conselho da Europa* foi a convicção de que os sistemas educativos, as escolas e as universidades devem assumir a preparação para o exercício da cidadania democrática como uma das suas missões centrais. Tal pressupõe assegurar que os alunos conheçam e compreendam os desafios com que irão ser confrontados, as consequências das suas decisões, bem como o que são capazes de fazer e o que devem abster-se de fazer.

O Quadro de Referência é composto por três volumes. O primeiro apresenta o Modelo das Competências, tal como definido em resultado de uma ampla investigação e processo de consultara, levados a cabo por uma equipa multidisciplinar de peritos internacionais. As 20 competências encontram-se divididas em quatro áreas – Valores, Atitudes, Capacidades e Conhecimentos e Pensamento Crítico – e são acompanhadas por informação relativa ao enquadramento do Modelo, ao modo como este foi desenvolvido e à forma como se pretende que seja utilizado.

O Volume 2 contém uma série de descritores que estabelecem metas e resultados de aprendizagem para cada competência. Estes descritores visam ajudar os educadores a conceber situações de aprendizagem que lhes permitam observar o comportamento dos alunos em relação a determinada competência. Os descritores foram testados por escolas e por professores voluntários de 16 estados membros.

O Volume 3 fornece orientações relativamente ao modo como o Modelo das Competências deve ser utilizado em seis contextos educativos. Oportunamente nele serão incluídos novos Capítulos.

O Quadro de Referência é apresentado como um instrumento destinado a auxiliar e a inspirar a conceção de abordagens individualizadas para o ensino das competências para a cultura democrática, em simultâneo com o desenvolvimento de um sentimento de adesão a um objetivo comum. Embora a ordem dos volumes não obrigue à sua utilização sequencial, eles devem ser entendidos como um todo coerente, pelo que se recomenda aos educadores que se familiarizem com o conjunto do Quadro de Referência antes de prosseguirem com a definição das suas próprias abordagens pedagógicas de acordo com as suas necessidades e contextos particulares.

É com muito orgulho que proponho o presente Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática aos nossos estados membros. Tem sido um trabalho de dedicação e um exemplo de auscultação e abertura. Faço votos para que muitos de vós o venham a utilizar com o mesmo espírito com que ele vos é oferecido: um contributo para o esforço de tornarmos as nossas sociedades futuras em algo que nos faça sentir felizes por sabermos que os nossos filhos nelas vivem.

Snežana Samardžić-Marković
*Diretora Geral para a Democracia
do Conselho da Europa*

Agradecimentos

À equipa de Autores

O *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* foi desenvolvido pelo Departamento de Educação em cooperação com os seguintes especialistas internacionais:

Martyn Barrett
Luisa de Bivar Black
Michael Byram
Jaroslav Faltýn
Lars Gudmundson
Hilligje van't Land
Claudia Lenz
Pascale Mompoin-Gaillard
Milica Popović
Călin Rus
Salvador Sala
Natalia Voskresenskaya
Pavel Zgaga

Departamento de Educação do Conselho da Europa

Diretor do Departamento: Sjur Bergan
Chefe da Divisão de Políticas Division: Villano Qiriazzi
Gestor de Projeto: Christopher Reynolds
Assistentes: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Apoio e Ajuda

Pelo apoio demonstrado, o Departamento de Educação Conselho da Europa quer agradecer em particular a:

- ▶ Josep Dallerès e Esther Rabasa Grau, Representantes Permanentes do Principado de Andorra no Conselho da Europa, entre 2012 e 2017;
- ▶ Germain Dondelinger[†], Jindřich Fryč e Etienne Gilliard, Presidentes do Comité Diretivo para as Políticas e as Práticas Educativas do Conselho da Europa, entre 2012 e 2018;
- ▶ Ketevan Natriashvili, Ministro-Adjunto da Educação da Geórgia.

O projeto de desenvolvimento do Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática beneficiou de um apoio ativo e financeiro dos Ministérios da Educação de Andorra, Bélgica, Chipre, República Checa, Geórgia, Grécia e Noruega.

O Departamento de Educação gostaria de agradecer ainda ao Centro Europeu Wergeland e ao Instituto Intercultural de Timișoara pelo importante apoio dado na formação e experimentação.

Contributos

Pelas suas inestimáveis opiniões e contributos ao longo do período de desenvolvimento do *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*, o Departamento de Educação Conselho da Europa quer apresentar os seus mais sinceros agradecimentos a:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Por último, mas não menos importante, o Departamento de Educação gostaria de transmitir também os seus mais sinceros agradecimentos aos muitos professores, formadores de professores e diretores de escolas pela sua dedicação e cooperação na testagem dos descritores.



Introdução

O Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (doravante designado por Quadro de Referência) destina-se a ser utilizado por educadores de todos os setores dos sistemas educativos desde a educação pré-escolar, passando pelos 1º, 2º, 3º ciclos e secundário e até ao ensino superior, incluindo a educação de adultos e o ensino profissional e vocacional. O Quadro de Referência oferece uma abordagem sistemática para a conceção do ensino, da aprendizagem e da avaliação das Competências para a Cultura Democrática (CCD) e introdu-las em sistemas de ensino de uma forma que se revela coerente, abrangente e transparente para todas as partes envolvidas.

O foco do Quadro de Referência é um modelo das competências que os alunos devem adquirir com vista a participarem eficazmente numa cultura democrática e viver em paz com os outros em sociedades democráticas culturalmente diversas. O Quadro de Referência apresenta igualmente descritores para todas as competências do modelo.

O Quadro de Referência consiste em três volumes¹. O primeiro volume inicia-se com um relato dos fundamentos do Quadro de Referência e do trabalho prévio realizado pelo Conselho da Europa para o construir e refere algumas precauções importantes a ter na sua utilização. As secções subsequentes explicam os conceitos e os pressupostos teóricos subjacentes ao Quadro de Referência. Estas explicações são acompanhadas por uma descrição do Modelo de Competências que, por sua vez,

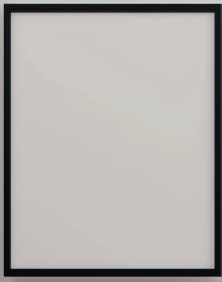
1. Além disso, existe um documento anterior que descreve como o modelo do Quadro de Referência foi desenvolvido. Reveste-se aquele de importância para os leitores que desejem compreender o desenvolvimento do processo, o seu *rationale* e os detalhes técnicos do modelo. Vide: Conselho da Europa (2016), *Competências para a Cultura Democrática : conviver como iguais em sociedades democráticas culturalmente diversas*, Conselho da Europa Publishing, Strasbourg, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture.

é acompanhado por uma introdução ao papel dos seus descritores. Este primeiro volume termina com um glossário dos termos-chave e uma lista de sugestões de leituras complementares.

O segundo volume foca os descritores em pormenor, descrevendo o modo como foram desenvolvidos e faculta uma listagem completa de todos eles.

O terceiro volume dá orientação de como o Quadro de Referência pode ser implementado nos sistemas educativos. Inicia-se com três capítulos em que se discute o uso do modelo e dos descritores em três etapas da planificação do ensino, pela ordem que devem seguir: o desenvolvimento curricular, a planificação pedagógica e o desenho da avaliação. Estes são acompanhados por outros capítulos que se prendem com as formas como o Quadro de Referência pode ser utilizado na formação de professores, com o como pode ser implementado utilizando uma abordagem “whole school”, e de como pode ser relevante para responder a questões políticas e sociais prementes, nomeadamente criando resiliência à radicalização conducente ao extremismo violento e ao terrorismo.

O modelo no Quadro de Referência descreve as competências em detalhe, enquanto os descritores estabelecem um meio de operacionalizar as competências a serem utilizadas pelos educadores. O modelo não é uma imposição de um ideal mas uma organização conceptual das competências às quais os utilizadores do Quadro de Referência podem aludir. Caberá aos utilizadores decidir como adaptar e implementar o Quadro de Referência nos seus próprios contextos e para os seus próprios propósitos. O Quadro de Referência, no seu terceiro volume, descreve possibilidades e opções de utilização, competindo aos seus utilizadores tomar as decisões que considerarem necessárias para o adequarem ao seu contexto.



Capítulo 1

Origem do Quadro de Referência

Valores e Educação

Verificou-se nos últimos anos, ter sido colocado um enfoque crescente na educação como um elemento central do trabalho do Conselho da Europa com vista a promover e proteger os direitos humanos, a democracia e o estado de direito. Ainda que estes princípios tenham tido alicerces em sociedades e sistemas políticos Europeus durante décadas, eles precisam de ser continuamente mantidos e fomentados. Em momentos de crises económicas e políticas, torna-se ainda mais evidente que os cidadãos têm de ser capazes e estar dispostos a envolver-se ativamente na defesa destes valores e princípios. O adquirir e manter a capacidade de tomar parte ativa em processos democráticos inicia-se muito cedo na infância e continua ao longo da vida. O processo de aquisição de competências é dinâmico e nunca está completo. As circunstâncias alteram-se e a fim de darem resposta às transformações que se verificam nos ambientes em que vivem, as pessoas necessitam de incrementar as competências que já possuem e de adquirir novas.

As instituições de ensino desempenham um papel importante neste processo ao longo da vida. É nas escolas que a maior parte das crianças se cruza com o domínio público pela primeira vez, devendo aquelas ser lugares onde se inicia a educação democrática. Outras instituições de ensino, incluindo as instituições de ensino superior, devem igualmente assumir este papel em moldes adequados à idade e maturidade dos seus alunos.

A educação democrática deve ser parte de uma visão abrangente e coerente da educação, tendo em vista a formação integral do indivíduo. O Conselho da Europa, na sua Recomendação CM/Rec(2007)6, oferece uma visão da educação como visando quatro finalidades principais:

- ▶ preparação para o mercado de trabalho;
- ▶ preparação para a vida como cidadãos ativos em sociedades democráticas;
- ▶ desenvolvimento pessoal;
- ▶ desenvolvimento e preservação de uma base sólida de conhecimento.

Todos estas quatro finalidades são necessárias para permitir aos indivíduos viver de modo independente e tomar parte, como cidadãos ativos, em todas as esferas das sociedades modernas em rápida transformação. Todos têm a mesma importância e são complementares. Por exemplo, muitas das competências que são exigidas às pessoas para entrarem no mercado de trabalho – como sejam a capacidade de análise, as competências de comunicação e a aptidão para trabalharem em grupo – também as ajudam a tornarem-se cidadãos ativos em sociedades democráticas, para além de serem fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal.

A todas as quatro finalidades deve ser dada continuidade pelos indivíduos ao longo das suas vidas uma vez que as mudanças culturais, tecnológicas e demográficas requerem a disponibilidade para a educação permanente, para a reflexão e para a ação em resposta aos novos desafios e possibilidades no mundo trabalho e na esfera da vida, privada ou pública. As autoridades públicas têm a responsabilidade de ajudar os indivíduos a concretizá-la, disponibilizando-lhes um sistema adequado de aprendizagem ao longo da vida.

Com o intuito de apoiar as autoridades educativas a cumprir esta responsabilidade, o Conselho da Europa tem já desenvolvidas algumas abordagens e materiais, cuja implementação apoiou nos estados membros. A Carta Educativa para a Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos (EDC/HRE) define as bases conceptuais, os objetivos e as áreas centrais para a implementação do EDC/HRE. A Carta define educação para a cidadania democrática do seguinte modo:

ensino, formação, sensibilização, informação, práticas e atividades que, capacitando os alunos com conhecimentos, capacidades e entendimento e desenvolvendo as suas atitudes e comportamentos, têm por objetivo habilitá-los para exercerem e defenderem os seus direitos e responsabilidades democráticos em sociedade, a valorizar a diversidade e a desempenhar um papel ativo na vida democrática, com a vista à promoção e salvaguarda da democracia e do estado de direito. (secção 2.a)

A Carta define igualmente a educação para os direitos humanos como:

ensino, formação, sensibilização, informação, práticas e atividades que, capacitando os alunos com conhecimentos, capacidades e entendimento e desenvolvendo as suas atitudes e comportamentos, têm por objetivo habilitá-los a contribuírem para a construção e defesa de uma cultura universal dos Direitos Humanos em sociedade, com vista à promoção e salvaguarda dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (secção 2.b)

Nestas definições, a Carta aponta para competências (como sejam conhecimentos, capacidades, entendimento e atitudes) que os alunos precisam de desenvolver de molde a ficarem habilitados para atuarem como cidadãos ativos. A Carta EDC/HRE providencia um relato exaustivo dos objetivos, princípios e políticas educativas exigidos para atingir a capacitação dos alunos.

Capacitação e a Tradição Europeia da Educação

A Carta EDC/HRE estabelece que:

As práticas e atividades de ensino e aprendizagem devem seguir e promover valores e princípios democráticos e direitos humanos. (secção 5.e)

O trabalho do Conselho da Europa na área da educação reflete este princípio e as tradições dos processos educativos Europeus. A correspondente pedagogia é não apenas instrumental mas também educativa. Ela reflete uma longa tradição da educação, baseada em ideias humanistas e refletida no conceito de *Bildung*: o processo ao longo da vida que permite às pessoas fazerem escolhas independentes para as suas vidas pessoais, reconhecer os outros como iguais e interagir com eles com significado. Isto é, os alunos são considerados como responsáveis ativos pela sua própria aprendizagem e não como meros receptores de conhecimentos ou como objetos da transmissão de valores. É expectável que os sistemas e as instituições de ensino e os educadores que neles trabalham coloquem os alunos no centro do seu próprio processo de aprendizagem e os apoiem no desenvolvimento de um pensamento e juízo independentes.

Este tipo de educação está explicitamente ligada a ideais de democracia e reflete os princípios dos direitos humanos. Estes princípios revestem-se de especial importância no que toca ao desenvolvimento de competências para uma participação ativa na democracia. Isto significa que o foco não deve ser colocado apenas na transmissão do conhecimento. O foco deve estar também na criação de condições relevantes com as quais os alunos possam desenvolver todo o seu potencial, de forma e a um ritmo que lhes seja conveniente e influenciado por eles.

Além disso, a aprendizagem não é apenas uma questão de processos cognitivos. A aprendizagem exige processos que envolvam o sujeito aprendente no seu todo: a mente, as emoções e as experiências. A aprendizagem ativa e baseada na experiência afigura-se de particular importância para o desenvolvimento das competências que são necessárias a uma participação democrática ativa. As competências de cooperação podem ser mais bem desenvolvidas em situações de aprendizagem interativa ou colaborativa. O pensamento crítico é potenciado através de oportunidades que promovam o envolvimento dos alunos com os diferentes aspetos e interpretações dos saberes disciplinares. A importância de valorizar os direitos dos outros é mais bem compreendida através da imersão num ambiente educativo no qual os direitos e responsabilidades de todos, adultos e jovens em pé de igualdade, são respeitados como ponto de partida para a ação e emissão de juízos de valor.

O Quadro de Referência ajudará a criar um ensino que garanta que a humanidade floresça, que os direitos humanos sejam protegidos e que os valores democráticos sejam expressos através de organismos públicos e outras instituições que influenciem os cidadãos. As competências especificadas pelo Quadro de Referência definem a capacidade de criar ou reestruturar instituições ou processos de modo pacífico, de molde a gerar e reforçar sociedades democráticas. Tal pressupõe cidadãos comprometidos com as práticas existentes e também ativamente envolvidos em práticas que se julga estarem a necessitar de ser alteradas.

As CCD e o contexto das instituições educativas

Mais à frente, a Carta EDC/HRE estabelece que:

a governança de instituições de ensino, incluindo escolas, deve refletir e promover os valores dos Direitos Humanos e fomentar a capacitação e a participação ativa dos alunos, do pessoal docente e não-docente, e dos *stakeholders*, incluindo os pais. (secção 5.e)

As instituições de ensino podem implementar este princípio e fomentar “a aprendizagem democrática” através:

- ▶ do modo como os processos de tomada de decisão são organizados e comunicados;
- ▶ das oportunidades para debate e participação ativa na vida da instituição;
- ▶ do modo como as relações entre professores, alunos e pais são construídas com base no respeito e confiança mútuos.

Nas instituições de ensino, uma adequada combinação de contextos democráticos, de pedagogias e de metodologias constitui-se como um requisito para o desenvolvimento de competências democráticas. Nos contextos que tais práticas oferecem, são incentivadas três formas de aprendizagem: a primeira é a auto-eficácia, que pode desenvolver-se quando aos alunos são dadas oportunidades para resolver tarefas, quando são encorajados a não desistir e quando lhes são reconhecidos os sucessos por mais pequenos que sejam. Esta dimensão experiencial e afetiva do processo de aprendizagem significa “aprendizagem através” da democracia; a segunda, é a aquisição de conhecimentos e pensamento crítico que significa “aprendizagem sobre” a democracia; a terceira é a capacidade para utilizar as aptidões pessoais num dado contexto ou situação e significa “aprendizagem para” a democracia². Todas estas três formas de aprendizagem são necessárias à consecução do objetivo global da educação de preparar e capacitar alunos para a vida como cidadãos ativos em sociedades democráticas.

A Recomendação do Conselho da Europa CM/Rec (2012)13, tendente a garantir um ensino de qualidade, sublinha os princípios da Carta EDC/HRE estabelecendo que:

Entende-se por “ensino de qualidade” aquele que...

- d. Promove a democracia, o respeito pelos direitos humanos e a justiça social num ambiente que reconhece as necessidades sociais e de aprendizagem de todas as pessoas;
- e. Permite aos alunos e estudantes desenvolverem competências, auto-confiança e pensamento crítico adequados, ajudando-os a tornarem-se cidadãos responsáveis.

O Quadro de Referência, com o seu modelo de competência e descritores, constitui um meio para tomar consciência dos princípios da Carta EDC/HRE e do apelo do Conselho da Europa para um ensino de qualidade, oferecendo uma descrição abrangente, coerente e transparente das competências exigidas para uma participação democrática ativa.

2. Estas distinções decorrem da diferenciação entre aprendizagem *sobre*, *através* e *para* os direitos humanos constantes da Declaração dos Direitos Humanos para a Educação e Formação das Nações Unidas. Vide: www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.

Língua e Aprendizagem

A Recomendação CM/Rec(2014)5 do Conselho da Europa destaca a importância da(s) língua(s) de escolaridade. No seu parágrafo 6b estabelece que:

desde o primeiro momento de entrada na escola, deve ser dada particular atenção à aquisição da língua de escolaridade, a qual, quer como disciplina específica, quer como meio de aprendizagem de outras disciplinas, desempenha um papel crucial facultando o acesso ao conhecimento e desenvolvimento cognitivo.

Os alunos que revelam dificuldades na língua têm problemas de aprendizagem e em progressir com êxito a sua escolaridade.

Em todas as disciplinas, as atividades que envolvem a competência linguística incluem:

- ▶ leitura e compreensão de textos expositivos que, dependendo do contexto da disciplina, são muitas vezes diferentes na sua estrutura;
- ▶ audição das explicações do professor sobre assuntos complexos;
- ▶ resposta dada oralmente ou por escrito a perguntas;
- ▶ apresentação de resultados de investigação e de estudos;
- ▶ participação em discussões orientadas por tópicos.

A aprendizagem da língua é sempre parte da aprendizagem de uma disciplina e a aprendizagem conteúdos disciplinares não se concretiza sem mediação linguística. A competência linguística é uma parte integrante das competências específicas das disciplinas. Sem essa competência linguística, o aluno não é capaz nem de seguir devidamente o conteúdo que está a ser ensinado, nem de comunicar com outros sobre o mesmo. Na sua *Plataform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*³, o Conselho da Europa, disponibiliza materiais que preparou com vista a auxiliar os educadores a assegurar que as competências linguísticas dos alunos são as adequadas ao sucesso da aprendizagem.

A aquisição das CCD está também dependente da competência linguística. Pode ocorrer como parte especificadas de um *curriculum* ou através da organização de situações educativas que encoragem a participação dos alunos. Em qualquer dos casos, a competência linguística é crucial e necessita de ser o focus da atenção dos professores. O exercício das competências democráticas e interculturais torna os alunos cada vez mais conscientes da língua e do significado das suas competências linguísticas.

3. Vide: www.coe.int/EN/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/.



Capítulo 2

O Quadro de Referência - o que deve e não deve ser

O Quadro de Referência é um documento de referência ancorado nos valores do Conselho da Europa: os direitos humanos, a democracia e o estado de direito. O seu objetivo é oferecer um recurso abrangente para a planificação e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação das CCD e do diálogo intercultural, assegurando a transparência e coerência para todos os destinatários.

O Quadro de Referência oferece uma linguagem e uma terminologia partilhadas, que permitem a todos os envolvidos ensinar, aprender ou avaliar de modo abrangente, ou seja, com plena consciência dos diferentes tipos de competências – valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e pensamento crítico – e das suas interrelações. A transparência é fomentada através de formulações e descrições detalhadas de competências e de como estas podem ser usadas no ensino, na aprendizagem e na avaliação. A coerência é uma forma de acautelar que não existem contradições dentro ou entre os três elementos: ensino, aprendizagem e avaliação. A abrangência, a transparência e a coerência facilitam o entendimento mútuo quer dentro quer

entre o ensino formal, não-formal e informal e entre os sistemas de ensino dos estados membros⁴.

O Quadro de Referência não é um *curriculum* Europeu prescrito ou mesmo recomendado. Não propõe uma pedagogia ou metodologia de ensino ou modo de avaliação exclusivos. Contudo, mostra como as CCD podem ser introduzidas numa variedade de abordagens pedagógicas, metodologias e avaliações em harmonia com os valores do Conselho da Europa. Identifica, também, que formas se revelam mais adequadas para o ensino, a aprendizagem e/ou avaliação das competências de modo a que os utilizadores do Quadro de Referência possam avaliar as suas opções e ajuizar sobre que outras abordagens são desejáveis e exequíveis nos seus contextos.

O Quadro de Referência é, assim, uma ferramenta a ser utilizada no desenho e desenvolvimento dos *curricula*, abordagens pedagógicas e avaliações adequadas a diferentes contextos e sistemas de educativos nos moldes decididos pelos responsáveis, por exemplo, os alunos em geral, os autores do *curriculum*, os professores, os examinadores, os formadores de professores e outros *stakeholders*, todos eles atores sociais. A capacitação é o cerne do Quadro de Referência.

Para capacitar estes atores, o Quadro de Referência fornece os meios necessários para conceptualizar e descrever as competências requeridas para se ser um membro ativo da cultura democrática dentro de qualquer grupo social, por exemplo numa instituição de ensino, num local de trabalho, num sistema político (local, nacional, internacional), numa organização de tempos-livres, ou numa ONG.

Além do mais, porque o Quadro de Referência é produzido para capacitar e não para depreciar os indivíduos, ele não deve servir como meio de excluir pessoas pertencentes a quaisquer grupos sociais, incluindo as oriundas de outros estados. Utilizar o Quadro de Referência para criar uma barreira à inclusão é fazer dele um uso incorreto ou abusar do seu propósito. Constitui um princípio crucial do Quadro de Referência que o seu uso não deve prejudicar nem indivíduos nem grupos.

Processo, contexto e âmbito (atual)

A aquisição das CCD *não* se traduz numa progressão linear infinita do desenvolvimento das competências no âmbito do diálogo intercultural ou dos processos democráticos. Ainda que não necessariamente, uma competência numa situação pode transferir-se para outras e a aquisição das CCD é um processo ao longo da vida. Tal significa que o ensino e a aprendizagem devem incluir o reconhecimento do contexto e a avaliação deve incluir um meio de reconhecimento de todos os graus

4. "Educação formal" é o sistema estruturado de educação e formação que decorre desde a educação pré-escolar e 1º ciclo, passando pela escola secundária e até à universidade; tem lugar, em regra, em instituições de ensino regular ou vocacional e confere certificação. Designa-se por "educação não-formal" o programa educativo fora do contexto educativo formal, concebido tendo em vista a melhoria de um leque de capacidades e competências. A "educação informal" é o processo de aprendizagem ao longo da vida no qual todo o indivíduo adquire atitudes, valores, capacidades e conhecimentos a partir das influências e recursos educativos alicerçados no seu ambiente e na sua experiência quotidiana (família, pares, vizinhos, encontros, biblioteca, meios de comunicação social, trabalho, etc.). Estas definições são retiradas da Carta EDC/HRE.

de competência. Nenhum grau de competência é considerado inadequado e todas as competências se encontram em processo de desenvolvimentos.

O Quadro de Referência *não* determina quais as competências e/ou níveis de proficiência a que um indivíduo pode aspirar durante a aprendizagem ao longo da vida. Não determina, por exemplo, quais as competências e níveis que devem ser exigidos para atribuir a cidadania de um estado. Além do mais, o uso do Quadro de Referência e a estratégia para a sua implementação na educação, necessitará sempre de ser adaptado a contextos locais, nacionais e culturais específicos no qual é utilizado, mas disponibiliza os meios para garantir abrangência, transparência e coerência em qualquer contexto.

A adaptação é necessariamente da responsabilidade dos decisores e atores políticos que estão na posse dos conhecimentos e entendimento das especificidades dos contextos e do modo como as suas pequenas diferenças podem inevitavelmente afetar os processos educativos. Além do mais, os contextos respondem continuamente às mudanças históricas, económicas, tecnológicas e culturais de uma forma que não se pode antecipar e os utilizadores do Quadro de Referência necessitarão de rever as práticas do seu ensino, aprendizagem e avaliação à medida as mudanças ocorrem. A tomada de decisão baseada no Quadro de Referência deve sempre ter lugar o mais próximo possível do nível de implementação, como seja o nacional, o regional, o municipal ou a instituição de ensino, o professor ou o aluno (como descrito no capítulo no Volume 3 orientador sobre o *currículo*).

A aquisição das CCD é um processo ao longo da vida, uma vez que os indivíduos experimentam continuamente novos e diferente contextos e analisam e planificam a partir deles. O Quadro de Referência e o modelo de competências que o integra têm o potencial de auxiliar a este processo em todos os tipos e etapas do ensino – formal, informal e não-formal.



Capítulo 3

A necessidade de uma cultura democrática e de um diálogo intercultural

Na sua interpretação mais corrente, democracia significa uma forma de governança pela ou em nome das pessoas. A principal característica de uma tal governança é a sua capacidade para responder às expectativas da maioria. Por esta razão, a democracia não pode funcionar na ausência de instituições que assegurem a emancipação inclusiva dos cidadãos adultos, a organização de eleições regulares, livres e justas, o governo da maioria e a prestação de contas por parte desse governo.

Contudo, enquanto a democracia não pode existir sem instituições e leis democráticas, estas não podem funcionar a não ser que os cidadãos ponham em prática a cultura democrática e detenham os seus valores e atitudes. Entre outras coisas, estes incluem:

- ▶ compromisso com a deliberação pública;
- ▶ vontade para expressar opiniões pessoais e para ouvir as opiniões de outros;
- ▶ convicção de que as diferenças de opinião e conflitos devem ser resolvidas de forma pacífica;
- ▶ compromisso relativamente às decisões tomadas pelas maiorias;
- ▶ compromisso para com a proteção das minorias e dos seus direitos;
- ▶ reconhecimento de que a vontade da maioria não pode abolir os direitos da minoria;
- ▶ compromisso com o estado de direito.

De igual modo, a democracia exige o empenhamento dos cidadãos em participar ativamente no domínio público. Se os cidadãos não aderirem a estes valores, atitudes e práticas, então as instituições democráticas não poderão funcionar.

Nas sociedades culturalmente diversificadas, os processos e instituições democráticos requerem diálogo intercultural. Um princípio fundamental da democracia é o de que todos os que são alvo das decisões políticas são capazes de expressar os seus pontos de vista quando essas decisões estão a ser tomadas e que os decisores dão atenção aos seus pontos de vista. O diálogo intercultural é, em primeiro lugar, o meio mais importante através do qual os cidadãos podem expressar os seus pontos de vista a outros cidadãos detentores de diferentes afiliações culturais. Em segundo lugar, é o meio através do qual os decisores podem compreender os pontos de vista de todos os cidadãos, atendendo às várias afiliações culturais que os próprios se atribuem. Nas sociedades culturalmente diversificadas, o diálogo intercultural é assim crucial para assegurar que a todos cidadãos é igualmente permitido participarem na discussão política e na tomada de decisão. A democracia e o diálogo intercultural são complementares em sociedades culturalmente diversificadas.

O diálogo intercultural requer o respeito pelo interlocutor. Sem respeito, a comunicação com outras pessoas torna-se ou controversa ou coerciva. Numa comunicação controversa, o objetivo é “derrotar” a outra pessoa tentando provar a “superioridade” dos pontos de vista do próprio em relação ao do dos outros. Numa comunicação coerciva, o objetivo é impor, forçar ou pressionar a outra pessoa a desistir da sua posição e a adotar a posição do próprio. Qualquer que seja o caso, o outro não é respeitado e não existe qualquer tentativa de se ligar com os seus pontos de vista.

Por outras palavras, sem respeito, o diálogo perde as suas características-chave, como um meio para a troca aberta de pontos de vista, através da qual os indivíduos que têm diferentes afiliações culturais podem adquirir um entendimento das perspetivas, interesses e necessidades de cada um.

O respeito, ele próprio, baseia-se no pressuposto de que o outro possui uma importância e valor que lhe são inerentes e é digno da nossa atenção e interesse. Tal envolve reconhecer a dignidade dos outros e a afirmação dos seus direitos de escolher e defender os seus pontos de vista e modos de vida. Em suma, o diálogo intercultural exige respeito pela dignidade, igualdade e direitos humanos dos outros. Também exige uma reflexão crítica sobre a relação entre os grupos culturais a que pertencem os que estão envolvidos no diálogo intercultural e o respeito pelas afiliações culturais dos outros. De molde a participar no diálogo intercultural, os cidadãos necessitam de competência intercultural, sendo o respeito uma componente vital dessa competência.

Finalmente, a democracia requer que as instituições defendam os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos cidadãos. Aqueles que perfilham visões minoritárias necessitam de ser protegidos das ações da maioria que possam ameaçar os seus direitos humanos e liberdades. Os pontos de vista da minoria podem enriquecer o debate e nunca deveriam ser marginalizados ou excluídos. Tal significa que, numa democracia, as instituições devem estabelecer limites às ações que podem ser tomadas pela maioria. Esses limites são normalmente implementados quer através

de uma constituição, quer através de legislação que especifique e proteja os direitos humanos e as liberdades de todos cidadãos, sejam eles da maioria ou da minoria.

Em resumo, em sociedades culturalmente diversificadas, a democracia próspera exige: um governo e instituições que deem resposta aos pontos de vista da maioria ao mesmo tempo que reconhece e protege os direitos da minoria, a cultura democrática, o diálogo intercultural, o respeito pela dignidade e direitos dos outros; e instituições que protejam os direitos humanos e liberdades de todos cidadãos. O Quadro de Referência foi desenvolvido para auxiliar os educadores a contribuírem para a consecução e consolidação das seguintes condições: a cultura democrática, o diálogo intercultural e o respeito pela dignidade e direitos dos outros.

O Livro Branco do Conselho da Europa sobre o Diálogo Intercultural (2008)⁵ salienta que as competências democrática e intercultural não são adquiridas automaticamente mas antes necessitam de ser aprendidas e postas em prática. A educação está numa posição privilegiada para conduzir e apoiar os alunos neste processo e, fazendo-o, capacita-os. Estes adquirem as capacidades de que necessitam para se tornarem participantes ativos e autónomos na democracia, no diálogo intercultural e, de forma mais geral, na sociedade. Confere-lhes a capacidade para escolher e atingir os seus próprios objetivos ao mesmo tempo que respeitam os direitos humanos, a dignidade dos outros e os processos democráticos.

O Quadro de Referência auxilia na planificação do ensino em relação a este objetivo de capacitar todos os alunos a tornarem-se cidadãos democráticos autónomos e respeitadores munindo-os com as competências necessárias à democracia e ao diálogo intercultural.

5. Conselho da Europa (2008), Livro Branco sobre o Dialogo Intercultural “Living together as equals in dignity”, Comité de Ministros, Conselho da Europa, Estrasburgo, www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.



Capítulo 4

A importância das estruturas institucionais

Ainda que seja vital munir os alunos das competências de que necessitam para participarem na cultura democrática, tal só por si não é suficiente para garantir o bom funcionamento de uma democracia, pelas razões que a seguir se apresentam.

Primeiro, complementarmente a ter cidadãos democráticos e interculturalmente competentes, a democracia necessita de instituições políticas e legais democráticas, que devem disponibilizar aos cidadãos oportunidades para um envolvimento ativo. Qualquer instituição que recuse essas oportunidades não é uma instituição democrática. Por exemplo, se aos cidadãos forem vedadas oportunidades para atividades e participação democráticas então não existem quaisquer órgãos consultivos institucionais através dos quais os cidadãos possam comunicar os seus pontos de vista aos políticos. Onde tal ocorre, os cidadãos necessitam de utilizar formas alternativas de ação democrática se quiserem fazer com que as suas vozes sejam ouvidas. Do mesmo modo, se não existirem estruturas institucionais que apoiem o diálogo intercultural, então é menos provável que os cidadãos nele se envolvam. Contudo, se os governos proporcionarem locais e espaços adequados (por exemplo centros culturais e sociais, clubes juvenis, centros educativos, outras instalações de recreio ou espaços virtuais) e promover o uso dessas instalações para atividades interculturais, então é mais provável que os cidadãos se empenhem no diálogo intercultural.

Por outras palavras, enquanto as instituições democráticas não forem auto-sustentadas sem um acompanhamento da cultura democrática, então também a cultura democrática e o diálogo intercultural não são auto-sustentados na ausência de instituições adequadamente ajustadas. As competências e as ações de instituições e cidadãos são interdependentes.

Ademais, onde existem modelos de padrões sistemáticos de desvantagem e discriminação e onde existem diferenças na afetação de recursos dentro das sociedades, as pessoas podem ver-se impedidas de participar em pé de igualdade. Por exemplo, os cidadãos que não possuem suficientes recursos materiais ou financeiros para acederem à informação relativa a temas sociais ou políticos, ou para participarem em ações cívicas, revelam mais dificuldade em exercer uma cidadania ativa do que as pessoas que dispõem dos meios para o fazer. Neste caso, as suas competências

de participação tornam-se irrelevantes uma vez que não têm oportunidade para as utilizar.

Tais desigualdades e desvantagens são muitas vezes potenciadas por enviesamentos institucionais e diferenças de poder que conduzem a que ambientes e oportunidades democráticos e interculturais sejam dominados por aqueles que ocupam posições privilegiadas. Os cidadãos desfavorecidos podem ser excluídos da participação em pé de igualdade através da língua e ações daqueles que têm privilégios associados com, por exemplo, um elevado nível de escolaridade, elevado estatuto resultante da sua profissão ou redes de poder. Existe o perigo de as pessoas que são marginalizadas ou excluídas dos processos democráticos e intercâmbios interculturais se tornarem menos empenhadas na vida cívica e alheadas do processo de participação e deliberação.

Por estas razões, é necessário adotar medidas especiais para assegurar que membros de grupos desfavorecidos usufruam de uma genuína igualdade de oportunidades para se envolverem na ação democrática. Não basta munir os cidadãos das competências especificadas no Quadro de Referência; é preciso também modificar as desigualdades e desvantagens estruturais.

Consequentemente, o Quadro de Referência pressupõe que as competências democráticas e interculturais sejam necessárias à participação em processos democráticos e diálogo intercultural, ainda que não sejam suficientes para garantir essa participação. A necessidade de estruturas institucionais adequadas e de ação onde desigualdades e desvantagens existam, devem sempre ser tidos em conta.



Capítulo 5

Os fundamentos conceptuais do Quadro de Referência

Os conceitos de “identidade”, “cultura”, “intercultural” e “diálogo intercultural”

O Quadro de Referência baseia-se num número de conceitos, incluindo “identidade”, “cultura”, “intercultural” e “diálogo intercultural”, sendo cada um deles discutido e definido para uso no Quadro de Referência.

O termo “identidade” indica o sentido que uma pessoa tem de quem é e a auto-descrição a que atribui significado e valor. A maior parte das pessoas utiliza um conjunto de identidades diferentes para se descreverem, incluindo identidades pessoais e sociais. As identidades pessoais são aquelas baseadas nos atributos pessoais (e.g. atencioso(a), tolerante, extrovertido(a)), relações interpessoais e papéis (e.g. mãe, amigo(a), colega) e narrativas autobiográficas (e.g. nascido(a) de pais pertencentes à classe trabalhadora, que frequentou a escola do estado). Ao invés, as identidades sociais baseiam-se na filiação a grupo sociais (e.g. uma nação, um grupo étnico, um grupo religioso, um grupo de género, um grupo etário ou geracional, um grupo ocupacional, uma instituição educativa, um clube de tempos-livres, uma equipa desportiva, uma rede social); as identidades culturais (as identidades que as pessoas

constroem com base na sua afiliação a grupos culturais) são um tipo particular de identidade social e são centrais às preocupações do Quadro de Referência.

“Cultura” é um termo difícil de definir, em grande parte porque os grupos culturais são sempre internamente heterogêneos e abarcam um leque de práticas e normas diversificadas que são muitas vezes disputadas, mudam ao longo do tempo e são adotadas pelos indivíduos de modo personalizado. Disto isto, qualquer cultura pode ser entendida como contendo três aspectos principais: os recursos materiais que são utilizados pelos membros do grupo (e.g. ferramentas, alimentação, vestuário), os recursos do grupo partilhados socialmente (e.g. língua, religião, regras de conduta social) e os recursos subjetivos que são utilizados individualmente pelos membros do grupo (e.g. valores, atitudes, crenças e práticas que os membros do grupo habitualmente usam como um quadro de referência que dá sentido à sua relação com o mundo). A cultura do grupo é um compósito formado por todos os três aspectos – consiste numa rede de recursos materiais, sociais e subjetivos. O conjunto total de recursos é distribuído por todo o grupo mas cada indivíduo membro do grupo adequa-os e usa apenas um subconjunto do conjunto total dos recursos culturais de que dispõe.

Definir “cultura” desta forma significa que grupos de qualquer dimensão possam ter as suas próprias culturas distintas. Isto inclui nações, grupos étnicos, grupos religiosos, cidades, bairros, organizações de trabalho, grupos ocupacionais, grupos de orientação sexual, grupos de deficientes, grupos geracionais, famílias e outros. Por esta razão, todas as pessoas pertencem simultaneamente e se identificam com muitos grupos diferentes e com as culturas que lhes estão associadas.

Existe normalmente uma variabilidade considerável dentro dos grupos culturais porque os recursos que são considerados como estando associados com a afiliação no grupo são muitas vezes combatidos, desafiados ou rejeitados por diferentes indivíduos e subgrupos dentro dele. Acresce que, mesmo os limites do próprio grupo e quem é considerado como estando dentro do grupo e quem é considerado como estando fora do grupo, pode ser disputado por diferentes membros do grupo – os limites do grupo cultural são muitas vezes muito difusos.

Esta variabilidade e contestação de culturas internas são, em parte, a consequência do facto de que todas as pessoas pertencem a múltiplos grupos e às suas culturas mas participar em diferentes constelações de culturas, pelo que o modo como eles se relacionam com qualquer cultura depende, pelo menos em parte, dos pontos de vista que estão presentes noutras culturas nas quais eles também participam. Por outras palavras, as afiliações culturais cruzam-se de uma tal forma que cada pessoa ocupa um posicionamento cultural único. Para além disso, os significados e sentimentos que as pessoas associam a determinadas culturas são pessoalmente analisados em consequência das suas próprias histórias de vida, experiências pessoais e personalidades.

As afiliações culturais são fluidas e dinâmicas, com a preponderância subjetiva das identidades sociais e culturais que oscilam à medida que os indivíduos se deslocam de uma situação para outra, com diferentes afiliações – ou diferentes *clusters* de afiliações que se intersejam – sendo destacadas dependendo do contexto social particular encontrado. Variações na preponderância das afiliações culturais e das identidades estão também ligadas a mudanças nos interesses, nas necessidades, nos objetivos e nas expectativas das pessoas à medida que se movem através das situações e ao

longo do tempo. Além do mais, todos os grupos e as suas culturas são dinâmicos e mudam ao longo tempo em resultado de acontecimentos políticos, económicos e históricos e em resultado de interações com e de influências de culturas de outros grupos. Mudam igualmente ao longo tempo devido à contestação interna por parte dos membros do grupo dos significados, normas, valores e práticas.

O conceito de cultura acima descrito foi usado para desenvolver o Quadro de Referência e tem implicações no conceito de “intercultural”. Se todos participarmos em múltiplas culturas, mas se cada um de nós participar numa única constelação de culturas, então toda a situação interpessoal será potencialmente uma situação intercultural. Muitas vezes, quando nos encontramos com outras pessoas, respondemos-lhes enquanto indivíduos detentores de um leque de atributos físicos, sociais e psicológicos que permitem distingui-los e identificá-los como únicos. Contudo, ao invés, por vezes respondemos a outras pessoas em termos das suas afiliações culturais, e quando tal ocorre agrupamo-las com outros que partilham das mesmas afiliações. Existem vários fatores que nos estimulam a alterar o quadro de referência do individual e do interpessoal para o intercultural. Estes incluem, entre outras coisas, a presença de símbolos e práticas culturais evidentes que suscitam ou invocam categorias culturais na mente dos nossos interlocutores; a utilização frequente de categorias culturais para pensar sobre os outros; e a utilidade de uma categoria cultural para nos ajudar a compreender porque razão o outro se comporta de determinada maneira.

Assim, as situações interculturais emergem quando um indivíduo percebe outra pessoa (ou grupo de pessoas) como sendo culturalmente diferente de si próprio. Quando outras pessoas são consideradas como membros de um grupo social e de uma cultura, mais do que como indivíduos, então o “eu” é também usualmente categorizado – e pode apresentar-se a si próprio – como membro de um grupo cultural em vez de em termos estritamente individuais. As situações interculturais identificadas desta forma podem envolver pessoas de diferentes países, pessoas pertencentes a diferentes grupos regionais, linguísticos, étnicos ou de fé, ou pessoas que diferem umas das outras devido aos seus estilos de vida, género, idade ou geração, classe social, escolaridade, profissão, nível de prática religiosa, orientação sexual e outras. Nesta perspetiva, o “diálogo intercultural” pode ser definido como uma troca aberta de pontos de vista, com base no entendimento e respeito mútuos, entre indivíduos ou grupos que se reconhecem como possuindo diferentes afiliações culturais.

O diálogo intercultural fomenta a criação de laços entre indivíduos separados pelas fronteiras culturais, reduz a intolerância, o preconceito e os estereótipos, reforça a coesão das sociedades democráticas e ajuda a resolver conflitos. Dito isto, o diálogo intercultural pode ser um processo difícil. Tal acontece sobretudo quando os participantes se encaram como representantes de culturas que têm uma relação antagónica entre si (e.g. em consequência de um conflito armado passado ou presente) ou quando um participante acredita que o grupo cultural a que pertence experienciou danos graves (e.g. discriminação flagrante, exploração material ou genocídio) às mãos de outro grupo ao qual considera que o seu interlocutor pertence. Em tais circunstâncias, o diálogo intercultural pode ser extremamente difícil, exigindo um elevado nível de competência intercultural e de sensibilidade emocional e social, bem como um empenhamento, perseverança e coragem muito consideráveis.

Resumindo, o Quadro de Referência assume que as culturas são internamente heterogêneas, contestadas, dinâmicas e em permanente mudança e que os indivíduos possuem afiliações complexas com várias culturas. O Quadro de Referência assume igualmente que as situações interculturais surgem devido à percepção de que existem diferenças culturais entre as pessoas. Por esta razão, o modelo de competências do Quadro de Referência faz frequentemente referência a “pessoas consideradas como tendo afiliações culturais diferentes do próprio” (em vez de, por exemplo, a “pessoas de outras culturas”). O diálogo intercultural é entendido como uma troca aberta de pontos de vista entre indivíduos ou grupos que se vêem como possuindo diferentes afiliações culturais.

Os conceitos de “competência” e “clusters de competências”

Outro conceito importante subjacente ao Quadro de Referência é o de competência. O termo “competência” pode ser usado de muitas formas, incluindo, em primeiro lugar, o seu uso informal no dia-a-dia como um sinónimo de “aptidão”; em segundo lugar, o seu uso mais técnico no âmbito do ensino e formação vocacional; e por último, a sua utilização para indicar uma capacidade para corresponder a exigências complexas num dado contexto. Naquilo que é o propósito do Quadro de Referência, o termo “competência” é definido como uma capacidade para mobilizar e implementar valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou entendimento pertinentes de molde a responder adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades que são apresentadas por um dado tipo de contexto.

As situações democráticas contituem um exemplo desse tipo de contexto. Assim, designa-se por “competência democrática” a capacidade para mobilizar e implementar recursos psicológicos pertinentes (nomeadamente valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou entendimento) de molde a responder adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades apresentadas por situações democráticas. Da igual forma, a “competência intercultural” é uma capacidade para mobilizar e implementar recursos psicológicos pertinentes de molde a responder adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades apresentadas por situações interculturais. No caso dos cidadãos que vivem no seio de sociedades democráticas culturalmente diversas, a competência intercultural é entendida pelo Quadro de Referência como sendo uma componente integrante da competência democrática.

É importante mencionar que as situações democráticas e interculturais ocorrem não apenas no mundo físico, mas também no mundo digital *online*. Por outras palavras, as discussões e debates democráticos e os encontros e interações interculturais dão-se não apenas através de trocas presenciais, imprensa tradicional e meios de comunicação social, cartas, petições e outros, mas também através de comunicações mediadas por computador, como por exemplo, através de redes sociais *online*, forums, blogues, e-petições e *e-mails*. Por esta razão, o Quadro de Referência possui relevância não apenas para a educação da cidadania democrática, a educação dos direitos humanos e a educação intercultural, mas também para a educação para a cidadania digital.

O Quadro de Referência entende a competência como um processo dinâmico. Isto deve-se ao facto de a competência envolver a seleção, ativação, organização e coordenação de recursos psicológicos pertinentes que são depois aplicados através do

comportamento, de tal forma que o indivíduo a adapta adequada e eficazmente a uma dada situação. A adaptação adequada e eficaz envolve uma auto-monitorização permanente dos resultados do comportamento e da situação. Pode envolver igualmente a modificação do comportamento (talvez através da utilização de outros recursos psicológicos) para ir ao encontro das exigências decorrentes da mudança da situação. Por outras palavras, um indivíduo competente mobiliza e implementa recursos psicológicos de uma forma dinâmica de acordo com a situação.

Para além desta utilização global e holística do termo “competência” (no singular), o termo “competências” (no plural) é utilizado no Quadro de Referência para aludir aos recursos psicológicos específicos (valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e entendimento específicos) que são mobilizados e implementados na produção de um comportamento competente.

Nesta abordagem holística, uma “competência” consiste da seleção, ativação e organização de “competências” e na sua aplicação a situações concretas de uma forma coordenada, adaptativa e dinâmica.

Deve referir-se que, de acordo com o Quadro de Referência, as competências incluem não apenas capacidades, conhecimentos e entendimento, mas também valores e atitudes. Os valores e as atitudes são vistos como essenciais para que um indivíduo se comporte adequada e eficazmente em situações democráticas e interculturais. Exatamente como as capacidades, conhecimento e entendimento, os valores e atitudes são recursos psicológicos que podem ser ativados, organizados e aplicados através do comportamento de molde a responder adequada e eficazmente em situações democráticas e interculturais. Enquanto tal, os valores e atitudes são também competências que podem ser mobilizados pelos indivíduos, da mesma forma que as capacidades, o conhecimento e o entendimento.

No entanto, as disposições são excluídas do conjunto de competências especificadas pelo Quadro de Referência. Em vez disso, as disposições são tratadas como estando implícitas na definição de competência que está subjacente a todo o Quadro de Referência – isto é, competência enquanto mobilização e implementação de competências através do comportamento. Se as competências não são mobilizadas e implementadas (se não existir disposição para as utilizar no comportamento), então um indivíduo não pode ser considerado competente. Por outras palavras, possuir a disposição para utilizar as competências do próprio no comportamento é intrínseco à própria noção de competência – não existe competência sem esta disposição.

Em situações da vida real, as competências raramente são mobilizadas e implementadas individualmente. Em vez disso, o comportamento competente envolve invariavelmente a ativação e aplicação de todo um *cluster* de competências. Dependendo da situação e das exigências, desafios e oportunidades específicos que a mesma suscita e ainda das necessidades e objetivos específicos do indivíduo no quadro dessa situação, será necessário ativar e implementar diferentes suconjuntos de competências. Nas Caixas de Texto de 1 a 5 abaixo são apresentados exemplos de situações que requerem um *cluster* de competências a serem mobilizadas e aplicadas de forma dinâmica e adaptativa.

Caixa 1: Interação durante um encontro intercultural

Num evento multicultural, duas pessoas pertencentes a diferentes origens étnicas encontram-se. Começam a conversar sobre as suas respetivas práticas étnicas e religiosas. A conversação exige que de início se adote uma atitude de abertura mútua. Pode também exigir que as pessoas envolvidas regulem as suas emoções de modo a ultrapassarem quaisquer ansiedades ou inseguranças que possam sentir por se encontrarem e interagirem com alguém pertencente a uma origem cultural diferente. Uma vez iniciado o diálogo e para assegurar que não ocorrem mal-entendidos e que os conteúdos da conversação permaneçam sensíveis às necessidades comunicativas e às normas culturais do outro, os interlocutores necessitam também de mobilizar e implementar as suas capacidades de escuta bem como as capacidades comunicativas linguísticas. É provável que a empatia tenha também de ser convocada, juntamente com as capacidades de pensamento analítico, para facilitar a compreensão dos pontos de vista do outro, especialmente quando não é evidente aquilo sobre o que estão a conversar. É possível que possam emergir diferenças irreconciliáveis de pontos de vista no desenrolar da conversação. Se for esse o caso, então o respeito pela diferença e a tolerância para com a incerteza têm de ser mobilizados e a ausência de uma resolução tem de ser aceite.

Caixa 2 : Tomar posição contra o discurso de ódio

Um cidadão pode escolher tomar uma posição de princípio contra o discurso de ódio que, na Internet, é dirigido a refugiados ou migrantes. Tal posição será provavelmente iniciada através da assunção da dignidade humana como um valor fundamental e mantida através da mobilização de uma atitude de civismo e de sentido de responsabilidade. Para desafiar os conteúdos do discurso de ódio, as capacidades de pensamento crítico e analítico precisam de ser aplicadas. Para além disso, a formulação de uma resposta apropriada exige conhecimento sobre os direitos humanos bem como capacidades linguísticas e comunicativas de molde a garantir que a posição que é tomada é expressa de forma apropriada e dirigida eficazmente à(s) audiência(s) visadas. Acresce que os conhecimentos e entendimentos dos meios digitais devem ser mobilizados para garantir que a resposta é publicada de forma apropriada e o seu impacto otimizado.

Caixa 3: Participação no debate político e sustentação da posição política pessoal

É necessário ter bons conhecimentos e entendimentos das questões políticas que estão a ser debatidas se se quiser participar eficazmente no debate político e apresentar argumentos que suportem uma posição pessoal. Para além disso, a forma de comunicação do indivíduo precisa de ser adaptada quer ao meio de expressão (e.g. discurso, escrita) quer à audiência visada. Acresce que o indivíduo necessita de possuir um entendimento do que é liberdade de expressão e os seus limites e, nos casos em que as comunicações envolvem pessoas de afiliações culturais diferentes das suas, um entendimento da diversidade cultural. O debate político requer igualmente uma capacidade para criticar os pontos de vista dos outros e para avaliar os argumentos que eles utilizam ao longo do debate. O debate político e o apoio à posição política pessoal de alguém exigem, por isso, todas as seguintes competências: conhecimento e entendimento crítico de política, capacidades linguísticas e comunicativas, conhecimento e entendimento sobre comunicação, conhecimento

e entendimento das normas culturais, capacidade de pensamento crítico e analítico e a capacidade para adaptar os argumentos às exigências do debate.

Caixa 4: Deparar-se na Internet com propaganda que advoga um movimento extremista violento

Em resultado da navegação na Internet, um indivíduo pode deparar-se com propaganda que tenta converter os cibernautas a um movimento extremista violento. Neste contexto, as capacidades de pensamento analítico e crítico necessitam de ser mobilizadas. Estas capacidades permitem ao indivíduo não apenas reconhecer o significado literal do conteúdo mas também apreender a sua natureza propagandística, bem como os motivos subjacentes à mensagem e o intuito daqueles que a produziram. Complementarmente, ao mobilizar os conhecimento e entendimento crítico dos meios de comunicação social, o indivíduo será capaz de reconhecer a forma como as imagens e mensagens na propaganda foram deliberadamente selecionadas e editadas para tentar atingir os efeitos que pretende ter nos cibernautas. Considerando que o conteúdo propõe que os direitos humanos podem ser violados em consequência de um movimento extremista, a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos precisam de ser mobilizados, em conjunto com a valorização de soluções democráticas não violentas para conflitos sociais e políticos. Para além disso, se uma atitude de civismo for mobilizada, o indivíduo reportará o conteúdo *online* às autoridades públicas competentes. A resiliência e ação na resposta à propaganda ao extremismo violento são assim alcançadas através da mobilização bem como será aplicado um vasto número de competências, incluindo valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e entendimento crítico.

Caixa 5: Reconciliação Pós-conflito

Na sequência de um conflito grave entre dois grupos, um indivíduo que tenha sido alvo de violência ou injustiça no seu decurso pode sempre escolher procurar a reconciliação com indivíduos do outro grupo. O reconhecimento de que todos os seres humanos possuem igual dignidade e valor, independentemente dos grupos a que pertencem, pode atuar como uma motivação para buscar a reconciliação. Em alternativa, o desejo de reconciliação pode ser motivado pelo conhecimento da história de conflitos e através da perceção de que a busca da vingança ou retaliação de acontecimentos passados apenas conduzem a mais conflitos e a um ciclo de violência, causando ainda mais perdas e sofrimento. A capacidade que o próprio possui para regular emoções, especialmente quando tenha havido um forte sentimento sobre o adversário no passado, é vital. A pessoa que tenha imposto a si própria o objetivo da reconciliação necessita de mobilizar uma atitude de abertura em relação ao antigo adversário e a vontade de aprender sobre e possivelmente se encontrar com membros do outro grupo. No caso de virem a ter lugar reuniões, as capacidades de empatia, bem como as linguísticas e comunicativas e as de escuta precisam de ser mobilizadas. É provável que estas capacidades conduzam a um entendimento de como os membros do grupo adversário sentem o conflito. A empatia pode também conduzir a um entendimento de que os membros do grupo adversário sentem as mesmas necessidades de estarem livres de ameaça e em segurança tal qual os membros do grupo do próprio, e que o conflito causou consequências nefastas e prejudiciais em ambos os grupos, em resultado das quais um sentido de sofrimento

comum pode gerar-se. As capacidades de pensamento crítico e analítico necessitam também de ser implementadas para avaliar o como o conflito foi representado de ambos os lados, com as imagens, estereótipos e propaganda negativas que serviram para sustentar e perpetuar o conflito que estava a ser identificado e desconstruído. Da aplicação deste vasto *cluster* de competências, o perdão, a reconciliação e um sentimento de esperança relativamente a relações futuras com o outro grupo podem acabar por emergir.

Os exemplos dados nestas cinco caixas mostram que, em todos os casos, o comportamento adaptativo requer uma mobilização, orquestração e a aplicação sensível de um vasto conjunto de competências de forma adequada à situação dada. Além do mais, esta variedade de competências inclui valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e entendimento. Esta noção de competência como sendo implementada de forma dinâmica em todos os *clusters*, ao invés de individualmente, de molde a ir ao encontro das necessidades e oportunidades das situações democráticas e interculturais específicas à medida que vão surgindo, tem implicações importantes no desenho do *curriculum* e no ensino e aprendizagem das competências, bem na sua avaliação.

Em resumo, um comportamento democrático e intercultural competente é visto pelo Quadro de Referência como resultante de um processo dinâmico e adaptativo no qual um indivíduo responde adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades que são suscitadas por situações democráticas e interculturais em constante mudança. Tal consegue-se através da mobilização, orquestração e implementação flexível de vários *clusters* de recursos psicológicos retirados seletivamente de todo o repertório de valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e entendimento do indivíduo.



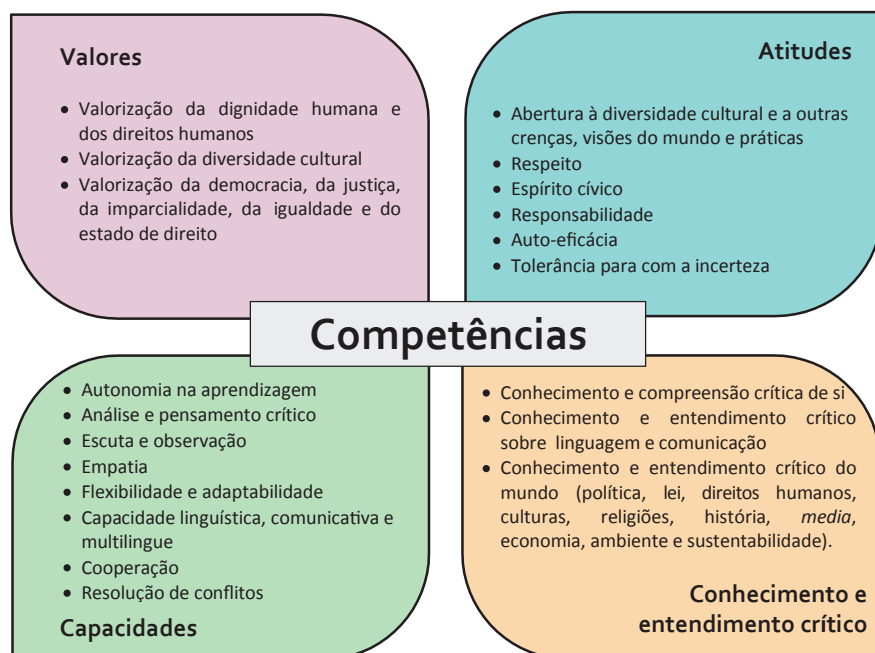
Capítulo 6

O modelo de competências necessário para a cultura democrática e para o diálogo intercultural

Construído sobre estes conceitos base, o Quadro de Referência oferece um modelo conceptual abrangente das competências que são exigidas aos indivíduos tendo em vista a sua atuação como cidadãos competentes sob o ponto de vista democrático e intercultural. Estas são, por isso, as competências que necessitam de ser direcionados pelos educadores no sentido de capacitar os alunos para agirem como cidadãos democráticos competentes e eficazes.

No total, existem 20 competências no modelo. Estas competências encontram-se subdivididas em valores, atitudes, capacidades, e conhecimento e pensamento crítico. As 20 competências são sumariadas em forma de diagrama na Figura 1⁶.

Modelo das Competências para a Cultura Democrática



O modelo propõe que, no seio do contexto da cultura democrática e do diálogo intercultural, um indivíduo seja entendido como estando a agir de forma competente quando ele ou ela satisfaz adequada e eficazmente as exigências, desafios e oportunidades que são apresentadas pelas situações democráticas e interculturais, mobilizando e implementando algumas ou a totalidade destas 20 competências. Nos parágrafos seguintes, é descrito em pormenor cada dos quatro grupos de competências, bem como todas as competências individuais em cada grupo.

VALORES

Valores são crenças gerais que os indivíduos detêm sobre os objetivos desejáveis que devem aplicar na sua vida e que motivam a ação e servem também como

6. O *rationale* subjacente ao modelo de competência e ao processo através do qual estas competências particulares foram identificadas, estão descritos na íntegra em: Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council de Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture.

princípios orientadores para decidir como agir. Os valores transcendem ações e contextos específicos e têm uma qualidade normativa prescritiva sobre o que devia ser feito ou pensado em diferentes situações. Os valores fornecem padrões ou critérios para: avaliar as ações, do próprio ou dos outros; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre alternativas; planificar comportamentos; e tentar influenciar os outros.

Os leitores familiarizados com outros esquemas de competências existentes podem ser surpreendidos com o facto de os valores aparecerem como um tipo distinto de competência no modelo corrente. Contudo, é importante ter em mente que o termo “competência” não está a ser usado aqui no seu sentido corrente como sinónimo de “aptidão”, mas num sentido mais técnico para se referir aos recursos psicológicos (como sejam atitudes, capacidades e conhecimentos) que necessitam de ser mobilizados e implementados para satisfazer as exigências e desafios das situações democráticas e interculturais. Os valores são um exemplo desse tipo de recurso. De facto, outros esquemas de competências incluem muitas vezes valores, mas falham em identificá-los enquanto tal e, em vez disso, incluem-nos nas atitudes. Por contraste, o modelo corrente traça uma clara distinção conceptual entre valores e atitudes, em que apenas os primeiros são caracterizados pela sua qualidade normativa e prescritiva.

Os valores são essenciais no contexto da conceptualização das competências que permitem a participação na cultura democrática. Tal deve-se a que, sem a especificação dos valores que sustentam estas competências, elas não seriam competências democráticas, mas antes competências políticas mais gerais que podiam ser utilizadas ao serviço de muitos outros tipos de ordem política, incluindo ordens anti-democráticas. Por exemplo, uma pessoa pode ser um cidadão responsável, auto-eficaz e politicamente bem informado no seio de uma ditadura totalitária, se um conjunto diferente de valores for empregado como base para os juízos, decisões e ações do indivíduo. Assim, os valores que o modelo do Quadro de Referência integra estão alicerçados na competência democrática e são essenciais para a caracterização dessa competência.

Existem três conjuntos de valores que são cruciais para a participação na cultura democrática, a saber:

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos

Este primeiro conjunto de valores é baseado na crença generalizada de que todo o ser humano tem igual valor, igual dignidade, merece o mesmo respeito e o mesmo conjunto de direitos humanos e liberdades fundamentais e deve ser tratado em conformidade. Esta crença assume que: os direitos humanos são universais, inalienáveis e indivisíveis e aplicam-se a todos sem distinção; os direitos humanos asseguram um conjunto mínimo de salvaguardas que são essenciais para que os seres humanos vivam dignamente; e que os direitos humanos fornecem uma base essencial para a liberdade, igualdade, justiça e paz no mundo. Este conjunto de valores envolve assim:

1. Reconhecimento de que todas as pessoas partilham da mesma condição humana, que têm igual dignidade independentemente das suas afiliações culturais, estatuto, capacidades ou circunstâncias particulares.
2. Reconhecimento da natureza universal, inalienável e indivisível dos direitos humanos.
3. Reconhecimento de que os direitos humanos devem ser sempre promovidos, respeitados e protegidos.

4. Reconhecimento de que as liberdades fundamentais devem ser sempre defendidas, a menos que prejudiquem ou violem os direitos humanos dos outros.
5. Reconhecimento de que os direitos humanos fornecem a base para a convivência em pé de igualdade com a sociedade e a liberdade, a justiça e a paz no mundo.

Valorizar a diversidade cultural

O segundo conjunto de valores é baseado na crença generalizada de que outras afiliações culturais, variabilidade e diversidade cultural, e pluralismo de perspectivas, pontos de vista e práticas devem ser olhados, apreciados e acarinhados de forma positiva. Esta crença assume que: a diversidade cultural é um bem para a sociedade; as pessoas podem aprender e beneficiar com a diversidade de perspectivas dos outros; a diversidade cultural deve ser promovida e protegida; as pessoas devem ser incentivadas a interagir umas com as outras independentemente das suas diferenças culturais; e o diálogo intercultural deve ser utilizado para desenvolver uma cultura de convivência em sociedade em pé de igualdade.

De referir que existe uma tensão potencial entre valorizar os direitos humanos e valorizar a diversidade cultural. Numa sociedade que tenha adotado os direitos humanos como o seu primeiro valor estruturante, valorizar a diversidade cultural terá algumas limitações. Estas limitações são estabelecidas pela necessidade de promover, respeitar e proteger os direitos humanos e as liberdades dos outros. Logo, é aqui assumido que a diversidade cultural deve sempre ser valorizada a menos que comprometa os direitos humanos e as liberdades dos outros.

Este segundo conjunto de valores envolve, por isso:

1. Reconhecimento de que a diversidade cultural e o pluralismo de opiniões, visões do mundo e práticas é um bem para sociedade e fornece uma oportunidade para o enriquecimento de todos os membros da sociedade.
2. Reconhecimento de que todas as pessoas têm o direito de ser diferentes e de escolher as suas próprias perspectivas, pontos de vista, crenças e opiniões.
3. Reconhecimento de que as pessoas devem sempre respeitar as perspectivas, pontos de vista, crenças e opiniões dos outros, exceto se estes visarem minar os direitos humanos e as liberdades dos outros.
4. Reconhecimento de que as pessoas devem sempre respeitar os estilos de vida e práticas dos outros, a menos que estes comprometam ou violem os direitos humanos e as liberdades dos outros.
5. Reconhecimento de que pessoas devem escutar e empenhar-se no diálogo com aqueles que são considerados diferentes de si.

Valorizar a democracia, justiça, imparcialidade, igualdade e o estado de direito

O terceiro conjunto de valores é baseado num *cluster* de crenças sobre como as sociedades devem funcionar e ser governadas, incluindo as crenças de que: todos os cidadãos devem poder participar em pé de igualdade (quer direta quer indiretamente através de representantes eleitos) nos procedimentos através dos quais as leis que são utilizadas para regular a sociedade são formuladas e estabelecidas; todos os cidadãos se devem empenhar ativamente nos processos democráticos que

têm lugar no seio da sociedade em que vivem (permitindo que isso possa também significar o seu não envolvimento nas por objeção de consciência); enquanto as decisões devem ser tomadas pelas maiorias, deve ser assegurado o tratamento justo e imparcial das minorias; justiça social, imparcialidade e igualdade devem funcionar em todos os níveis da sociedade; e o estado de direito deve prevalecer de modo a que, em sociedade, todos sejam tratados de forma justa, imparcial e em pé de igualdade de acordo com leis que são partilhadas por todos. Este conjunto de valores contempla assim:

1. Apoio aos processos e procedimentos democráticos (ao mesmo tempo que se reconhece que os procedimentos democráticos existentes possam não ser os melhores e que, por vezes, possa haver necessidade da sua mudança ou da sua melhoria através de meios democráticos).
2. Reconhecimento da importância da cidadania ativa (ao mesmo tempo que se reconhece que a não participação pode por vezes ser justificada por objeção de consciência).
3. Reconhecimento da importância do empenhamento do cidadão na tomada de decisão política.
4. Reconhecimento da necessidade de salvaguardar a liberdade cívica, incluindo as das pessoas que manifestam visões minoritárias.
5. Apoio à resolução pacífica de conflitos e disputas.
6. Sentido de justiça e responsabilidade social por um tratamento justo e imparcial de todos os membros da sociedade, incluindo igualdade de oportunidades para todos independentemente da sua origem nacional, etnia, raça, religião, língua, idade, sexo, género, opinião política, nascimento, origem social, património, deficiência, orientação sexual ou outros estatutos.
7. Apoio ao estado de direito e ao tratamento igual e imparcial de todos os cidadãos perante a lei como meio de garantir a justiça.

ATITUDE

Uma atitude é uma orientação mental global que um indivíduo adota em relação a alguém ou a alguma coisa (por exemplo uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma questão, um acontecimento, um símbolo). Normalmente, as atitudes consistem em quatro componentes: a crença ou opinião sobre o objeto da atitude; uma emoção ou sentimento em relação ao objeto; uma avaliação (quer positiva quer negativa) do objeto; e uma tendência de se comportar de uma forma particular em relação a esse objeto.

São seis as atitudes consideradas importantes para a cultura democrática, como se segue.

Abertura à diversidade cultural e a outras crenças, visões do mundo e práticas

A abertura é uma atitude em relação quer a pessoas consideradas como possuindo diferentes afiliações culturais das do próprio, quer em relação a visões do mundo, crenças, valores e práticas que diferem das do próprio. A atitude de abertura em relação à diversidade cultural necessita de ser diferenciada da atitude em manifestar

interesse pela recolha de experiências “exóticas” meramente para prazer ou em benefício pessoal. Em vez disso, a abertura envolve:

1. Sensibilidade em relação à diversidade cultural e às visões do mundo, crenças, valores e práticas que são diferentes das do próprio.
2. Curiosidade sobre e interesse em descobrir e aprender sobre outras orientações e afiliações culturais e outras visões do mundo, crenças, valores e práticas.
3. Vontade de se abster e descrença das visões do mundo, crenças, valores e práticas dos outros e vontade de questionar a “naturalidade” da visão do mundo, crenças, valores e práticas do próprio.
4. Disponibilidade emocional para se relacionar com outros que são considerados diferentes de si.
5. Vontade de procurar ou aproveitar oportunidades para se envolver, cooperar e interagir numa relação de igualdade com aqueles que são detentores de afiliações culturais diferentes das suas.

Respeito

O respeito é uma atitude em relação a alguém ou a alguma coisa (por exemplo uma pessoa, uma crença, um símbolo, um princípio, uma prática) em que se considera que o objeto submetido a julgamento tem algum grau de importância ou valor que lhe garanta ser valorizado positivamente.⁷ Dependendo da natureza do objeto que é respeitado, o respeito pode tomar formas muito diferentes (cf. respeito por uma regra da escola/instituição versus respeito pela sabedoria dos mais velhos *versus* respeito pela natureza).

Um tipo de respeito que é especialmente importante no contexto de uma cultura da democracia é o respeito que é concedido a outras pessoas que são considerados como possuindo diferentes afiliações culturais ou diferentes crenças, opiniões ou práticas das do próprio. Tal respeito assume a dignidade e igualdade intrínsecas a todos seres humanos e o seu inalienável direito de escolher as suas próprias afiliações, crenças, opiniões ou práticas. Ainda mais importante, este tipo de respeito não requer minimizar ou ignorar as verdadeiras diferenças que possam existir entre o ‘eu’ e o outro, que podem por vezes ser significativas e profundas, nem exige acordo com a adoção de ou conversão a o que é respeitado. Em vez disso, é uma atitude que envolve a apreciação positiva da dignidade e do direito da outra pessoa para manter essas afiliações, crenças, opiniões ou práticas, ainda que reconhecendo e aceitando as diferenças que existem entre o próprio e o outro. Uma atitude de respeito é exigida para facilitar ao mesmo tempo a interação democrática e o diálogo intercultural com outras pessoas. Contudo, de referir que devem ser colocados limites ao respeito – por exemplo, o respeito não deve ser concedido a conteúdos

7. De notar que o respeito está estreitamente ligado a valores, de duas formas: um valor pode ser um objeto de respeito (i.e. um valor pode ser respeitado); um valor pode também funcionar como fundamento para o respeito (i.e. um indivíduo pode respeitar alguém ou alguma coisa porque representam ou põem em prática um determinado valor).

de crenças e opiniões ou a estilos de vida e práticas que comprometam ou violem a dignidade, os direitos humanos ou liberdades dos outros.⁸

O conceito de respeito reflete melhor do que o conceito de tolerância a atitude que é exigida para uma cultura democrática. A tolerância pode, em alguns contextos, ser conotada apenas com o aceitar de uma forma condescendente algo que preferiríamos que não existisse. Por vezes, a tolerância pode também ser entendida como o exercício de um ato de poder através do qual se reforça a autoridade sobre aquele ou aquilo que estamos a tolerar. O respeito é um conceito menos ambíguo do que a tolerância, estando ancorado no reconhecimento da dignidade, direitos e liberdades do outro e na relação de igualdade entre o próprio e o outro.

Assim, o respeito envolve:

1. Valorização positiva e estima por alguém ou alguma coisa baseada no juízo de que estes possuem importância, mérito ou valor intrínseco.
2. Valorização positiva e estima por outras pessoas enquanto seres humanos iguais que partilham uma dignidade comum e possuem exatamente o mesmo conjunto de direitos humanos e liberdades, independentemente das suas afiliações culturais, crenças, opiniões, estilos de vida ou práticas.
3. Valorização positiva e estima por crenças, opiniões, estilos de vida e práticas adotadas por outras pessoas, desde que estes não comprometam ou violem a dignidade, direitos humanos ou liberdades dos outros.

Civismo

O civismo é uma atitude em relação a uma comunidade ou a um grupo social. O termo “comunidade” é aqui utilizado para designar um grupo social ou cultural mais vasto do que o círculo familiar e de amigos em relação aos quais o próprio tem um sentido de pertença. Existem inúmeros tipos de grupos que aqui podem ser relevantes, como por exemplo, as pessoas que vivem numa área geográfica particular (como seja um bairro, uma vila ou cidade, um país, um grupo de países como a Europa ou a África, ou mesmo o mundo no caso de “comunidade global”); um grupo geograficamente mais difuso (como seja um grupo étnico, um grupo de fé, um grupo de tempos-livres, um grupo de uma dada orientação sexual); ou qualquer outro tipo de grupo social ou cultural em relação ao qual um indivíduo tenha um sentido de pertença. Todo o indivíduo pretence a múltiplos grupos e tem uma atitude de civismo em relação a muitos deles. O civismo envolve:

1. Um sentimento de pertença e a identificação com uma comunidade.
2. Atenção em relação aos membros de uma comunidade, aos laços entre essas pessoas, e aos efeitos das ações do próprio nessas pessoas.
3. Um sentido de solidariedade com outras pessoas na comunidade, incluindo a vontade de cooperar e trabalhar com elas, sentimentos de preocupação pelos

8. Na perspetiva dos direitos humanos, deve ser respeitado o direito de qualquer pessoa a manifestar livremente as suas crenças, mas não devem ser respeitadas as crenças cujos conteúdos visem minar ou violar a dignidade, os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos outros. No caso das crenças em que o conteúdo não possa ser respeitado, deve ser restringido não o direito de possuir tais crenças, mas a liberdade para as manifestar, desde que tais restrições sejam necessárias para a manutenção da segurança pública, a salvaguarda da ordem pública ou a salvaguarda dos direitos e liberdades dos outros (vide Artigo 9º da Convenção Europeia dos Direitos Humanos: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf).

seus direitos e bem-estar e a vontade de defender aqueles que sejam desfavorecidos e estejam num situação de desvantagem no seio da comunidade.

4. Um interesse em e atenção em relação às preocupações e assuntos da comunidade.
5. Um sentido de dever cívico, a vontade de contribuir ativamente para a vida da comunidade, a vontade de participar nas decisões relativas aos assuntos, preocupações e bem comum e a vontade de se envolver no diálogo com outros membros da comunidade, independentemente das suas afiliações culturais.
6. Um compromisso em corresponder, na medida das suas possibilidades, às responsabilidades, deveres ou obrigações que estão ligadas aos papéis ou posições que o indivíduo ocupa no seio da comunidade.
7. Um sentido de prestação de contas aos outros dentro da comunidade e aceitação de que cada um é responsável pelos seus atos e decisões.

Responsabilidade

O termo “responsabilidade” possui muitos significados. Dois desses significados, que são especialmente pertinentes para uma cultura democrática, são o papel da responsabilidade e a responsabilidade moral. O primeiro é uma das dimensões do civismo (ver ponto 6); aqui e agora o que nos interessa é o segundo significado. A responsabilidade moral é uma atitude em relação às ações do próprio. Emerge quando o indivíduo tem a obrigação de agir de determinada maneira e merece ser elogiado ou acusado por ter praticado determinado ato ou por ter falhado na sua execução. As condições necessárias para os indivíduos serem merecedores de elogio ou de acusação é que eles sejam capazes de refletir sobre as suas próprias ações, de apreender a intencionalidade das suas ações e de se serem capazes de dar expressão às suas escolhas (logo, quando a falta de recursos ou condições estruturais contribuem para impedir uma pessoa de executar uma ação, atribuir-lhe elogios ou acusações é desadequado). A responsabilidade pode exigir coragem ao tomar uma posição de princípio contra as normas de uma comunidade ou ao desafiar uma decisão coletiva que se julga estar errada. Assim, pode por vezes existir uma tensão entre civismo (entendido como a solidariedade com e a lealdade em relação a outras pessoas) e responsabilidade moral. Uma atitude de responsabilidade em relação às ações do próprio envolve por isso:

1. A adoção de uma abordagem refletiva e ponderada em relação às ações do próprio e às possíveis consequências das mesmas.
2. A identificação dos deveres e obrigações de cada um e de como o próprio deve agir numa determinada situação, baseando-se num valor ou num conjunto de valores.⁹
3. Tomada de decisão sobre as ações a concretizar (as quais, em alguns casos podem implicar não agir), dadas as circunstâncias que se aplicam.
4. A tomada de ação (ou a sua ausência) de uma forma autónoma.

9. Logo, a manifestação de uma atitude de responsabilidade em situações democráticas e interculturais exige a manifestação simultânea de um, ou mais, dos três conjuntos de valores enumerados no modelo apresentado (i.e. valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, valorizar a diversidade cultural, ou valorizar a democracia, a justiça, a equidade, a igualdade e o estado de direito). Na ausência de uma utilização simultânea de um ou mais destes conjuntos de valores, a *responsabilidade* não pode ser tida como uma competência democrática, mas ao invés como uma competência política geral (cf. o texto anterior sobre os valores).

5. Vontade para ser responsabilizado pela natureza ou consequências das suas decisões e ações.
6. Vontade de elogiar e julgar o próprio.
7. Vontade de agir corajosamente quando tal se considera necessário.

Auto-eficácia

A auto-eficácia é uma atitude em relação ao “eu”. Envolve uma crença positiva na aptidão do próprio para levar a cabo as ações necessárias para atingir determinados objetivos. Normalmente, esta crença envolve outras crenças acerca do modo como o próprio compreende o que é exigido, emite juízos adequados, seleciona os métodos adequados para realizar as tarefas, ultrapassa obstáculos com sucesso, influencia os acontecimentos e faz a diferença nos acontecimentos que afetam a sua vida e a dos outros. Assim, a auto-eficácia está associada a sentimentos de auto-confiança nas suas próprias aptidões. Uma baixa auto-eficácia pode desencorajar comportamentos democráticos e interculturais mesmo quando se está perante um nível elevado de capacidade, enquanto a visão irrealista de uma elevada auto-eficácia pode conduzir à frustração e à deceção. A atitude ideal é aquela em que uma auto-eficácia relativamente elevada se combina com uma estimativa realista da sua elevada aptidão, o que encoraja os indivíduos a lidar com novos desafios e lhes permite agir quando necessário. Deste modo, a auto-eficácia contempla:

1. Uma crença na capacidade do próprio para compreender, proferir juízos e selecionar os métodos adequados para realizar as tarefas.
2. Uma crença na capacidade do próprio para organizar e executar as ações exigidas para atingir determinados objetivos e para se desviar dos obstáculos que possam surgir.
3. Um sentimento de confiança relativamente à capacidade para enfrentar novos desafios.
4. Um sentimento de confiança relativamente ao envolvimento democrático e ao empreender as ações tidas por necessárias para atingir objetivos democráticos (incluindo desafiar e responsabilizar aqueles que estão em posições de poder e autoridade quando as suas decisões ou ações são tidas por injustas).
5. Um sentimento de confiança relativamente ao envolvimento no diálogo intercultural com aqueles que são considerados como possuindo afiliações culturais que diferem das do próprio.

Tolerância para com a incerteza

A tolerância para com a incerteza é uma atitude em relação a objetos, acontecimentos e situações que são considerados como incertos e passíveis de serem sujeitos a múltiplos conflitos ou interpretações contraditórias. Pessoas com elevada tolerância para com a incerteza avaliam estes objetos, acontecimentos e situações de uma forma positiva, aceitando prontamente a sua inerente falta de clareza, estando dispostas a admitir que as perspetivas de outras pessoas podem ser tão adequadas quanto as suas e lidando com a incerteza de uma forma construtiva. Logo, o termo “tolerância” deve ser entendido aqui no seu sentido positivo de aceitar e abraçar a incerteza (em vez de no seu sentido negativo de apenas *aguentar* com a incerteza). Em vez disso, as pessoas que possuem uma baixa tolerância para com a incerteza adotam uma perspetiva única sobre situações e questões pouco claras, revelam uma atitude fechada relativamente a situações e questões pouco familiares e utilizam categorias

fixas e inflexíveis para refletirem sobre o mundo. Assim, no contexto presente, a tolerância para com a incerteza envolve:

1. Reconhecimento e constatação de que podem existir múltiplas perspectivas e interpretações sobre qualquer situação ou questão.
2. Reconhecimento e constatação de que a perspectiva do próprio numa dada situação pode não ser melhor do que a dos outros.
3. Aceitação da complexidade, contradições e falta de clareza.
4. Vontade de levar a cabo tarefas quando apenas dispõe de informação parcial e incompleta.
5. Vontade de tolerar a incerteza e de lidar com ela de forma construtiva.

CAPACIDADES

Uma capacidade é a aptidão para levar a cabo, de uma maneira adaptativa, esquemas complexos e bem-organizados quer de pensamentos, quer de comportamentos, de molde a atingir um determinado fim ou objetivo.

Existem oito conjuntos de capacidades consideradas importantes para uma cultura democrática e que a seguir se apresentam.

Capacidades autónomas de aprendizagem

As capacidades autónomas de aprendizagem são aquelas de que os indivíduos necessitam para prosseguirem, organizarem e avaliarem a sua própria aprendizagem, de acordo com as suas próprias carências, numa forma auto-dirigida e auto-regulada, sem que tal tivesse sido suscitado por outros. As capacidades autónomas de aprendizagem são importantes para uma cultura democrática porque permitem aos indivíduos aprender por si próprios acerca de e como lidar com questões políticas, cívicas e culturais, utilizando fontes diversas e mais ou menos próximas, em vez de confiar nos agentes situados no seu próprio ambiente para a obtenção de informação sobre esses problemas. As capacidades autónomas de aprendizagem incluem aptidões ou capacidades para:

1. Identificar as necessidades de aprendizagem do próprio – estas necessidades podem deter falhas no conhecimento ou entendimento, da falta ou fraco domínio das capacidades, ou das dificuldades que surgiram como consequência das atitudes ou valores correntes.
2. Identificar, localizar e avaliar as fontes de informação, de aconselhamento ou de orientação, necessárias para resolver problemas – estas fontes podem incluir experiências pessoais, interações e debates, encontros com pessoas que se acredita possuírem afiliações culturais, crenças, opiniões ou visões do mundo diferentes das do próprio, para além dos meios de comunicação social nas suas diversas formas (imprensa, radiodifusão, televisão, media digitais).
3. Julgar a fiabilidade das várias fontes de informação, de aconselhamento ou de orientação, avaliando-os tendo em vista a identificação de possíveis enviesamentos ou distorções e selecionando as fontes consideradas mais adequadas de entre as disponíveis.
4. Processar e apreender informação, utilizando as estratégias e técnicas de aprendizagem mais adequadas, ou adotar o conselho e as orientações de fontes

mais confiáveis, procedendo em conformidade à adaptação do seu próprio repertório de conhecimentos, de entendimento, de capacidades, de atitudes ou de valores.

5. Pensar sobre o que foi aprendido, sobre o progresso que teve lugar, avaliar as estratégias de aprendizagem que foram utilizadas, concluir sobre a necessidade de efetuar novas aprendizagens, ou decidir sobre que novas estratégias de aprendizagem devem ser desenvolvidas.

Capacidades de pensamento crítico e analítico

Estas capacidades consistem num *cluster* vasto e complexo de capacidades inter-relacionais. As capacidades de pensamento analítico são as requeridas para analisar materiais de qualquer tipo (por exemplo, textos, argumentos, interpretações, questões, acontecimentos, experiências) de uma forma sistemática e lógica e incluem aptidões ou capacidades para:

1. Fragmentar os materiais que se encontram sob análise nos seus elementos constituintes de forma sistemática e organizar esses elementos de forma lógica.
2. Identificar e interpretar o(s) significado(s) de cada elemento, possivelmente comparando e relacionando esses elementos com o que já se conhece e identificar diferenças e semelhanças.
3. Examinar os elementos uns em relação aos outros e identificar as ligações que existem entre eles (e.g. de natureza lógica, causal e temporal).
4. Identificar quaisquer discrepâncias, inconsistências ou divergências entre elementos.
5. Identificar possíveis significados alternativos e inter-relações entre elementos individuais, gerar elementos que podem estar ausentes ou faltar ao conjunto, alterando sistematicamente os elementos a fim de determinar os efeitos produzidos no todo, e gerar novas sínteses dos elementos que foram examinados – por outras palavras, imaginar e explorar novas possibilidades e alternativas.
6. Traçar os resultados da análise em conjunto de uma forma organizada e coerente com vista à construção de conclusões lógicas e defensáveis sobre o todo.

As capacidades de pensamento crítico são as que são exigidas para avaliar e fazer juízos sobre matérias de qualquer tipo. Assim, estas incluem aptidões ou capacidades relacionadas com:

1. Fazer avaliações com base na consistência interna e com base na consistência com a evidência e a experiência disponíveis.
2. Fazer juízos sobre se os materiais em análise são ou não válidos, rigorosos, aceitáveis, confiáveis, adequados, úteis e/ou persuasivos.
3. Compreender e avaliar os preconceitos, os pressupostos e as convenções textuais e comunicativas nas quais os materiais se baseiam.
4. Envolver-se não apenas com o significado literal que emerge dos materiais, mas também com os seus objetivos retóricos mais amplos, incluindo os motivos, intenções e agendas subjacentes aos que os produziram e criaram (no caso de comunicações políticas, tal inclui a capacidade para identificar propaganda e a capacidade para desconstruir os motivos, as intenções e os propósitos subjacentes aos que produziram a propaganda).

5. Situar os materiais no seio do contexto histórico no qual foram produzidos de molde a permitir produzir juízos avaliativos sobre o seu conteúdo.
6. Gerar e elaborar diferentes opções, possibilidades e soluções alternativas àquelas que estão presentes dentro dos materiais em apreço.
7. Ponderar os prós e contras das opções disponíveis – isto pode incluir uma análise custo-benefício (incorporando perspetivas de curto e longo prazo), a análise dos recursos (avaliar se os recursos requeridos por cada opção estão disponíveis na prática) e a análise de risco (entendimento e avaliação de riscos associados a cada opção e como eles devem ser geridos).
8. Traçar os resultados do processo avaliativo em conjunto, de uma forma organizada e coerente, com vista à construção de um argumento lógico e defensável pró ou contra uma determinada interpretação, conclusão ou curso de ação, baseado em critérios, princípios ou valores explícitos e especificáveis e/ou em evidências irrefutáveis.
9. Reconhecer as assunções e preconceitos do próprio que podem ter enviesado o processo avaliativo e o reconhecimento de que as crenças e juízos do próprio são sempre contingentes e estão dependentes das afiliações e perspetivas culturais do indivíduo.

Um pensamento analítico eficaz incorpora o pensamento crítico (a avaliação dos materiais em análise), enquanto um pensamento crítico eficaz pressupõe pensamento analítico (mostrar distinções e estabelecer ligações). Por esta razão, as capacidades de pensamento crítico e as de pensamento analítico estão intrinsecamente ligadas.

Capacidades de escutar e observar

As capacidades de escutar e observar são as que são exigidas para compreender o que os outros estão a dizer e para aprender com os seus comportamentos. Entender o que os outros dizem requer uma escuta ativa – prestar uma particular atenção não apenas ao que está a ser dito, mas também ao modo como está a ser dito, através do uso do tom, entoação, volume e fluência da voz e prestando especial atenção ao acompanhamento da linguagem corporal, especialmente aos movimentos dos olhos, às expressões faciais e gestos da pessoa. Uma atenta observação do comportamento dos outros pode também ser uma importante fonte de informação sobre os comportamentos mais adequados e eficazes num determinado ambiente social e contexto cultural, podendo ajudar um aluno a dominar esses comportamentos através da retenção dessa informação e a replicar o comportamento de outra pessoa em situações idênticas. Assim, as capacidades de escutar e observar incluem aptidões ou capacidades em:

1. Prestar atenção não apenas ao que está a ser dito, mas também ao modo como está a ser dito e à linguagem corporal do falante.
2. Prestar atenção a possíveis inconsistências entre mensagens verbais e não-verbais.
3. Prestar atenção às subtilidades de significado e ao que pode ser dito apenas parcialmente, ou realmente deixado por dizer.
4. Prestar atenção à relação entre o que está a ser dito e o contexto social em que é dito.

5. Prestar particular atenção ao comportamento dos outros e reter informação sobre esse comportamento, particularmente ao comportamento daqueles que se considera possuírem diferentes afiliações culturais.
6. Prestar particular atenção às semelhanças e diferenças relativamente à forma como os indivíduos reagem à mesma situação, particularmente quando estão envolvidas pessoas que revelam diferentes afiliações culturais.

Empatia

A empatia é o conjunto das capacidades necessárias para que o indivíduo compreenda e se relacione com os pensamentos, crenças e sentimentos dos outros e para olhar o mundo sob a perspetiva das outras pessoas. A empatia implica a capacidade de sair do quadro de referência psicológico do próprio (descentrar-se da sua própria perspetiva) e a capacidade de apreender e compreender de forma imaginativa o quadro de referência psicológico e o ponto de vista do outro. Esta capacidade é fundamental para imaginar as afiliações culturais, visões do mundo, crenças, interesses, emoções, desejos e necessidades dos outros. Existem diferentes formas de empatia, que traduzem distintas perspetivas:

1. Perspetiva cognitiva – a capacidade de apreender e compreender as perceções, pensamentos e crenças de outras pessoas.
2. Perspetiva afetiva – a capacidade de apreender e compreender as emoções, sentimentos e necessidades de outras pessoas.
3. Solidariedade, por vezes designada de “empatia solidária” ou “preocupação empática” – a capacidade de experienciar piedade e preocupação para com outras pessoas, baseada na apreensão do seu estado ou condição cognitiva ou afetiva, ou da sua situação ou circunstância material¹⁰.

Flexibilidade e adaptabilidade

Flexibilidade e adaptabilidade são as capacidades requeridas para ajusta, de uma forma ética e consistent, os pensamentos, sentimentos ou comportamentos de cada um a novos contextos e situações, a fim de que cada um possa responder eficaz e adequadamente aos seus desafios, exigências e oportunidades. A flexibilidade e a adaptabilidade permitem aos indivíduos ajustarem-se positivamente à novidade e à mudança, bem como às expectativas sociais ou culturais, aos estilos de comunicação e aos comportamentos de outras pessoas. Permitem igualmente aos indivíduos ajustarem os seus padrões de pensamento, sentimentos ou comportamentos como

10. De notar a posição da empatia como uma *skill* no presente modelo. É claro que o termo “empatia” é também utilizado em muitas outras formas no discurso do dia-a-dia. Por exemplo, é por vezes utilizado quando a pessoa experiencia a mesma emoção que noutra pessoa é sentimento (i.e. o fenómeno de “contágio emocional”, em que uma pessoa “aprende” e partilha a alegria, o pânico, o medo, etc, de outra pessoa), por vezes refere-se a um sentido de conectividade emocional ou de identificação com outra pessoa (e.g. “Eu estabeleci grande empatia com a personagem principal deste livro”) e por vezes para se referir à preocupação com outra pessoa que resulta de compaixão (e.g. “sinto empatia por ti na situação difícil por que estás a passar”). O termo “empatia” é por vezes utilizado para se referir a um *cluster* muito mais vasto de respostas que é possível dar ao outro, nas quais se misturam o respeito pelo outro, o envolvimento cognitivo e emocional, e sentimentos de ligação emocional. Em vez disso, o presente modelo utiliza o termo “empatia” de uma forma mais específica e focada para indicar o conjunto de capacidades que são exigidas para compreender e relacionar com os pensamentos, crenças e sentimentos de outras pessoas, um conjunto de capacidades crucial para a participação na cultura democrática.

resposta a novas contingências situacionais, experiências, encontros e informação. A flexibilidade e a adaptabilidade, definidas desta forma, precisam de ser diferenciadas do ajustamento do comportamento duvidoso ou oportunista para benefício ou ganho pessoal. Precisam igualmente de ser diferenciadas da adaptação forçada externamente¹¹. Deste modo, a flexibilidade e a adaptabilidade incluem aptidões para:

1. Ajustar a forma habitual de pensar de cada um devido à alteração das circunstâncias, ou, como resposta a sinais culturais, infletir temporariamente para uma perspetiva cognitiva diferente.
2. Reconsiderar as opiniões do próprio à luz de nova evidência e/ou argumento racional.
3. Controlar e regular as emoções e sentimentos próprios de molde a facilitar a comunicação e cooperação com outros de modo mais eficaz e adequado.
4. Ultrapassar as ansiedades, preocupações e inseguranças no que respeita a encontrar e interagir com outras pessoas que se julga possuírem diferentes afiliações culturais.
5. Regular e reduzir os sentimentos negativos em relação a membros de um grupo com o qual o grupo do próprio tem historicamente estado em conflito.
6. Ajustar o comportamento de cada um de um modo socialmente adequado, de acordo com o ambiente cultural dominante.
7. Adaptar-se a diferentes estilos de comunicação e comportamentos e mudar para estilos de comunicação e comportamentos adequados de modo a evitar a violação das normas culturais de outros e a comunicar com eles através de meios que lhes sejam fáceis de entender.

Capacidades linguísticas, comunicacionais e multilingues¹²

As capacidades linguísticas, comunicacionais e multilingues são as necessárias para comunicar eficaz e adequadamente com outras pessoas. Entre outras, estas capacidades incluem as seguintes aptidões e capacidades¹³:

1. A capacidade de comunicar de forma clara num conjunto de situações – tal inclui expressar as suas próprias crenças, opiniões, interesses e necessidades,

11. Por exemplo, a assimilação forçada da cultura das minorias pela cultura da maioria nunca deveria ser aceite. Todo o indivíduo tem o direito fundamental de escolher as suas próprias afiliações culturais, crenças e estilo de vida (ver nota de rodapé 8).

12. O termo “língua” é utilizado no Quadro de Referência para indicar todos os sistemas linguísticos, quer reconhecidos como línguas, quer considerados como variedades de línguas reconhecidas, independentemente da modalidade. Tal inclui a língua falada, a gestual e todas as outras formas de língua não-falada. Assim, os termos comunicação “verbal” e “não-verbal” neste contexto significam, respetivamente, “comunicação efetuada através da língua” e “comunicação efetuada por outros meios que não a língua”.

13. Em primeiro lugar, é óbvio que uma comunicação efetiva e adequada exige capacidades linguísticas (para produzir e compreender frases e afirmações faladas e escritas), capacidades sociolinguísticas (processar a pronúncia, o dialeto, o registo e os marcadores linguísticos de relações sociais entre falantes) e capacidades discursivas (para construir trechos linguísticos mais longos e coerentes, através do uso de convenções comunicativas adequadas e utilizar o discurso falado e os textos escritos para determinados propósitos comunicativos). No entanto, porque se trata de capacidades genéricas (como o são a numeracia e a literacia), estas foram omitidas do modelo do Quadro de Referência. Os leitores interessados numa descrição pormenorizada das capacidades linguísticas, sociolinguísticas e discursivas devem consultar o Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas, do Conselho da Europa (2001), no qual as mesmas são descritas detalhadamente.

explicando e clarificando ideias, advogando, promovendo, argumentando, raciocinando, discutindo, debatendo, persuadindo e negociando.

2. A capacidade de ir ao encontro das exigências comunicacionais das situações interculturais utilizando mais do que uma língua ou variedade de língua ou utilizando uma língua partilhada ou língua franca para compreender outra língua.
3. A capacidade de se expressar de forma confiante e sem agressividade, mesmo em situações em que se está em desvantagem por disparidade de poder, e de manifestar desacordo com outra pessoa de uma maneira que não colide com a dignidade e direitos dessa pessoa.
4. A capacidade de reconhecer as diferentes formas de expressão e as diferentes convenções comunicativas (sejam verbais ou não-verbais) nas comunicações empregues por outros grupos sociais e pelas suas culturas.
5. A capacidade de ajustar e modificar o comportamento comunicativo do outro de modo a que ele utilize convenções comunicativas (quer verbais, quer não-verbais) que sejam adequadas ao(s) seu(s) interlocutor(es) e ao contexto cultural dominante.
6. A capacidade de colocar questões para clarificação de uma maneira adequada e sensível nos casos em que os significados expressos por outrém não são claros ou em que são detetadas inconsistências entre as mensagens verbais e não-verbais produzidas por essa pessoa.
7. A capacidade para gerir quebras na comunicação, por exemplo pedindo aos outros repetições ou reformulações, ou disponibilizando revisões ou simplificações de comunicações mal compreendidas do próprio.
8. A capacidade de atuar como mediador linguístico em intercâmbios interculturais, incluindo capacidade para traduzir, interpretar e explicar e atuar como mediador intercultural ajudando os outros a compreender e apreciar as características de alguém ou de alguma coisa considerado como tendo uma afiliação cultural diferente da sua.

Capacidades de Cooperação

As capacidades de cooperação são as exigidas para participar com êxito em atividades, tarefas e iniciativas partilhadas com os outros. Nestas se incluem:

1. Expressar pontos de vista e opiniões em ambientes de grupo e incentivar os membros do outro grupo a expressarem os seus pontos de vista e opiniões em tais ambientes.
2. Criar consenso e compromisso dentro de um grupo.
3. Tomar medidas em conjunto com outros de um modo recíproco e coordenado.
4. Identificar e estabelecer objetivos de grupo.
5. Procurar os objetivos de um grupo e adaptar o comportamento do próprio com o objetivo de alcançar estes objetivos.
6. Valorizar os talentos e forças dos membros do grupo e ajudar outros a desenvolverem-se em áreas em que necessitem de e queiram melhorar.
7. Incentivar e motivar os membros de outro grupo a cooperarem e a ajudarem-se de molde a alcançar os objetivos do grupo.
8. Ajudar os outros no seu trabalho, quando adequado.

9. Partilhar com o grupo conhecimentos, experiências ou *expertise* pertinentes e úteis e persuadir os outros membros grupo a fazê-lo.
10. Reconhecer o conflito em ambientes de grupo, incluindo identificar sinais emocionais de conflito no 'eu' e nos outros e responder adequadamente utilizando o diálogo e meios pacíficos.

Capacidades de resolução de conflitos

As capacidades de resolução de conflitos são as requeridas para abordar, gerir e resolver conflitos de forma pacífica. Incluem aptidões ou capacidades em:

1. Reduzir ou prevenir a agressividade e a negatividade e criar um ambiente neutro no qual as pessoas se sintam livres para expressar as suas opiniões discordantes e preocupações sem receio de represália.
2. Incentivar e reforçar a reciprocidade, entendimento mútuo e confiança entre as partes conflitantes.
3. Reconhecer diferenças no poder e/ou *status* das partes conflitantes e tomar medidas no sentido de reduzir o possível impacto de tais diferenças na comunicação entre si.
4. Gerir eficazmente e regular emoções – uma capacidade para interpretar os estados emocional e motivacional inerentes ao próprio bem como aos outros e para lidar quer com o seu próprio *stress* emocional, ansiedade e insegurança quer com o dos outros.
5. Escutar e compreender as diferentes perspetivas das partes envolvidas nos conflitos.
6. Expressar e resumir os diferentes pontos de vista revelados pelas partes conflitantes.
7. Combater ou reduzir equívocos manifestados pelas partes conflitantes.
8. Reconhecer que, por vezes, pode existir a necessidade de um período de silêncio, uma trégua ou um período de inação, a fim de permitir às partes conflitantes refletirem sobre as perspetivas dos outros.
9. Identificar, analisar, relacionar e contextualizar as causas e outros aspetos dos conflitos.
10. Identificar um terreno comum no qual o acordo entre as partes conflitantes possa ser construído, identificando opções para resolver conflitos e afinar possíveis compromissos ou soluções.
11. Ajudar os outros a resolverem conflitos, aumentando a sua compreensão sobre as opções disponíveis.
12. Ajudar e orientar as partes envolvidas a concordarem numa solução ideal e aceitável para o conflito.

CONHECIMENTO E ENTENDIMENTO CRÍTICO

O *conhecimento* é o corpo de informação que um indivíduo possui, enquanto o *entendimento* é a compreensão e reconhecimento de significados. O termo “pensamento crítico” é utilizado para dar ênfase à necessidade de compreender e reconhecer os significados no contexto dos processos democráticos e do diálogo intercultural

para envolver a reflexão sobre e a avaliação crítica do que está a ser compreendido e interpretado (por oposição a interpretação automática, comum e não refletida).

As várias formas de conhecimento e pensamento crítico que são exigidas para uma cultura democrática enquadram-se em três grupos principais, a saber:

Conhecimentos e pensamento crítico do próprio

A auto-consciência e auto-entendimento são vitais para participar eficaz e adequadamente numa cultura democrática. O conhecimento e o pensamento crítico do próprio incorporam muitos aspetos diferentes, como sejam:

1. Conhecimentos e entendimento das afiliações culturais do próprio.
2. Conhecimentos e entendimento da perspetiva do mundo da pessoa e dos seus aspetos cognitivos, emocionais e motivacionais e enviesamentos.
3. Conhecimentos e entendimento das assunções e preconceitos que subjazem à perspetiva que o indivíduo tem do mundo.
4. Entendimento de como a perspetiva que o indivíduo tem do mundo e as suas assunções e preconceitos são acidentais e dependentes das suas afiliações culturais e experiências e, por seu turno, afetam as suas perceções, juízos e reações para com os outros.
5. Consciência das emoções, sentimentos e motivações do indivíduo, especialmente em contextos envolvendo comunicação e cooperação com outras pessoas.
6. Conhecimentos e entendimento dos limites das competências e da mestria do próprio.

Conhecimentos e pensamento crítico de língua e comunicação

Os conhecimentos e o pensamento crítico da língua e da comunicação possuem muitos aspetos diferentes, contemplando:

1. Conhecimento das convenções comunicativas verbais e não-verbais socialmente adequadas que ocorrem na(s) língua(s) que o indivíduo utiliza.
2. Entendimento de que as pessoas de outras afiliações culturais podem seguir convenções comunicativas verbais e não-verbais diferentes das suas que, na sua perspetiva, são significativas mesmo quando elas utilizam a mesma língua que a sua.
3. Entendimento de que as pessoas que possuem diferentes afiliações culturais podem sentir os significados da comunicações de modos diferentes.
4. Entendimento de que existem múltiplas formas de falar numa dada língua e uma variedade de formas de usar a mesma língua.
5. Entendimento de como o uso da língua é uma prática cultural que funciona como um portador de informação, significados e identidades que circulam na cultura na qual essa língua está incorporada.
6. Entendimento do facto de que as línguas podem expressar ideias culturalmente partilhadas de uma maneira única ou exprimir ideias únicas a que pode ser difícil aceder através de outra língua.
7. Entendimento do impacto social e efeitos nos outros dos diferentes estilos comunicacionais, incluindo o entendimento de como os diferentes estilos de comunicação podem chocar ou resultar numa quebra de comunicação.

8. Entendimento de como as assunções, preconceitos, percepções, crenças e juízos do próprio estão relacionados com a(s) língua(s) específica(s) que fala.

Conhecimento e pensamento crítico do mundo (incluindo política, lei, direitos humanos, cultura, culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade)

Conhecimentos e pensamento crítico do mundo exigem uma vasta e complexa gama de saberes e de compreensão numa variedade de domínios, incluindo os seguintes.

a) Conhecimentos e pensamento crítico da política e da lei, que incluem:

1. Conhecimentos e entendimento dos conceitos políticos e legais, incluindo democracia, liberdade, justiça, igualdade, cidadania, direitos e responsabilidades, a necessidade da existência de leis e regulamentos e o estado de direito.
2. Conhecimento e entendimento dos processos democráticos, de como as instituições democráticas funcionam, incluindo o papel dos partidos políticos, processos eleitorais e de votação.
3. Conhecimento e entendimento das diversas formas de como os cidadãos podem participar em deliberações públicas e tomada de decisão e podem influenciar a política e a sociedade, incluindo o entendimento do papel que a sociedade civil e as ONGs podem desempenhar a este respeito.
4. Entendimento do poder das relações, do desacordo político e do conflito de opiniões em sociedades democráticas e de como os desentendimentos e conflitos podem ser resolvidos de modo pacífico.
5. Conhecimento e entendimento da atualidade, dos problemas sociais e políticos contemporâneos e das opiniões políticas dos outros.
6. Conhecimentos e entendimento das ameaças contemporâneas à democracia.

b) Conhecimento e pensamento crítico dos direitos humanos, que incluem:

1. Conhecimento e entendimento de que os direitos humanos se fundam na dignidade inerente a todos os seres humanos.
2. Conhecimento e entendimento de que os direitos humanos são universais, inalienáveis e indivisíveis e de que todos possuem não apenas direitos humanos mas também a responsabilidade de respeitar os direitos dos outros, independentemente das suas origens nacionais, etnia, raça, religião, língua, idade, sexo, género, opinião política, nascimento, origem social, património, deficiência, orientação sexual ou qualquer outro estatuto.
3. Conhecimento e entendimento das obrigações que os estados e governos têm em relação aos direitos humanos.
4. Conhecimento e entendimento da história dos direitos humanos, incluindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Europeia sobre Direitos Humanos e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.
5. Conhecimento e entendimento da relação entre direitos humanos, democracia, liberdade, justiça, paz e segurança.

6. Conhecimento e entendimento de que podem existir modos diferentes de interpretar e vivenciar os direitos humanos em diferentes sociedades e culturas, mas que as possíveis variações são enquadradas por instrumentos legais internacionalmente acordados que estabelecem padrões mínimos para esses direitos independentemente do contexto cultural.
7. Conhecimento e entendimento de como os princípios dos direitos humanos são, na prática, aplicados a situações específicas, como sejam violações de direitos humanos que podem surgir, como se pode lidar com as violações dos direitos humanos e de como os possíveis conflitos entre direitos humanos podem ser resolvidos.
8. Conhecimento e entendimento crítico dos desafios dos direitos humanos no mundo de hoje.

c) Conhecimento e pensamento crítico da cultura e culturas, que incluem:

1. Conhecimentos e entendimento de como as afiliações culturais das pessoas moldam a sua visão do mundo, preconceitos, percepções, crenças, valores, comportamentos e interações com outros.
2. Conhecimento e entendimento de que todos os grupos culturais são internamente variáveis e heterogêneos, não possuem características intrínsecas fixas, integram indivíduos que contestam e desafiam significados de tradição cultural e estão permanentemente a evoluir e a alterar-se.
3. Conhecimento e entendimento de como as estruturas de poder, as práticas discriminatórias e as barreiras institucionais dentro e entre grupos culturais funcionam para restringir as oportunidades dos indivíduos em situação precária.
4. Conhecimento e entendimento das crenças, valores, normas, práticas, discursos e produtos específicos que podem ser usados por pessoas que possuem determinadas afiliações culturais, especialmente aquelas usadas por pessoas com quem o indivíduo interage e comunica e que são considerados como tendo diferentes afiliações culturais.

d) Conhecimento e pensamento crítico da religião, que incluem:

1. Conhecimento e entendimento dos aspetos-chave da história de determinadas tradições religiosas, dos textos-chave e doutrinas-chave de determinadas tradições religiosas e dos pontos comuns e diferenças que existem entre diferentes tradições religiosas.
2. Conhecimento e entendimento de símbolos religiosos, rituais religiosos e usos religiosos da língua.
3. Conhecimento e entendimento das características chave das crenças, valores, práticas e experiências dos indivíduos que praticam determinadas religiões.
4. Entendimento do facto de ser provável que a experiência subjetiva e as expressões religiosas pessoais diverjam de várias maneiras das representações modelo que constam dos livros de textos dessas religiões.
5. Conhecimento e entendimento da diversidade interna de crenças e práticas que existem no seio das religiões individuais.

6. Conhecimento e entendimento do facto de que todos os grupos religiosos integram indivíduos que contestam e desafiam os significados religiosos tradicionais, não possuem características intrínsecas fixas e estão permanentemente a evoluir e a mudar.

e) Conhecimento e pensamento crítico da história, que incluem:

1. Conhecimento e entendimento da natureza fluida da história e de como as interpretações do passado variam ao longo do tempo e através das culturas.
2. Conhecimento e entendimento de narrativas particulares de diferentes perspectivas sobre as forças e fatores históricos que moldaram o mundo contemporâneo.
3. Entendimento dos processos de investigação histórica, em particular de como os factos são seleccionados e construídos e de como eles se tornam evidência na produção de narrativas, explicações e argumentos históricos.
4. Entendimento da necessidade de ter acesso a fontes de informação alternativas sobre a história porque as contribuições de grupos marginalizados (e.g. minorias culturais e mulheres) são muitas vezes excluídas das narrativas históricas padrão.
5. Conhecimento e entendimento de como a história é muitas vezes apresentada e ensinada de um ponto de vista etnocêntrico.
6. Conhecimento e entendimento de como os conceitos de democracia e cidadania evoluíram de diferentes formas em diferentes culturas através do tempo.
7. Conhecimento e entendimento de como os estereótipos são uma forma de discriminação que tem sido usada para negar individualidade e diversidade aos seres humanos e para comprometer os direitos humanos e como, em alguns casos, conduziu a crimes contra a humanidade.
8. Entendimento e interpretação do passado à luz do presente com uma visão de futuro e o entendimento da relevância do passado em relação a preocupações e questões do mundo contemporâneo.

f) Conhecimento e pensamento crítico dos meios de comunicação social, que incluem:

1. Conhecimento e entendimento dos processos através dos quais os meios de comunicação social selecionam, interpretam e editam informação antes de a transmitirem para consumo público.
2. Conhecimento e entendimento dos meios de comunicação social enquanto *commodities* que envolvem produtores e consumidores, e dos possíveis motivos, intenções e propósitos que podem ter os produtores de conteúdo, imagens, mensagens e publicidade para os meios de comunicação social.
3. Conhecimento e entendimento dos meios digitais, de como o conteúdo, imagens, mensagens e publicidade são produzidos e dos vários possíveis motivos, intenções e propósitos daqueles que os criam e os reproduzem.
4. Conhecimento e entendimento dos efeitos que os meios de comunicação social e os conteúdos dos meios digitais podem ter nos juízos e comportamentos dos indivíduos.
5. Conhecimento e entendimento de como as mensagens política, a propaganda e o discurso do ódio nos meios de comunicação social e meios digitais são

produzidos, de como estas formas de comunicação podem ser identificadas e de como os indivíduos se podem preservar e proteger contra os efeitos destas comunicações.

g) Conhecimento e pensamento crítico da economia, do ambiente e sustentabilidade, que incluem:

1. Conhecimento e entendimento da economia e dos processos económicos e financeiros que afetam o funcionamento da sociedade, incluindo a relação entre emprego, rendimento, lucro, tributação e despesa pública.
2. Conhecimentos e entendimento da relação entre receita e despesa, a natureza e consequências da dívida, o custo real dos empréstimos e o risco dos empréstimos para além da capacidade de ressarcimento.
3. Conhecimentos e entendimento da interdependência económica da comunidade global e do impacto que as escolhas e padrões de consumo pessoais podem ter em outras partes do mundo.
4. Conhecimento e entendimento do ambiente natural, dos fatores que nele podem ter impacto, dos riscos associados aos danos ambientais, dos atuais desafios ambientais e da necessidade de um consumo responsável e a salvaguarda e sustentabilidade ambiental.
5. Conhecimento e entendimento das ligações entre processos económicos, sociais, políticos e ambientais, especialmente quando vistos de uma perspetiva global.
6. Conhecimento e entendimento das questões éticas associadas com a globalização.

O conceito de *clusters* de competências revisitado

Como referido anteriormente, de acordo com o Quadro de Referência, raramente estas 20 competências são mobilizadas e implementadas individualmente. Em vez disso, um comportamento competente tem muito mais probabilidades de envolver a ativação e aplicação simultâneas ou sequenciais de todo um *cluster* de competências, de uma maneira dinâmica e orquestrada, que permitem ao indivíduo adaptar-se adequada e eficazmente a exigências e desafios específicos que são apresentadas por uma dada situação. Em qualquer *cluster*, as competências são traçadas de modo variável através de todo um leque de valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e pensamento crítico. Isto significa que os utilizadores do Quadro de Referência precisam de prestar particular atenção a todos os quatro grupos de competências quando desenham um novo *curriculum* escolar.

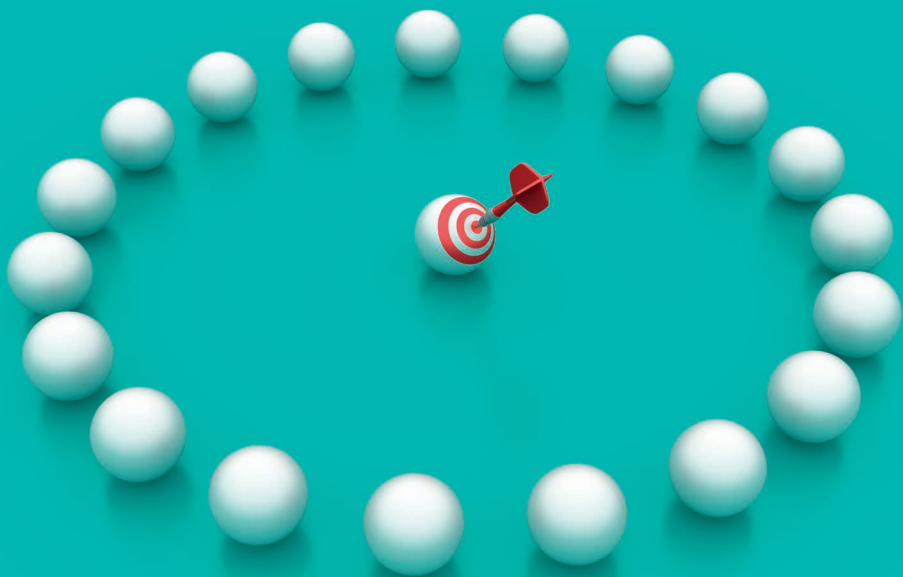
Pode dar-se o caso de nem todas as 20 competências poderem ser incluídas no *curriculum*. Tal pode ser uma consequência da limitação dos recursos materiais que estão disponíveis aos educadores ou de limitações de tempo. Em alternativa, podem também existir considerações políticas que ditam que algumas das competências têm prioridade sobre outras, ou pode existir uma política mais abrangente ou preocupações culturais que significam que não é aceitável visar uma determinada competência através da educação.

Se as decisões são tomadas no sentido de omitir determinadas competências do *curriculum*, os utilizadores do Quadro de Referência devem ter em mente as seguintes duas considerações.

Primeiro, na medida em que um comportamento competente exige que um indivíduo aproveite todo um *cluster* de competências, se esse indivíduo não estiver munido de um conjunto completo de competências, existirão inevitavelmente algumas situações em relação às quais ele ou ela não conseguirão responder competentemente. Os utilizadores do Quadro de Referência precisam, na sua tomada de decisão, de levar em conta as consequências de omitir determinadas competências do *curriculum*.

Segundo, deverá igualmente ser prestada especial atenção às omissões que podem comprometer todo o *rationale* do Quadro de Referência, que é o de promover e proteger a democracia, os direitos humanos e o diálogo intercultural. Por exemplo, omitir todos os valores significaria que os alunos ficariam munidos não de uma competência democrática mas de uma competência política mais geral que, como já foi mencionado, poderia ser usada ao serviço de regimes políticos não-democráticos (por outras palavras, omitir os valores do *curriculum* não se traduz necessariamente em conhecimentos e capacidades neutras). Por outro lado, colocar o enfoque unicamente em capacidades, conhecimentos e pensamento crítico e omitir todos os valores e atitudes significaria que os alunos poderiam ficar munidos com capacidades, conhecimentos e pensamento crítico pertinentes, mas poderiam ter pouca disposição ou inclinação para os usar na prática, porque tal é precisamente o papel que os valores e as atitudes desempenham, pois predispõem as pessoas a usar precisamente as suas capacidades, conhecimentos e pensamento crítico.

Em resumo, deve ser tido o maior cuidado ao decidir omitir determinadas competências de um *curriculum*. Tais decisões devem apenas ser tomadas à luz de uma análise detalhada das prováveis consequências que decorrem das omissões propostas.



Capítulo 7

Os Descritores – Sua Utilização e Propósito

A necessidade de descritores de competências

A cultura democrática apoia-se em cidadãos possuidores de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e pensamento crítico que são descritos no modelo de competência. Dois elementos afiguram-se essenciais para garantir o desenvolvimento das CCD nos alunos:

1. a possibilidade de aferir o nível de proficiência atual dos alunos em cada uma das competências, com vista a identificar as suas necessidades de aprendizagem e as áreas que requerem mais desenvolvimento; e
2. referências para os educadores, que os podem ajudar a desenhar, implementar e avaliar as intervenções educativas em ambientes formais e não-formais.

De molde a ir ao encontro destas necessidades, o Quadro de Referência disponibiliza descritores para cada uma das 20 competências que integram o modelo de competências. Estes descritores ajudam a operacionalizar as competências e providenciam ferramentas importantes para a planificação do *currículo*, o ensino e aprendizagem e a avaliação. Os descritores de competência são frases que descrevem comportamentos observáveis que indicam que uma pessoa atingiu um certo nível de proficiência relativamente a uma competência. Para que os descritores sejam pertinentes para a planificação do *currículo*, do ensino e aprendizagem e da avaliação precisam de ser formulados sob a forma de resultados de aprendizagem.

Como é que os descritores foram desenvolvidos

Foram os seguintes os critérios utilizados para formular os descritores para o Quadro de Referência:

- ▶ **Redação:** os descritores tiveram de ser formulados sob a forma de resultados de aprendizagem, começando com um verbo de ação não-ambíguo e descrevendo um comportamento observável ligado com o sucesso da aprendizagem.
- ▶ **Concisão:** Os descritores tinham de ser curtos, idealmente com uma extensão não superior a 25 palavras.
- ▶ **Positividade:** Cada descritor tinha de exprimir uma capacidade sob a forma de uma afirmação positiva (e.g. pode/é capaz, expressa, apoia) e não de uma afirmação negativa (e.g. não pode/não é capaz, falha/não consegue, possui reduzido...). Entendeu-se que essa opção permitiria a um professor declarar “Sim, este indivíduo é capaz de fazer isto/possui este ou aquele [valor, atitude, competência, saber, entendimento]” ou, pelo contrário, “Não, este indivíduo não é capaz de fazer isto/não possui este ou aquele [valor, atitude, competência, saber, entendimento]”.
- ▶ **Clareza:** Cada descritor tinha de ser transparente e não fazer uso de jargão e formulado utilizando uma gramática relativamente simples.
- ▶ **Independência:** Cada descritor tinha de ser independente dos restantes, ou mutuamente exclusivo. Por outras palavras, o sentido de cada descritor não se podia sobrepor ao sentido dos descritores propostos para o mesmo conjunto. Razão pela qual se evitou adotar nos descritores formulações idênticas, ou distintas apenas por via da utilização de qualificativos diferentes (e.g. fraco/moderado/bom, poucos/alguns/muitos/o mais, bastante alargado/muito alargado), pois tal opção teria significado que os itens não seriam independentes uns dos outros.
- ▶ **Certeza:** Cada descritor precisava igualmente de descrever comportamentos ou cumprimentos concretos que indicassem se os valor/atitude/capacidade/conhecimentos/entendimento pertinentes foram dominados pelo indivíduo.

Fazendo uso destes critérios, foi produzido um conjunto inicial de 2 085 esboços de descritores que cobriam todas as 20 competências. O número de descritores foi sendo progressivamente reduzido e apurado na sua formulação, aravés da utilização de uma série de tarefas de *feedback* e cotação, tarefas de validação e tarefas de escalonamento, na qual participaram 3 094 educadores provenientes de toda a Europa. Os dados destas tarefas foram usados para identificar um conjunto de 447 descritores validados e altamente cotados e um conjunto mais pequeno de 135 descritores-chave julgados como especialmente úteis para a indexação da concretização das 20 competências que integram o modelo do Quadro de Referência¹⁴.

Os dados recolhidos junto dos profissionais de ensino foram igualmente utilizados para escalonar os descritores em três níveis de proficiência diferentes: um nível de proficiência básico, um intermédio e um avançado. Verificou-se que muitos dos

14. No Volume 2 da presente publicação é apresentada uma descrição detalhada do processo que esteve na base do desenvolvimento dos descritores.

descritores podiam claramente ser associados com apenas um destes três níveis de proficiência. Contudo, alguns descritores, apesar de considerados válidos, pelo processo de escalonamento revelaram situar-se ou entre o nível básico e o intermédio ou entre o nível intermédio e o avançado.

Através deste exaustivo trabalho empírico, foram estabelecidos descritores escalonados para cada uma das 20 competências. Estes descritores indicam que uma pessoa que exhibe um comportamento específico de forma consistente terá uma elevada probabilidade de ter atingido o nível de proficiência correspondente (básico, intermédio ou avançado) para a correspondente competência. As listas completas dos descritores-chave e o banco mais vasto de descritores validados são apresentadas no Volume 2 da presente publicação e que se encontra disponível *online* na página eletrónica do Conselho da Europa dedicada ao Quadro de Referência.

Com um intuito meramente ilustrativo, nas Caixas 6 e 7 abaixo são apresentados exemplos de descritores-chave escalonados para as duas competências.

Caixa 6: Descritores-chave para as capacidades de escuta e observação

- Nível de proficiência básico
 - Escuta com atenção opiniões divergentes
 - Escuta atentamente as outras pessoas
- Nível de proficiência intermédio
 - É capaz de ouvir de forma eficiente de modo a decifrar os significados e intenções da outra pessoa
 - Observa os gestos e a expressão corporal em geral de quem fala para o/a ajudar a compreender o significado do que estão a dizer
- Nível de proficiência intermédio
 - Presta atenção ao que outras pessoas insinuem mas que não dizem
 - Repara como pessoas com outras afiliações culturais reagem de modo diferente perante uma mesma situação

Caixa 7: Descritores Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, lei, direitos humanos)

- Nível de Proficiência Básica
 - É capaz de explicar o significado de conceitos políticos básicos, tais como democracia, liberdade, cidadania, direitos e responsabilidades.
 - É capaz de explicar a razão por que todos têm a responsabilidade de respeitar os direitos humanos.
- Nível de Proficiência Intermédio
 - É capaz de explicar a natureza universal, inalienável e indivisível dos direitos humanos.
 - É capaz de refletir de forma crítica sobre as verdadeiras causas das violações dos direitos humanos, incluindo o papel que os estereótipos e os preconceitos desempenham nos processos que levam a tais violações.
- Nível de Proficiência Avançada

- É capaz de descrever as diversas maneiras através das quais os cidadãos podem influenciar a política.
- É capaz de refletir de forma crítica sobre a natureza evolutiva do quadro de referência dos direitos humanos e o desenvolvimento dos direitos humanos em curso nas diferentes regiões do mundo.

Utilização dos Descritores

Face ao exposto, o processo de desenvolvimento dos descritores produziu dois conjuntos de descritores validados e escalonados: o banco dos 447 descritores (com alguns descritores ligados aos três níveis de proficiência e alguns descritores situados entre estes níveis) e um subconjunto reduzido de 135 descritores-chave que estão de forma clara ligados a cada um dos três níveis de proficiência. Uma assunção básica (que assenta nos procedimentos estatísticos utilizados para escalonar os descritores) é de que se uma pessoa exibir o comportamento correspondente a um descritor a nível avançado, então é altamente provável que esta pessoa seja também capaz de exibir os comportamentos correspondentes aos descritores de nível intermédio e básico para a mesma competência.

Existem diferentes utilizações que podem ser feitas das duas listas de descritores. Contudo, existem também alguns potenciais usos indevidos que devem ser evitados.

Os descritores podem ser usados de formas distintas no contexto do ensino formal e não-formal. Como são formulados sob a forma de resultados de aprendizagem, podem constituir-se como referências para o desenvolvimento do *currículum* a diferentes níveis, dos *curricula* nacionais aos *curricula* escolares, bem como para o desenho, implementação e avaliação de atividades de aprendizagem.

Porque as competências são normalmente mobilizadas em *clusters*, os educadores podem conceber atividades de aprendizagem que criem oportunidades para os alunos exibirem e porem em prática os comportamentos associados com combinações de descritores de diferentes competências. Assim, estas atividades contribuirão para o desenvolvimento dessas competências. Contudo, os descritores podem ser também uma fonte de inspiração para os educadores na conceção de atividades educativas, e os resultados de aprendizagem podem também ser definidos combinando e adaptando os descritores existentes.

Isto simplifica uma tarefa para os educadores de abrangerem, com oportunidades de aprendizagem pertinentes, tantas das 20 competências quanto possível. Seria incorreto assumir que os educadores deviam procurar abranger cada um dos 447 descritores ou mesmo dos 135 descritores-chave com atividades de aprendizagem separadas. Primeiro, porque o banco de descritores podia ser visto como um conjunto de ferramentas do qual se escolhem e combinam os elementos mais pertinentes considerando o nível dos alunos e dos seus contextos específicos, quando o banco não deve ser visto como uma lista de verificação. Segundo, quando se escolhem os descritores mais pertinentes para estabelecer os resultados de aprendizagem esperados, os educadores devem considerar que as atividades de aprendizagem precisam de facultar oportunidades com significado para estes poderem ascender a níveis mais elevados de proficiência ou para estabilizarem e consolidarem a sua

proficiência para várias competências. Desta forma, o alvo não devia ser colocado demasiado alto, pondo o enfoque nos descritores de nível avançado quando grande número de alunos não está preparados para isso, nem devia ser colocado demasiado baixo, escolhendo os descritores de nível básico quando as possibilidades dos alunos são mais elevadas.

Isto está também relacionado com outro uso importante dos descritores, nomeadamente a avaliação. Por se tratar de resultados de aprendizagem, é adequado que os descritores sejam usados como uma referência para propósitos avaliativos. No entanto, é de sublinhar que os descritores se referem à proficiência e não ao desempenho numa situação específica única.

Assim, é possível que um aluno exiba por acaso um certo comportamento num contexto específico, por exemplo no contexto de uma atividade de aprendizagem, mas sem reproduzir este comportamento em outros ambientes. O simples facto de observar um aluno a produzir um comportamento refletido num descritor numa única ocasião, tal não significa necessariamente que o aluno tenha atingido o nível de proficiência indicada pelo descritor.

Reciprocamente, o facto de um aluno não exibir numa situação educativa o comportamento refletido num descritor não é suficiente para retirar a conclusão de que o aluno possui um baixo nível de proficiência. Pode dar-se o caso de que, numa situação específica, nesse momento particular, o comportamento não tenha sido visível, mas que noutras circunstâncias o aluno possa ter sido capaz de exibir o comportamento pertinente.

Complementarmente, devido ao carácter cumulativo dos descritores (e da validade do escalonamento, baseado num procedimento estatístico robusto), quando levando a cabo uma avaliação, os educadores não necessitam de usar as listas de descritores como listas de verificação para se certificarem de que todos foram cobertos. Por exemplo, se um aluno exibe de modo consistente o comportamento que está refletido num descritor de nível intermédio para uma competência particular, não é necessário verificar com os outros descritores a nível intermédio para a mesma competência ou para os descritores a nível básico porque é altamente provável que que eles tenham sido dominados. Em vez disso, o educador deve verificar se o aluno exibe comportamentos correspondentes aos descritores para essa competência no nível avançado e, se esses comportamentos não forem observados, isso pode vir a ser o enfoque de futuras atividades de aprendizagem.

O uso dos descritores, porque formulados em termos positivos, permite reconhecer o que os alunos podem fazer e a ausência de comportamentos devia orientar intervenções futuras e não ser utilizada para rotular o aluno de forma negativa. Como pode ser visto pela análise dos descritores escalonados apresentados nas Caixas 6 e 7, mesmo os a nível básico exigem um grau de proficiência apreciável.

Um outro risco de uso indevido é quando o comportamento que é refletido num descritor a nível básico não é observado. Seria errado concluir que o aluno não possui qualquer nível de proficiência. Mesmo neste caso, o aluno pode muito bem possuir um certo nível de proficiência e então os descritores de nível básico podem então vir a ser o próximo alvo para aprendizagem.

Para além dos vários usos que podem ter para os educadores em ambientes formais e não-formais, os descritores podem também ser úteis para alunos, das mais variadas formas.

Como o Quadro de Referência integra, ao mesmo tempo, capacidades de auto-eficácia e de aprendizagem autónomas, os alunos podem refletir sobre os descritores para todas as 20 competências de molde a planificar e implementar o seu próprio percurso de desenvolvimento. A lista de descritores pode ajudar a orientar os seus objetivos de aprendizagem de um modo sustentável e exequível, aumentando assim as possibilidades de sucesso e a sua capacitação.

Os descritores são também pertinentes para a auto-avaliação e como ajuda para a reflexão crítica sobre aprendizagem, quer ela tenha lugar num contexto educativo formal, não-formal ou informal. Os alunos podem usar os descritores para considerar como se deviam ter comportado em situações específicas pertinentes no passado e o que podem fazer no futuro. No que respeita aos valores, os alunos podem também refletir no que aconteceria às sociedades se os cidadãos quisessem ignorar ou rejeitar os conteúdos dos respetivos descritores.

Em conclusão, os descritores representam uma valiosa ferramenta para educadores e alunos. Os riscos de potencial uso indevido podem ser evitados se os princípios e sugestões incluídos nos capítulos orientadores no Volume 3 da presente publicação – em particular, os capítulos sobre *currículum*, pedagogia, avaliação e abordagem holística da escola – forem tidos em consideração. Recomenda-se aos utilizadores do Quadro de Referência a consulta destes capítulos antes de utilizarem os descritores.



Conclusão

Como referido anteriormente, o modelo de competências descrito neste volume oferece uma descrição detalhada das competências que precisam de ser adquiridas pelos alunos se estes se quiserem tornar cidadãos eficazes e empenhados na convivência pacífica uns com os outros em pé de igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversificadas. Para além disso, os descritores oferecem um meio para operacionalizar as competências a usar pelos educadores com vista ao planeamento do *currículo*, ao ensino e aprendizagem e à avaliação.

Espera-se que o modelo de competência e os descritores se revelem úteis na tomada de decisão e na planificação do ensino e ajudem a tirar proveito dos sistemas educativos com o objetivo de preparar os alunos para a vida como cidadãos democráticos e interculturalmente competentes.

Espera-se, igualmente, que o Quadro de Referência permita aos sistemas educativos capacitar os alunos como agentes sociais autónomos aptos a escolherem e procurarem os seus objetivos de vida pessoais no seio do Quadro de Referência fornecido pelas instituições democráticas e o respeito pelos direitos humanos. Várias competências no modelo são especialmente pertinentes para este objetivo.

Por exemplo, se os alunos desenvolverem uma atitude de abertura em relação a outras culturas, crenças, visões do mundo e práticas, mostrar-se-ão dispostos a explorar e investigar outras perspetivas e modos de vida que estão para além das tradicionais com as quais eles cresceram, ampliando o seu leque de experiências e horizontes. Se eles adquirirem capacidades de aprendizagem autónomas, serão capazes de aprender de modo independente sobre estas novas

perspetivas e modos de vida e de não estarem dependentes unicamente de informação disponibilizada pelos outros no ambiente que lhes está próximo. E ao adquirirem capacidades de pensamento crítico e analítico, eles serão capazes de sujeitar perspetivas e modos de vida alternativos e novas informações e ideias a uma análise minuciosa e serão capazes de fazer os seus próprios juízos avaliativos sobre se os mesmos são aceitáveis ou desejáveis. Para além disso, se os jovens aprenderem a valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, a diversidade cultural e a democracia, então estes valores serão utilizados como fundamento de todas as suas escolhas e ações e prosseguirão voluntariamente as suas vidas respeitando a dignidade e direitos humanos de outras pessoas e os princípios da democracia.

Em resumo, munir os alunos das competências especificadas pelo Quadro de Referência é um passo essencial que necessita de ser tomado no sentido de os capacitar para escolherem e prosseguir os seus objetivos pessoais no seio de um contexto de respeito pelos direitos humanos e pelos processos democráticos. Muni-los com estas competências através do sistema educativo, em conjunto com a tomada medidas para lidar com as desvantagens e desigualdades estruturais, é crucial para garantir a saúde futura das nossas sociedades democráticas culturalmente diversificadas e a capacitação e prosperidade de todos jovens que nelas vivem.

Glossário de termos-chave

Lista de termos em ordem alfabética

Atitude
Auto-eficácia
Cidadão
Cidadania
Civismo
Competência
Competência Intercultural
Conhecimento
Cultura
Cultura Democrática
Democracia
Descritor
Diálogo Intercultural
Educação para a Cidadania Democrática (ECD)
Educação Formal
Educação Informal
Educação Não-formal
Educação para os Direitos Humanos (EDH)
Empatia
Entendimento Crítico
Etnocentrismo
Multiperspetiva
Multilinguismo
Predisposição
Respeito
Responsabilidade
Resultado de Aprendizagem
Skill
Tolerância
Tolerância para com a Incerteza
Valor

Lista de termos por categoria

Termos relacionados com o Conteúdo	Termos Técnicos
Auto-eficácia	Atitude
Cidadão	Competência
Cidadania	Conhecimento
Civismo	Educação Formal
Competência Intercultural	Entendimento Crítico
Cultura	Educação Informal
Cultura Democrática	Educação Não-formal
Democracia	Descritor
Diálogo Intercultural	Disposição
Educação para a Cidadania Democrática (ECD)	Resultado de Aprendizagem
Educação para os Direitos Humanos (EDH)	<i>Skill</i>
Empatia	Valor
Etnocentrismo	
Multiperspetiva	
Multilinguismo	
Respeito	
Responsabilidade	
Tolerância	
Tolerância da Incerteza	

Glossário

Atitude

Uma atitude é uma orientação mental global que um indivíduo adota em relação a alguém ou a alguma coisa (por exemplo uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma questão, um acontecimento, um símbolo). Normalmente, as atitudes consistem em quatro componentes: a crença ou opinião sobre o objeto da atitude; uma emoção ou sentimento em relação ao objeto; uma avaliação (quer positiva, quer negativa) do objeto; uma tendência de se comportar de uma forma particular em relação a esse objeto.

As atitudes variam na sua força, isto é, na sua estabilidade, durabilidade e impacto no comportamento. Pode ser estabelecida uma distinção entre atitudes explícitas e implícitas. As atitudes explícitas podem ser conscientemente avaliadas e controladas e podem ser expressas verbalmente. As atitudes implícitas não podem ser conscientemente avaliadas nem controladas, sendo ao invés expressas através de comportamentos mais subtis, ou discretos, como sejam expressões faciais, linguagem corporal e tempos de reação. As mudanças nas atitudes explícitas podem não ser refletidas nas correspondentes mudanças nas atitudes implícitas. É possível ter duas ou mais atitudes distintas em relação ao mesmo objeto em diferentes ocasiões, ter atitudes ambivalentes e, para atitudes explícitas e implícitas em relação ao mesmo objeto, exibir sentimentos e avaliações contraditórios.

Cidadão

O termo “cidadão” tem dois significados diferentes:

- ▶ alguém que possui o efetivo estatuto legal de cidadania de um Estado nos termos definidos pelas leis e regulamentos desse Estado; este estatuto está normalmente indexado quer o indivíduo seja ou não portador de passaporte desse Estado;
- ▶ qualquer indivíduo que seja afetado pela tomada de decisão política ou cívica de uma constituição ou comunidade e que pode envolver-se em processos políticos e cívicos por qualquer forma. Nem todos os que são considerados cidadãos neste sentido mais vasto do termo são cidadãos legais. Por exemplo, a primeira geração de migrantes pode não possuir a cidadania legal do país em que reside; contudo, mesmo quando não lhes é permitido votarem nas eleições nacionais, eles podem participar nos processos políticos e cívicos através de uma variedade de outros meios, incluindo organizações da comunidade, a associação e política sindical e a associação a grupos de pressão (e.g. organizações anti-racistas, de direitos humanos ou ambientais).

No contexto do Quadro de Referência, o termo “cidadãos” é utilizado para indicar todos os indivíduos afetados pela tomada de decisão democrática e que podem envolver-se em processos e instituições democráticas (em vez de indicar apenas aqueles que possuem a cidadania legal atribuída por um determinado estado).

Cidadania

O termo “cidadania” tem dois significados diferente:

- ▶ o estatuto legal de uma pessoa relativamente a um Estado (comprovado pela posse de um passaporte ou cartão de cidadão);
- ▶ o exercício dos direitos e responsabilidades de um cidadão numa sociedade democrática.

Um indivíduo pode ser cidadão de um Estado sem que tenha envolvimento em assuntos públicos, enquanto que um indivíduo que não é um cidadão (no sentido legal) pode revelar uma cidadania ativa envolvendo-se em várias atividades cívicas.

No contexto do Quadro de Referência, o termo “cidadania” refere-se ao envolvimento ativo dos cidadãos em processos e instituições democráticas, exercendo os seus direitos e responsabilidades.

Civismo

O civismo é uma atitude em relação a outras pessoas, para além do círculo familiar e de amigos, que envolve um sentido de pertença a um grupo ou comunidade, a consciência sobre as outras pessoas no grupo, a consciência dos efeitos das ações do próprio nessas pessoas, a solidariedade com os outros membros do grupo e um sentido de dever cívico em relação ao grupo. Grupos ou comunidades em relação aos quais o civismo pode ser expresso incluem pessoas que vivem numa área geográfica particular (como seja um bairro, uma vila ou cidade, um país, um grupo de países como a Europa ou a África, ou mesmo o mundo no caso de “comunidade global”), grupos étnicos, grupos de fé, grupos de tempos-livres ou qualquer outro tipo de grupo social ou cultural em relação ao qual um indivíduo tenha um sentido de pertença. Todo o indivíduo pretence a múltiplos grupos e tem uma atitude de civismo em relação a muitos deles.

As sociedades democráticas precisam de pessoas orientadas para a comunidade que se interessem pelo bem-estar da comunidade. Interesse e confiança mútuos, em conjunto com objetivos comuns e uma variedade de recursos, resultam em empenhamento e envolvimento. Quando as pessoas possuem um sentido de que

existe algo em jogo para além dos seus interesses individuais imediatos, elas acabam por se envolver na vida social. Existe uma diferença entre civismo numa sociedade democrática moderna e “deveres cívicos” impostos por regimes totalitários (as pessoas com sentido cívico pensam e agem com base nas suas próprias e genuínas convicções e decisões) ou a preocupação com o bem comum nas sociedades coletivistas (as pessoas com sentido cívico não desistem dos seus próprios interesses para o interesse da comunidade mas agem em conjunto com outros indivíduos para abordar interesses comuns e gerais).

Competência

Competência é a capacidade para mobilizar e implementar valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou entendimento pertinentes, de molde a responder adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades que são apresentadas por um dado tipo de contexto.

Tal implica selecionar, ativar, coordenar e organizar o conjunto de valores, atitudes, conhecimento, entendimento e *skills* relevantes e aplicar estes através do comportamento adequado a essas situações. Para além desta utilização global e holístico do termo “competência” (no singular), o termo “competências” (no plural) é utilizado no Quadro de Referência para aludir aos recursos psicológicos específicos (valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e entendimento específicos) que são mobilizados e implementados na produção de um comportamento competente.

Entendimento Crítico

O entendimento crítico envolve o entendimento e apreciação dos significados e pressupõe uma determinada maneira de os relacionar com o conhecimento. Requer reflexão sobre o conhecimento, a análise crítica do seu conteúdo, da sua fonte, comparando as diferentes perspetivas sobre o mesmo tópico, ligando o conhecimento adquirido de novo com o adquirido previamente a partir de várias fontes, situando o conhecimento num contexto sociocultural específico, relativizando o seu significado e avaliando as diferentes ideias e posições com base numa variedade de argumentos. Assim, o pensamento crítico envolve a reflexão sobre e a avaliação crítica do que está a ser compreendido e interpretado (por oposição a interpretação automática, comum e não refletida). O entendimento crítico demonstra-se pela capacidade de não apenas de reproduzir o conhecimento mas também para o aplicar a novos contextos e de formas criativas.

Cultura

A cultura é um conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais distintivas da sociedade ou de um grupo social, que abrangem não apenas a arte e a literatura mas também estilos de vida, modos de convivência, sistemas de valores, tradições e crenças. Pode ser feita uma distinção entre a cultura material (artefactos físicos como sejam, alimentação, vestuário, habitação, bens, ferramentas, produtos artísticos, etc.), a cultura social (leis, regras, estrutura familiar, padrões de trabalho, folclore, ícones culturais, etc.) e a cultura subjetiva (conhecimento partilhado, crenças, memórias, identidades, atitudes, valores e práticas). Este conjunto de recursos culturais está distribuído por todo o grupo social, sendo que cada indivíduo se apropria e utiliza apenas um subgrupo dos recursos culturais que estão à sua disposição. Isto explica a variabilidade no seio de cada grupo cultural e pode resultar na contestação ou diluição dos limites do grupo.

Sob este ponto de vista, qualquer grupo social pode ter uma cultura e todas as culturas são dinâmicas e em permanente mudança ao longo do tempo como resultado de fatores internos e externos. Todas as pessoas pertencem a múltiplos grupos e

às suas culturas e participam em constelações de culturas diferentes. As afiliações culturais são também fluidas e dinâmicas, possuindo uma forte dimensão subjetiva.

Democracia

Democracia é uma forma de governança pela ou em nome das pessoas, cuja principal característica é a sua capacidade para responder às expectativas da maioria.

Numa democracia, o mais alto poder está investido nas pessoas e é exercido diretamente por elas (democracia direta) ou pelos seus representantes eleitos através de um sistema eleitoral livre (democracia representativa).

Os pilares da democracia são os seguintes:

- ▶ a soberania do povo;
- ▶ o governo baseado no consentimento dos governados;
- ▶ o governo da maioria;
- ▶ os direitos da minoria;
- ▶ a garantia dos direitos humanos básicos;
- ▶ as eleições livres e justas;
- ▶ a igualdade perante a lei;
- ▶ o direito de acesso à justiça;
- ▶ os limites constitucionais do poder governamental;
- ▶ o pluralismo social, económico e político, incluindo o reconhecimento das organizações independentes da sociedade civil;
- ▶ os valores de cooperação, de competição justa e de compromisso.

Os atuais padrões democráticos vão para além da democracia representativa clássica, onde o papel-chave dos cidadãos é o de delegarem nos seus representantes, através do voto, a responsabilidade de elaborarem e implementarem as políticas públicas. Em vez disso, os atuais padrões tomam a forma de uma democracia participativa, em que as instituições públicas obedecem aos princípios de boa governança e os cidadãos têm a legitimidade de se envolverem em todas as fases do ciclo da política pública.

Cultura Democrática

A democracia é mais do que a soma das suas instituições. Uma democracia saudável depende em larga medida do desenvolvimento de uma cultura cívica democrática.

O termo “cultura democrática” realça o facto de que, enquanto uma democracia não pode existir sem instituições e leis democráticas, tais instituições e leis não podem funcionar na prática a não ser que estejam fundadas numa cultura da democracia, isto é, em valores, atitudes e práticas democráticas partilhadas por cidadãos e instituições. Entre outras coisas, estes incluem: o compromisso para com o estado de direito e os direitos humanos; o compromisso para com a esfera pública; a convicção de que os conflitos devem ser resolvidos de forma pacífica; o reconhecimento e o respeito pela diversidade; a vontade de expressar opiniões do próprio; a vontade de ouvir as opiniões dos outros; o compromisso para com as decisões tomadas pelas maiorias; o compromisso para com a proteção das minorias e dos seus direitos; e a vontade de se envolver no diálogo entre culturas. Inclui igualmente a preocupação por um bem-estar sustentável dos nossos semelhantes, bem como pelo meio ambiente em que vivemos.

Descritor

Um descritor é uma frase que descreve um comportamento observável e avaliável de um aprendente, que revela da parte deste a realização ou o facto de ter alcançado um

certo nível de proficiência em relação a uma competência específica. Os descritores são formulados pela positiva e são independentes uns dos outros.

Disposição

Uma disposição é a organização sólida de factores psicológicos internos que são expressos como uma tendência estável e consistente no sentido de exibir determinados padrões de pensamento, sentimentos ou comportamentos, através de um leque alargado de circunstâncias e na ausência de coação externa ou recompensas extrínsecas. As disposições necessitam de ser diferenciadas das capacidades. Por exemplo, as pessoas podem ser capazes de gerar argumentos opostos à posição que defendem sobre uma questão quando lhes é pedido que o façam (elas têm a capacidade para) mas podem não o fazer efetivamente (elas não têm a disposição para). Do mesmo modo, as pessoas podem possuir os *skills*, o conhecimento e o entendimento necessários para se envolverem num determinado tipo de comportamento, mas faltar-lhes a disposição para os utilizar. A disposição é, assim, um *cluster* de preferências e intenções conjuntamente com um conjunto de capacidades que permitem a este *cluster* ser realizado de determinada forma. As disposições estão excluídas do Quadro de Referência porque estão implícitas na definição de competência que sustenta todo o Quadro de Referência – ou seja, a competência enquanto mobilização e implementação de competências através do comportamento. Se as competências não forem mobilizadas e implementadas (se não houver disposição para as utilizar no comportamento), então um indivíduo não pode ser considerado como competente. Por outras palavras, possuir a disposição para utilizar as competências do próprio no comportamento é intrínseco à própria noção de competência – não existe competência sem esta disposição.

Educação para a cidadania democrática (ECD)

A educação para a cidadania democrática engloba o ensino, a formação, a consciencialização, a informação, as práticas e as atividades que, munindo os alunos com conhecimentos, *skills* e entendimento e ao desenvolver as suas atitudes e comportamentos, têm por objetivo capacitá-los para o exercício e a defesa dos seus direitos democráticos e responsabilidades na sociedade, valorizando a diversidade e empenho numa participação ativa na vida democrática, com vista à promoção e proteção da democracia e do estado de direito.

A cidadania democrática não está limitada ao estatuto legal do cidadão e ao direito ao voto que este estatuto confere, a educação para a cidadania democrática inclui todos os aspetos da vida numa sociedade democrática e está, por isso, relacionada com um vasto leque de problemas como sejam o desenvolvimento sustentável, a participação das pessoas com deficiência na sociedade, a igualdade de género, a prevenção do terrorismo, entre outros.

Empatia

A empatia é o conjunto das capacidades necessárias para que o indivíduo compreenda e se relacione com os pensamentos, as crenças e os sentimentos dos outros e olhe o mundo sob a perspetiva das outras pessoas. A empatia implica a capacidade de sair do quadro de referência psicológico do próprio (descentrar-se da sua própria perspetiva) e a capacidade de apreender e compreender de forma imaginativa o quadro de referência psicológico e o ponto de vista do outro. Esta capacidade é fundamental para imaginar as afiliações culturais, as visões do mundo, as crenças, os interesses, as emoções, os desejos e as necessidades dos outros.

No modelo de CCD, a empatia é assim vista como um *skill*, embora no discurso científico corrente existam outros significados (por exemplo, no que respeita ao

designado por contágio emocional, processo em que uma pessoa “captura” e partilha as emoções de outra pessoa).

Existem diferentes formas de empatia, que traduzem distintas perspectivas:

- ▶ Perspetiva cognitiva – a capacidade de apreender e compreender as percepções, pensamentos e crenças de outras pessoas.
- ▶ Perspetiva afetiva – a capacidade de apreender e compreender as emoções, sentimentos e necessidades de outras pessoas.
- ▶ Solidariedade, por vezes designada de “empatia solidária” ou “preocupação empática” – a capacidade de experienciar compaixão e preocupação para com outras pessoas, baseada na apreensão do seu estado ou condição cognitiva ou afetiva, ou da sua situação ou circunstância material.

Etnocentrismo

Etnocentrismo é uma visão das coisas em que a cultura primária do próprio é o centro de tudo e todos os outros são escalonados e classificados com referência à mesma. O etnocentrismo é também entendido como um preconceito expresso pelo pensamento de que os meios do grupo de pertença são superiores aos dos outros. Podem distinguir-se três formas de etnocentrismo:

- ▶ de negação: a incapacidade ou recusa de, a nível cognitivo, entender uma diferença cultural, o que leva à formulação de observações que refletem ignorância ou ingenuidade sobre outras culturas.
- ▶ de defesa: o reconhecimento da diferença cultural aliada à avaliação negativa de variações da cultura do próprio, pelo que quanto maior for a diferença, tanto mais negativa será também a avaliação; caracteriza-se por um pensamento dualista de “nós *versus* eles”.
- ▶ de minimização da diferença: reconhecimento e aceitação de diferenças culturais superficiais enquanto sustenta que todos os seres humanos são essencialmente o mesmo, colocando a ênfase na semelhança das pessoas e na convergência dos valores básicos, mas definindo a base dessa convergência em termos etnocentricos (toda a gente é essencialmente como “nós”).

Educação Formal

A educação formal é o sistema estruturado de educação e formação que tem lugar desde a educação pré-escolar, passando pelo primeiro ciclo ao ensino secundário até à universidade. Por regra, decorre em instituições de ensino regular ou vocacional e conduz a uma certificação.

Educação para os Direitos Humanos (EDH)

A educação para a cidadania democrática engloba o ensino, a formação, a consciencialização, a informação, as práticas e as atividades que, munindo os alunos com conhecimentos, *skills* e entendimento e ao desenvolver as suas atitudes e comportamentos, têm por objetivo capacitá-los para a construção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos em sociedade, com vista à promoção e proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A educação para os direitos humanos envolve três dimensões de aprendizagem:

- ▶ o entendimento sobre os direitos humanos, o que são e como podem ser salvaguardados ou protegidos;
- ▶ o reconhecimento de que o contexto e a forma como a aprendizagem dos direitos humanos é organizada e transmitida tem de ser consistente com os valores dos direitos humanos (e.g. a participação, liberdade de pensamento

e de expressão) e que na educação para os direitos humanos o processo de aprendizagem é tão importante como o conteúdo;

- ▶ o desenvolvimento de *skills*, atitudes e valores para os alunos aplicarem os valores dos direitos humanos nas suas vidas, tomando medidas tendentes a promover e defender os direitos humanos.

Educação Informal

A educação informal é o processo ao longo da vida no qual todo o indivíduo adquire atitudes, valores, *skills* e conhecimento a partir das condições e recursos disponíveis no seu ambiente, bem como da sua experiência quotidiana (família, pares, vizinhos, encontros, literatura, meios de comunicação social, meios de comunicação *online*, trabalho, entretenimento, etc.).

Competência Intercultural

A competência intercultural é a aptidão para mobilizar e implementar os recursos psicológicos relevantes de modo a responder adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades apresentados por situações interculturais. Mais especificamente, ela envolve uma combinação de valores, atitudes, *skills*, conhecimento e entendimento crítico aplicados através da ação e permitindo ao próprio:

- ▶ compreender e respeitar os indivíduos considerados detentores de afiliações culturais diferentes das do próprio;
- ▶ responder apropriada, eficaz e respeitosa quando interage e comunica com esses indivíduos;
- ▶ estabelecer relações positivas e construtivas com as pessoas.

“Respeito” significa que o próprio olha positivamente o outro, que o aprecia e valoriza; “apropriado” significa que todos os participantes na situação estão igualmente satisfeitos e que a interação decorre dentro das normas culturais esperadas; e “eficaz” significa que todos os envolvidos são capazes de alcançar, pelo menos em parte, os seus objetivos na interação.

Diálogo Intercultural

O diálogo intercultural é uma troca aberta de pontos de vista, baseada no entendimento e respeito mútuos, entre indivíduos ou grupos que se consideram como detentores de diferentes afiliações culturais. Requer a liberdade e aptidão para o próprio se expressar, bem como a vontade e capacidade de ouvir os pontos de vista dos outros. O diálogo intercultural fomenta o envolvimento construtivo entre diferentes culturas, reduz a intolerância, o preconceito e os estereótipos e contribui para a integração política, social, cultural e económica e a coesão em sociedades culturalmente diversificadas. Fomenta a igualdade, a dignidade humana e um sentido de propósito comum. Visa desenvolver um entendimento mais profundo das diversas visões do mundo e das suas práticas, com vista a aumentar a cooperação e a participação (ou a liberdade para fazer escolhas), para permitir o crescimento e a transformação pessoal e promover o respeito pelo outro.

O diálogo intercultural pode ser um processo difícil. Tal acontece sobretudo quando os participantes se veem uns aos outros como representantes de culturas que têm uma relação antagónica entre si (e.g. em consequência de um conflito armado passado ou presente) ou quando um participante acredita que o grupo cultural a que pertence experienciou danos graves (e.g. discriminação flagrante, exploração material ou genocídio) às mãos de outro grupo ao qual considera que o seu interlocutor pertence. Em tais circunstâncias, o diálogo intercultural pode ser extremamente difícil, exigindo um elevado nível de competência intercultural e de sensibilidade

emocional e social, bem como um empenhamento, perseverança e coragem muito consideráveis.

Conhecimento

O conhecimento é o corpo de informação estruturada e articulada que um indivíduo possui e está estreitamente ligado com a noção de entendimento. Em educação, o conhecimento é visto como um elemento essencial do *currículum*, muitas vezes referido como conteúdo do *currículum* e comporta os elementos essenciais que a humanidade acumulou ao longo do tempo e que é suposto a escola passar às novas gerações, a fim de avançar no entendimento do mundo e no progresso da sociedade humana.

Resultado de Aprendizagem

Um resultado de aprendizagem é uma afirmação que resume aquilo que é exetável que um aluno saiba, entenda e/ou seja capaz de demonstrar, quando concluído o processo de aprendizagem.

Multiperspetiva

Multiperspetiva é a análise e apresentação de situações, eventos, práticas, documentos, notícias, de quadros sociais e culturais, tendo em conta múltiplos pontos de vista complementares aos do próprio. Uma multiperspetiva pressupõe:

- ▶ o reconhecimento de que todas as pessoas, incluindo o próprio, detêm perspetivas parciais ou enviesadas que são determinadas pela origem cultural, educativa e familiar, história pessoal, personalidade, processos cognitivos e afetivos;
- ▶ a confirmação de que as perspetivas das outras pessoas podem ser tão válidas como as nossas, quando vistas a partir das suas posições culturais e pessoais;
- ▶ a vontade e aptidão para adotar o ponto de vista psicológico de outras pessoas, numa tentativa de ver o mundo como os outros o vêem (a competência de “perspetivar”, que é um dos aspetos da empatia).

Educação Não-formal

A educação não-formal é qualquer programa educativo planejado e concebido para melhorar um leque de *skills* e competências fora do contexto educativo formal.

Multilinguismo

Multilinguismo é a capacidade que um indivíduo tem para utilizar várias línguas como recetor e/ou emissor, independentemente do nível de competência que tenha em cada uma delas.

Respeito

O respeito é uma atitude em relação a alguém ou a alguma coisa (por exemplo uma pessoa, uma crença, um símbolo, um princípio, uma prática) em que se considera que o objeto submetido a julgamento tem algum grau de importância ou valor que lhe garanta ser valorizado positivamente. Dependendo da natureza do objeto que é respeitado, o respeito pode tomar formas muito diferentes (cf. respeito por uma regra da escola/instituição *versus* respeito pela sabedoria dos mais velhos *versus* respeito pela natureza).

Este tipo de respeito não requer concordância com, adoção de ou conversão para com o que é respeitado – é, em vez disso, uma atitude que envolve a apreciação positiva dos outros e das suas diferenças face ao próprio, reconhecendo e confirmando

ao mesmo tempo que tais diferenças existem. Exige-se uma atitude de respeito para facilitar ao mesmo tempo a interação democrática e o diálogo intercultural com outras pessoas. Contudo, importa referir que devem ser colocados limites ao respeito – por exemplo, o respeito não deve ser concedido a crenças e opiniões, ou a estilos de vida e práticas, que comprometam ou violem a dignidade, os direitos humanos ou as liberdades dos outros.

Assim, o respeito envolve:

- ▶ A valorização positiva e a estima por alguém ou alguma coisa, baseadas no juízo de que estes possuem importância, mérito ou valor intrínseco.
- ▶ A valorização positiva e a estima por outras pessoas enquanto seres humanos iguais que partilham uma dignidade comum e possuem exatamente o mesmo conjunto de direitos humanos e liberdades, independentemente das suas afiliações culturais, crenças, opiniões, estilos de vida ou práticas.
- ▶ A valorização positiva e a estima por crenças, opiniões, estilos de vida e práticas adotadas por outras pessoas, desde que estes não comprometam ou violem a dignidade, direitos humanos ou liberdades dos outros.

Responsabilidade

A responsabilidade é uma atitude em relação às ações do próprio. Pressupõe uma postura reflexiva em relação às suas próprias ações, a intenção de agir de um forma moralmente adequada, o desempenhar dessas ações de forma consciente, sendo o próprio responsável pelos resultados dessas ações.

A responsabilidade emerge quando o indivíduo tem a obrigação moral de agir de determinada maneira e merece ser elogiado ou acusado por ter praticado determinado ato ou por ter falhado na sua execução. A responsabilidade pode exigir coragem ao tomar uma posição de princípio contra as normas de uma comunidade ou ao desafiar uma decisão coletiva que se julga estar errada. Assim, pode por vezes existir uma tensão entre civismo (entendido como a solidariedade com e a lealdade em relação a outras pessoas) e responsabilidade moral. Uma atitude de responsabilidade pelas ações do próprio envolve assim tomar decisões sobre as ações a levar a efeito (o que em alguns casos pode implicar não tomar ação), dadas as circunstâncias em apreço.

Auto-eficácia

A auto-eficácia é uma atitude em relação ao 'eu'. Envolve uma crença positiva na aptidão do próprio para levar a cabo as ações necessárias para atingir determinados objetivos e a confiança de que o indivíduo é capaz de entender questões, selecionar os métodos adequados para cumprir tarefas, contornar com sucesso obstáculos e novos desafios, influenciar o que acontece e fazer a diferença no mundo.

Normalmente, esta crença envolve outras crenças acerca do modo como o próprio compreende o que é exigido, emite juízos adequados, seleciona os métodos adequados para realizar as tarefas, ultrapassa obstáculos com sucesso, influencia os acontecimentos e faz a diferença nos acontecimentos que afetam a sua vida e a dos outros.

Assim, a auto-eficácia está associada a sentimentos de auto-confiança nas suas próprias aptidões. Uma baixa auto-eficácia pode desencorajar comportamentos democráticos e interculturais mesmo quando se está perante um nível elevado de capacidade, enquanto uma visão irrealista de uma elevada auto-eficácia pode conduzir à frustração e à decepção. A atitude ideal é aquela em que uma auto-eficácia relativamente elevada se combina com uma estimativa realista da sua elevada aptidão, que encoraja os indivíduos a lidar com novos desafios e lhes permite agir quando necessário.

A auto-eficácia envolve também um sentimento de confiança sobre o envolvimento democrático e a tomada de ações julgadas como necessárias para alcançar os objetivos democráticos (incluindo o desafiar e o ter em conta aqueles em posições de poder e autoridade quando as suas decisões ou ações são julgadas como injustas ou desleais) e um sentimento de confiança acerca do envolvimento no diálogo intercultural com aqueles considerados como detentores de afiliações culturais diferentes das do próprio.

Skill

No contexto do Quadro de Referência, um *skill* é a capacidade de levar a cabo um padrão complexo e bem organizado de um pensamento, ou de um comportamento, de forma adaptativa e de modo a alcançar um determinado fim ou meta.

Tolerância para com a Incerteza

A tolerância pode ser entendida quer como um fenómeno social, quer como uma atitude dos indivíduos. Se o enfoque estiver na tolerância enquanto atitude, existem então três interpretações possíveis:

- ▶ como antónimo de intolerância, implicando aceitação e abertura, sem que o indivíduo imponha aos outros os seus próprios pontos de vista ou práticas;
- ▶ como uma atitude paternalista, ligada à sua etimologia latina: tolerância como “aguentar” alguma coisa de que não se gosta ou mesmo que se odeia. Esta está muitas vezes associada com o verbo “tolerar”, que implica uma relação desequilibrada, de alguém que tolera para alguém que é tolerado;
- ▶ como uma visão útil quando se lida com questões-chave de reconciliar, ao nível individual a crença no igual valor e dignidade de todos os seres humanos, aliado a uma situação de forte desacordo sobre valores, crenças ou práticas. Nesta perspetiva, a tolerância é definida como uma atitude justa e objetiva em relação àqueles cujas opiniões e práticas diferem das do próprio, baseada no empenho com o respeito pela dignidade humana.

Este terceiro ponto de vista implica que se verifiquem cumulativamente três condições para haver tolerância:

- ▶ a existência de uma situação de diferença ou conflito com outra pessoa;
- ▶ o empenho em evitar qualquer tipo de violência, buscando formas não-violentas para resolver o desentendimento ou para enfrentar e/ou suportar o conflito;
- ▶ a motivação para decidir procurar uma solução não-violenta ou para aguentar o desentendimento, que depende da valorização dos direitos dos outros e da dignidade humana.

Não se deve ser tolerante em certas situações – existem limites. Por exemplo, o racismo não deve ser tolerado. A terceira abordagem acima, ancorada no respeito pela dignidade de todos os seres humanos e pela sua igualdade fundamental face aos direitos humanos, encontra-se incorporada na definição de respeito dada no Quadro de Referência.

Tolerância para com a incerteza

A tolerância para com a incerteza é uma atitude em relação a situações que são consideradas como incertas e sujeitas a interpretações passíveis de gerar conflito. As pessoas com elevada tolerância para com a incerteza avaliam estes objetos, acontecimentos e situações de uma forma positiva e lidam com eles de uma forma construtiva, enquanto as pessoas que possuem uma baixa tolerância para com a incerteza adotam uma perspetiva unívoca sobre situações e/ou questões pouco claras e são inflexíveis quando refletem sobre o mundo.

Valor

Um valor é uma crença sobre os objetivos desejáveis que motivam a ação e servem também como princípios orientadores na vida em diferentes situações. Os valores têm uma qualidade normativa prescritiva sobre o que deve ser feito ou pensado. Os valores fornecem padrões ou critérios para: fazer avaliações; justificar opiniões, atitudes e conduta; planificar comportamentos e decidir entre alternativas; tentar influenciar os outros; e apresentar o 'eu' aos outros.

Os valores estão ligados a emoções e quando ativados emergem impregnados de sentimento. Oferecem ainda uma estrutura à volta da qual são organizadas atitudes mais específicas. Influenciam atitudes e, quando usados para avaliar os valores dos outros, podem ajudar a prever as suas atitudes e comportamentos. As pessoas organizam os seus valores de acordo com hierarquias relacionadas com a sua importância relativa, sendo que esta muda muitas vezes ao longo da vida. Ao nível psicológico, os valores são representações sociais ou crenças morais a que as pessoas recorrem como quadro de referência para justificar as suas ações. Contudo, os valores não são meros traços individuais, mas uma espécie de acordo social sobre o que está certo, o que está bem ou o que deve ser estimado. São códigos ou princípios gerais que levam à ação, não são as próprias ações, nem listas de verificação específicas do que tem de ser feito e de quando tem de ser feito. Os valores suportam as sanções em relação a algumas escolhas comportamentais e as recompensas em relação a outras. Um sistema de valores apresenta o que é expeável e o que se deseja, o que é exigido e o que é proibido.

Leituras Complementares

Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Council of Europe, Strasbourg, available at www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf, accessed 14 December 2017.

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 Ramachaudran V. S. (ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4), Academic Press, New York.

Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, W. H. Freeman, 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.

Barrett M. et al. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf, accessed 14 December 2017.

Beacco J.-C. et al. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf, accessed 14 December 2017.

Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.

Boix Mansilla V. and Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, available at <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, accessed 14 December 2017.

Brady D., Verba S. and Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* Vol. 89, No. 2, pp. 271-94.

Brander P. et al. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/en/web/compass, accessed 14 December 2017.

Brander P. et al. (2016), *Education pack "All different – all equal": ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults* (3rd edn), Council of Europe Publishing, Strasbourg.

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, available at <https://rm.coe.int/16802f726a>, accessed 14 December 2017.

Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

Byram M. et al. (2009), *Autobiography of intercultural encounters*, Council of Europe Publishing Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/autobiography/, accessed 14 December 2017.

Byram M. et al. (eds) (2017), *From principles to practice in education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.

Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: the civic mission of schools*, CCMS, Silver Spring, MD, available at <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>, accessed 14 December 2017.

Cantle 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 functions of schools*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf, accessed 14 December 2017.

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 14 December 2017.

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 14 December 2017.

Council of Europe (2007), *Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research*, Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe, available at https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5dae, accessed 14 December 2017.

Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 14 December 2017.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*, Council of Europe, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16803034e3>, accessed 14 December 2017.

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 14 December 2017.

Council of Europe (2012), *Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member states on ensuring quality education*, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13_quality_EN.doc, accessed 14 December 2017.

Council of Europe (2014), *Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member states on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CM-Recom-LangScol-2014_EN.doc, accessed 14 December 2017.

Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.

Deardorff 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 14 December 2017.

Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edn), Cornell University Press, Ithaca, NY.

Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. et al. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility/>, accessed 14 December 2017.

Feldmann E., Henschel T. R. and Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.

Flowers N. et al. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2nd edn), Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf, accessed 14 December 2017.

Furnham A. and Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* Vol. 4, No. 9, pp. 717-28.

Hogg M. A. and Vaughan G. M. (2014), *Social psychology* (7th edn), Pearson, Harlow.

Hua C. W. and Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College, Singapore.

Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16806cd2f5>, accessed 14 December 2017.

Katz L. G. (1993), *Dispositions: definitions and implications for early childhood practice*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, Champaign, IL.

Kennedy D., Hyland A. and Ryan N. (2007), "Writing and using learning outcomes: a practical guide", in Froment E. et al. (eds), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*, Article C 3.4-1, Raabe Verlag, Berlin.

Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford companion to philosophy*, 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* Vol. 38, No. 4, pp. 506-22.

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, available at www.aacu.org/sites/default/files/files/Crucible_508F.pdf, accessed 14 December 2017.

North B. (2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Peter Lang, New York.

North B. and Schneider G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing* Vol. 15, No. 2, pp. 217-63.

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, available at www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf, accessed 14 December 2017.

Oakes P. J., Haslam S. A. and Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.

OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, available at www.osce.org/odihr/93969, accessed 14 December 2017.

Osler A. and Starkey H. (2010), *Teachers and human rights education*, Institute of Education Press, London.

Pettigrew T. F. and Tropp L. R. (2006), "A meta-analytic test of intergroup contact theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 5, pp. 751-83.

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.

Rychen D. S. and Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Gottingen.

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" [Basic human values: theory, measurement and applications], *Revue française de sociologie* Vol. 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 and Sons, Hoboken, N.J.

Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, UNESCO, Council of Europe, OSCE/ODIHR and Organization of American States, Paris, Strasbourg, Warsaw and Washington, DC, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234386e.pdf>, accessed 14 December 2017.

UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>, accessed 14 December 2017.

UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>, accessed 14 December 2017.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations General Assembly, New York, available at www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/, accessed 14 December 2017.

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 14 December 2017.

Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

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>

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
Vimmelskaftet 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>

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 Correiros 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>

Modelo das Competências para a Cultura Democrática

