

Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos

Natália Ramos¹

São apresentados e discutidos sumariamente alguns princípios teóricos, metodológicos e práticos, assim como, compromissos e desafios que se colocam hoje à sociedade, à educação e à diversidade cultural no âmbito pedagógico, comunicacional e das políticas e estratégias de intervenção.

Introdução

Na actualidade, as questões da diversidade cultural, da mobilidade das populações e das relações interculturais, são da maior importância no contexto do mundo globalizado, estão no centro da preocupação da maioria dos Estados, vindo colocar enormes desafios à sociedade e às estratégias e políticas nos diferentes sectores. Estes fenómenos constituem importantes factores de mudança no contexto nacional e internacional, individual e grupal.

A globalização e os fluxos migratórios aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida, contribuindo para a multi/interculturalidade das sociedades e das escolas, para a partilha e coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes. Com efeito, a diversidade cultural e as relações interculturais, fazem hoje parte e integrarão cada vez mais os contextos social, económico, político, religioso, educacional, sanitário e mediático.

No mundo contemporâneo e no que diz respeito à migração, o desfasamento crescente entre níveis de desenvolvimento e entre estruturas demográficas de países ricos e pobres e os conflitos políticos e armados têm gerado um número cada vez maior de migrantes e refugiados. Os fluxos migratórios são mais numerosos, mais rápidos e mais diversificados e complexos que no passado, tendo impregnado a vida quotidiana e as relações entre os indivíduos, os Estados e as culturas, consti-

¹ Universidade Aberta, Lisboa

tuindo uma realidade cultural, social, política e jurídica ao nível mundial e no Portugal contemporâneo.

Segundo dados das Nações Unidas, uma em cada trinta e cinco pessoas é migrante internacional, constatando-se que perto de 200 milhões de pessoas vivem actualmente fora dos seus países de origem, Destes migrantes 95 milhões são mulheres, e um terço das migrações internacionais são migrações familiares. Importa salientar que a reunificação familiar é a principal via de entrada da imigração para a União Europeia, verificando-se que 75% dos fluxos migratórios anuais são constituídos por cônjuges, filhos e outros familiares (E.OSSDF, 2002). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2007), as migrações familiares atingem 70% nos EUA e constituem um terço das migrações permanentes no Japão e no Reino Unido. As migrações familiares predominam, assim, nos fluxos migratórios de carácter permanente.

Com efeito, os fluxos migratórios têm vindo a aumentar, tocando todos os continentes e os diferentes sectores da vida pública, prevendo-se que em 2050 as migrações internacionais atinjam os 230 milhões. O número de migrantes internacionais quase triplicou desde 1970. Em relação à União Europeia (UE), o número de migrantes provenientes de países extra europeus aumentou 75% desde 1980. Só a Europa contava, em 2000, 62 milhões de migrantes e a América do Norte 41 milhões. De assinalar que perto de 9% de migrantes do mundo são refugiados (16 milhões de pessoas). Em 2000, a Europa acolheu mais de 2 milhões de candidatos a asilo político, quatro vezes mais do que a América do Norte (PNUD, 2004).

De 1990 a 2000 as migrações representaram 89% do crescimento da população na Europa e de 1995 a 2000 representaram 75% do crescimento nos EUA. Em 2005, os fluxos migratórios nos países da OCDE, aumentaram de 11% relativamente a 2004. Também, nestes países os fluxos de estudantes estrangeiros aumentaram mais de 40% desde 2000, devendo-se este crescimento às possibilidades que lhes são dadas de trabalharem e de se instalarem após terem terminado os seus estudos. Do mesmo modo, os fluxos de trabalhadores qualificados também aumentaram (OCDE, 2007).

Registe-se que também a União Europeia, projecto político envolvendo 27 países e 500 milhões de habitantes com história, cultura e língua diferentes (agregando 23 línguas oficiais), constitui um grande desafio social, político, cultural, educacional, comunicacional e, em particular, ao diálogo intercultural.

Portugal, país tradicional de emigração (quase 5 milhões de portugueses estão em diáspora), tem vindo a reforçar o seu carácter de país de imigração, esta representando na actualidade perto de 5% da população residente.

O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2006) destacava que, em 2005, residiam legalmente em Portugal, 415.934 cidadãos de origem estrangeira, sendo os seguintes grupos os mais numerosos: cabo-verdianos (67.457); brasileiros (63.654) e ucranianos (43, 799). Segundo este organismo, nasceram no nosso país em 2005 mais de nove mil crianças em que um, ou ambos os pais eram estrangeiros, reunindo 8,3% da totalidade dos nascimentos neste ano, sendo os brasileiros que contribuem com o maior número de crianças (perto de duas mil), seguidos por Angola (1.382) e Cabo-Verde (1.101).

Este organismo destaca ainda que a população estrangeira legal em Portugal é constituída essencialmente, por homens (56,8% contra 43,2% de mulheres), estando distribuída, sobretudo, no distrito de Lisboa (48,6%), seguindo-se Faro (13,9%) e Setúbal (9,3%).

Esta população concentra-se, essencialmente, na idade activa (83,1%), representando a população dos 0-14 anos 13,2% e os indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos apenas 3,8% da referida população.

As novas realidades multi/interculturais contribuem para que as mulheres e os homens do século XXI mantenham múltiplas pertenças e redes transnacionais; desenvolvam novas formas de relações sociais e interculturais e novas práticas de cidadania; tenham conquistado novos direitos, mas conheçam, igualmente, novos conflitos e problemas comunicacionais e novas formas de discriminação e de exclusão.

As problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade implicam um novo reposicionamento metodológico e epistemológico ao nível da investigação e da intervenção, tendo vindo a colocar novos desafios às sociedades e às políticas do século XXI, no que diz respeito à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação intercultural, às interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular.

Ao nível internacional, europeu e nacional e das políticas educativas, várias medidas existem e estão a ser preconizadas para fazer face às novas realidades emergentes das migrações e da diversidade cultural, dirigidas em simultâneo aos agentes educativos, aos grupos minoritários e estrangeiros e seus descendentes e à sociedade em geral, de modo a assegurar que as crianças e os jovens de grupos minoritários tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais

A integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social.

A experiência da alteridade e da diversidade estão, de facto, no cerne da interculturalidade e da educação, implicando uma novo paradigma e abordagem. O paradigma intercultural vem desafiar os paradigmas tradicionais em educação e colocar novos desafios teóricos e metodológicos ao nível da pesquisa, da intervenção e da formação.

A abordagem intercultural implica várias constatações e perspectivas:

- *uma constatação de ordem sociológica*, tendo em conta que a maioria das nossas sociedades são e serão cada vez mais multiculturais;
- *uma opção de ordem ideológica*, já que a multi/interculturalidade é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade;
- *uma visão estratégica*, pois para passar do multiculturalismo ao interculturalismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas, no entanto, sem anular a identidade de cada uma delas;
- *uma perspectiva interdisciplinar*, na medida em que os objectos do domínio intercultural são objectos complexos, plurais, heterogéneos e pluridimensionais, que não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar;
- *uma perspectiva sistémica e multidimensional*, necessária a uma visão global e interaccionista das diferentes problemáticas, à construção de um pluralismo comum, implicando o reconhecimento ao mesmo tempo, dos indivíduos e das culturas e a integração das representações e das práticas educacionais nos contextos ecológicos, familiares, socioeconómicos, culturais em que estão inseridas e no projecto político vigente na sociedade;
- *um processo dinâmico e dialéctico*, onde o intercultural implica a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e colectivas, das interacções entre os indivíduos e os grupos e ainda das relações entre o eu e o outro;
- *uma perspectiva psicossocial e pedagógica*, visto que as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania, que permitam interacções sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação e o diálogo intercultural e o funcionamento democrático das sociedades;

- *uma perspectiva sócio-política*, dado que o interculturalismo não é somente um objectivo em si, mas é também um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnico culturais.

Escola, educação e diversidade cultural

O número crescente da população imigrante, nomeadamente em Portugal, proveniente de 179 países, de diferentes continentes, sobretudo de África (PALOP), da América Latina (Brasil) e da Europa de Leste (Ucrânia), faz com que a sociedade e os diferentes sectores sociais, particularmente, a instância educativa e a escola sejam confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus alunos, o que exige destas a adopção de estratégias e políticas adequadas para fazer face a esta nova realidade.

O aumento da imigração e o reagrupamento familiar fizeram aumentar consideravelmente o número de crianças e jovens nas comunidades imigrantes. Nos estabelecimentos escolares das zonas da sua residência, elas constituem uma percentagem importante do efectivo escolar.

Constituindo a escola um importante elo de ligação à sociedade de acolhimento, devem-se promover os meios que possibilitem a adequação da instituição escolar à realidade social e multicultural e a sua articulação com as famílias e a comunidade em que está inserida.

A Comissão Europeia, em articulação com os estados membros, tem vindo a promover iniciativas ao nível legislativo e dos sistemas e políticas educativas, tendo em vista a formação dos agentes educativos, particularmente professores, para lidarem com a complexidade e a interculturalidade no ensino, a aprendizagem da pedagogia intercultural, o reconhecimento da diversidade nas relações internacionais e globais e a solidificação de uma identidade europeia, para além, da diversidade nacional (*Eurydice*, 2004).

Com efeito, há uma multiplicidade de prioridades políticas que se impõem ao nível nacional e internacional, no sentido de melhorar a integração e a educação dos imigrantes e estrangeiros e o exercício dos seus direitos de cidadania, pois esta realidade toca hoje todos os continentes e todas as instâncias sociais.

No caso português, a grande maioria dos alunos de origem estrangeira, concentra-se sobretudo nas escolas de Lisboa e Vale do Tejo e ao nível do ensino básico (1º e 2º ciclos) segundo os dados do Ministério da Educação (Secretariado Entreculturas). Verifica-se uma diminuição crescente à medida que se eleva o nível de estudos, ou seja, ensino secundário e superior, estes resultados indo ao encontro de outros estudos internacionais sobre estes alunos. Em 1994/95 estavam matriculados um total de 93.668 alunos não lusos, ou seja, 6,6% da população escolar portuguesa, sendo os alunos provenientes dos PALOP os mais numerosos (32.508). Já em 1997/98, os alunos não lusos perfaziam um total de 92.144, o que compreende 7,1% do universo dos alunos inscritos, constituindo os alunos dos PALOP a serem os mais numerosos.

Dados igualmente do Ministério da Educação salientam que, no ano lectivo de 1999/2000, perto de 6,7% dos alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico e secundário pertenciam a uma enorme diversidade de nacionalidades que não a portuguesa, sendo que os alunos originários dos países lusófonos constituíam 45% desse número, seguindo-se os ex-emigrantes (21%) e a União Europeia (15%).

Ainda em Portugal, no ano lectivo de 2003/2004, estavam inscritas nas escolas portuguesas 81.470 crianças de origem estrangeira, a grande maioria destes alunos imigrantes concentrando-se essencialmente ao nível do ensino básico, em particular, no 1º ciclo. A análise coordenada por Dionízio (2005) conclui que 80 línguas são faladas pelos alunos em contexto familiar.

Dados mais recentes do Ministério da Educação (2006) destacam que a Escola Básica António Sérgio no Cacém é o estabelecimento de ensino com maior diversidade linguística e cultural na área metropolitana de Lisboa, recebendo crianças provenientes de 17 nacionalidades. No conjunto das escolas com maior número de crianças de origem estrangeira, seguem-se a Escola Básica do 1º ciclo de Odivelas (nº1) com 16 nacionalidades e a Escola Básica do 1º ciclo Aqualva (nº3), em Sintra, com 14 nacionalidades.

Os dados indicam, igualmente que perto de dois terços (67%) das escolas portuguesas do ensino básico e secundário têm alunos cuja língua materna não é o português.

Também o número de solicitações de concessão de equivalências em Portugal tem vindo a aumentar, face à crescente mobilidade dos cidadãos. Segundo o Ministério de Educação, em 2005, 5.988 estrangeiros pediram equivalência das suas habilitações do ensino básico e secundário, a maioria para fins profissionais (40%),

23% com o objectivo de estudar no ensino básico, 22% para prosseguir estudos no ensino superior e 12% no secundário. Embora países como a França, Cabo Verde, Angola e Alemanha ainda detenham uma presença relevante, têm vindo a crescer os pedidos de cidadãos da Ucrânia, Moldávia, Roménia e Brasil (25% dos indivíduos que pediram equivalência são Brasileiros).

Igualmente as mudanças que se verificam ao nível do ensino superior derivadas do processo de Bolonha (destinado a criar um grande espaço europeu de ensino superior, à promoção da mobilidade de estudantes e professores e à empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu) e o acolhimento cada vez maior nas Universidades de alunos estrangeiros, no quadro dos programas Sócrates/Erasmus, originários dos PALOP ou descendentes de imigrantes, coloca igualmente desafios e problemas às Universidades, aos estudantes e professores, aos quais os programas e as políticas educativas têm de responder.

Pelo menos, segundo dados da UNESCO (2006), 2,5 milhões de estudantes de ensino superior encontram-se fora dos seus países. O aumento dos estudantes internacionais de 41%, entre 1999 e 2004, deve-se, não apenas ao facto das pessoas desejarem estudar fora do seu país mas, principalmente, pela necessidade cada vez maior de formação e qualificação no mundo globalizado, pela mobilidade e cooperação no domínio da educação, pelas questões da internacionalização dos sistemas educativos e, também, pela cooperação bilateral ou multilateral no âmbito da educação superior e da formação de recursos humanos em ciência e tecnologia, como instrumento de viabilidade e promoção para que essas pessoas se desloquem e permaneçam temporariamente em outros países, para realizar estudos e formação e para impulsionar a inovação e a pesquisa na educação.

Na União Europeia, no quadro do programa de mobilidade SÓCRATES/ERASMUS, programa a funcionar desde 1987, já são hoje mais de um milhão e meio de estudantes universitários (1.522.268), destes cerca de trinta e seis mil são portugueses (36.296), que durante um ou dois semestres frequentaram outras instituições de ensino superior de um dos trinta e dois países europeus participantes neste programa. Esta mobilidade educacional, envolve também os professores, os dados mais recentes da Comissão Europeia indicando que só em 2004/2005, mais de 20.800 docentes trocaram as suas Universidades por curtos períodos de tempo por outras distribuídas pelos países signatários deste acordo, 571 destes professores sendo portugueses.

O programa SÓCRATES/ERASMUS, visa reforçar a dimensão europeia e transnacional da educação, promover a cooperação e mobilidade no domínio da educação, melhorar a aquisição de conhecimentos de línguas estrangeiras e promover a igualdade de oportunidades em todos os sectores da educação.

Também em Portugal mais de 17 mil estrangeiros estão inscritos no ensino politécnico e universitário, a maioria sendo oriunda de Angola e Cabo Verde, segundo os dados do Observatório Português da Ciência e do Ensino Superior (OCES). Os dados deste observatório revelam que 17.594 estrangeiros estavam inscritos no ensino superior público e privado português no ano lectivo 2004/2005, sendo a maioria de Angola (4.258), Cabo Verde (3.835) e Brasil (1.796). De acordo com o OCES, o número de estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior tem vindo a aumentar nos últimos anos, registando um crescimento de 65,7%, entre os anos lectivos 1999/2000 e 2004/2005. Em cinco anos, aumentou de 10.616 para 17.594 o número de estrangeiros no ensino politécnico e universitário em Portugal.

Em Portugal, ao nível institucional, para fazer face à diversidade cultural e linguística, várias medidas têm sido promovidas desde o início dos anos 90, sobretudo no sistema escolar, nomeadamente:

- criação, em 1991, do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (Entre Culturas), promovido pelo Ministério da Educação (tendo passado em 2004 para a tutela do ACIME), com o objectivo de preparar a escola da diversidade cultural e da sociedade multicultural;
- criação, em 1995, do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, que passou, em 2002, a Alto Comissariado, com um Observatório da Imigração e a produção de estudos nesta área;
- criação, em 1998, dos *"Mediadores Sócio-Culturais"*, tendo como particular tarefa, exercer a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade de origem dos jovens, nomeadamente de minorias étnicas como os ciganos;
- criação, em 1996, de *"Territórios Educativos de Intervenção Prioritária"*, a fim de combater a exclusão social e escolar, assegurando a todas as crianças o efectivo direito ao ensino;
- lançamento, em 1998, do projecto *"Pelos Minorias"*, inserido no Programa Cidades Digitais, na luta contra a info exclusão, pretendendo, também, contribuir para o reforço da identidade cultural das populações envolvidas;

- criação, em 2004/2005, do “*Plano de Português Língua não Materna*”, envolvendo apoio escolar individualizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles em que o Português constitui a segunda língua;
- promulgação do despacho normativo (nº 7/2006, de 6 de Fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constitui “um desafio às escolas” para que criem condições sociais e pedagógico didáticas, as quais promovam a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber.

Em relação à União Europeia (UE), o relatório *Eurydice* (2004) intitulado *Integration immigrant children into schools in Europe*, sublinha que a legislação actual na União Europeia (UE) visa assegurar que os filhos de imigrantes tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais de qualquer país membro da UE.

Também, no que diz respeito à educação das crianças migrantes, O Conselho da Europa, recomenda aos Estados dos países de imigração a facilitar o ensino da língua nacional e a avançar no sentido de lhes permitir a aprendizagem da sua língua materna.

Apesar destas medidas, apesar da redução significativa do abandono escolar, na Europa e em Portugal, e do acesso à educação ser reconhecido como um direito fundamental para todos e independentemente da sua nacionalidade e situação legal, há ainda um número importante de abandono e insucesso escolar, nomeadamente, em Portugal.

Sobre as taxas de insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico das crianças migrantes e autóctones em Portugal, entre os anos lectivos de 1992/93 e 1997/98, os dados deste Ministério mostram que as taxas médias de reprovação dos alunos de origem africana, sobretudo cabo-verdiana, foram mais altas do que a dos alunos autóctones, variando entre 20% e 26%, enquanto que as taxas de reprovação das crianças autóctones variaram entre os 12% e os 14%.

Com efeito, no caso de alguns grupos, como os africanos em Portugal, as taxas de abandono e insucesso escolar estão acima da média (Machado *et al.*, 2005).

Em relação ao abandono escolar, o estudo do Ministério da Educação revela um índice importante no caso dos jovens europeus de leste, em especial, dos romenos e moldavos e das crianças e jovens de etnia cigana.

Também um estudo do Ministério da Educação salienta que, no ano lectivo de 2001/2002, foram, sobretudo, os alunos de línguas maternas como o russo, o

ucraniano e o mandarim que registaram maiores dificuldades no domínio da língua portuguesa, tendo as crianças brasileiras encontrado também dificuldades.

Estes dados vão ao encontro de estudos internacionais e nacionais, relativos à adaptação e sucesso escolar das crianças migrantes e de minorias étnico-culturais, os quais registam problemas de abandono e insucesso escolar neste grupo, situação que deriva de múltiplos factores. Com efeito, a esta problemática estão associados factores linguísticos, culturais e psicológicos, sendo, igualmente, determinantes a precariedade e a exclusão social e cultural em que vive uma grande parte das minorias, nomeadamente, as crianças e os jovens e o distanciamento das suas famílias em relação à cultura escolar.

“O insucesso escolar das crianças originárias da emigração não pode reduzir-se ao problema linguístico e à categoria de estrangeiro. Ele depende também da pertença destas crianças às categorias socioprofissionais e económicas mais desfavorecidas (...) As crianças pertencentes a estas categorias, sejam nacionais ou migrantes, são de alguma forma “estrangeiras” ao meio escolar e estes factores têm certamente consequências nos resultados escolares e no futuro destas crianças” (Ramos, 1993, p. 589).

A estruturação psíquica e cultural da criança migrante é construída sobre clivagens e este é também um factor determinante de vulnerabilidade. A clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora e o rápido controlo de um universo duplo, dão a estas crianças e adolescentes uma ilusão de independência em relação às regras comuns, colocando, em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social; factores, que isolados ou conjugados, poderão reflectir-se na adaptação social e escolar e nos próprios resultados escolares.

Muitas destas crianças e jovens, acumulando insucessos, desinvestem da escola, fecham-se, por vezes, em atitudes anti-sociais, de violência e rejeição e organizam-se em culturas e grupos de resistência, dentro e fora da escola, reproduzindo e aumentando as situações de exclusão social, de stresse e vulnerabilidade (Ramos, 2004, 2005).

O insucesso escolar representa um risco acrescido para a criança e adolescente e tem consequências psicológicas importantes nas crianças e nas representações que as próprias famílias têm sobre si mesmas, sobre os seus filhos e sobre a própria escola, implicando igualmente a marginalização das crianças e jovens, já que estes são excluídos dos circuitos de apropriação dos saberes ou, pelo menos, daqueles

que são mais valorizados nas sociedades industrializadas, como é o caso da educação formal, da escolarização.

Com efeito, é a escola que na sociedade moderna, constitui a instituição educativa, de socialização e de integração, por excelência. A escola, enquanto espaço de encontro das diferenças, de convivência de diferentes culturas e de aprendizagem, constitui um desafio à educação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, migrantes ou autóctones, constituindo igualmente um factor de integração, de coesão e de enriquecimento pessoal e social.

A educação oferece às crianças e jovens oportunidades de adquirirem capacitação, desenvolverem sentido crítico e auto confiança, à medida que vivenciam a experiência da diversidade e obtêm um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores fundamentais para negociarem igualdade de oportunidades na sociedade e desenvolverem práticas de cidadania.

A escola constitui também para as famílias migrantes ou de minorias étnico-culturais, um espaço importante de contacto e integração na sociedade e desempenha um papel fundamental para a criança e sua família. As famílias depositam, em geral, na escola (a qual muitas, não conheceram, nem frequentaram) as esperanças e o êxito social não concretizados no país de origem, expectativas que a escola não está, muitas vezes, em condições de oferecer.

Pelo seu êxito na escola, a criança poderá legitimar, em parte, a decisão migratória, justificar o abandono da pátria de origem, os sacrifícios e os sofrimentos suportados ou, pelo contrário, o insucesso poderá culpabilizar os pais acentuando o insucesso do projecto migratório.

Todavia, a escola, instituição em que os pais, nomeadamente imigrantes depositam confiança, esperança e via para uma profissão e êxito social dos seus filhos, não consegue responder a estas expectativas, aparecendo, frequentemente, como elemento de exclusão, de reprodução social e de estereótipos e preconceitos, de insucesso e de desigualdades, não proporcionando, assim, uma efectiva igualdade de oportunidades para os diferentes grupos étnico - culturais aí presentes e não constituindo uma força atractiva e mobilizadora de aprendizagem, de preparação para o futuro e de construção de projecto de vida (Bernstein, 1977; Bourdieu *et al.*, 1970; Ogbu, 1982, 1992; Wehlage, 1989). Estas desigualdades devem-se não só à própria motivação individual e herança cultural e social dos alunos mas, também, ao próprio sistema organizacional e curricular, à formação e expectativas dos professores e à cultura dominante na escola.

Para a criança e jovem migrante ou de minorias étnicas, vínculos sólidos, estáveis e gratificantes estabelecidos precocemente, a valorização das tradições e valores familiares e culturais, a língua materna são elementos que a inserem numa filiação, lhe asseguram uma identidade individual e colectiva, lhe conferem um sentimento de pertença e de auto confiança e lhe promovem competências de resiliência; elementos particularmente importantes em momentos de mudança, de ruptura e de adaptação que a ajudam a ultrapassar as perdas que o processo migratório implica, fortalecendo não só a capacidade de elaborar as mudanças e a vulnerabilidade que este processo envolve, mas também a possibilidade de se enriquecer e fortalecer com elas. Com efeito, apesar das rupturas e vulnerabilidades inerentes à migração, muitas crianças apresentam comportamentos resilientes e conseguem ultrapassar o risco e as dificuldades a que são submetidas, constatando-se que aquelas que as ultrapassam, retiram um benefício suplementar ao nível da auto confiança e da auto afirmação.

Estratégias e políticas educativas e interculturais

A formação e integração escolar e sócio-profissional de populações originárias de outras culturas, assume importância crescente, constituindo um desafio ao sistema educativo e ao dinamismo das relações sociais e profissionais. Grupos de natureza multicultural, tais como minorias étnicas e indivíduos originários de outras culturas, ganham cada vez maior visibilidade e assumem-se como prioridades na política educativa e na intervenção social (Kalekin-Fishman *et al*, 2002; C. Ramos, 2004, 2006).

A aposta na formação dos professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem, são factores a considerar na inserção escolar e profissional de grupos minoritários. As migrações lançam um desafio à escola, de que os esforços de integração devem prosseguir, pois os benefícios do pluralismo são numerosos e a diversidade da sociedade fornece vantagens competitivas. O sucesso escolar, profissional e social é um importante factor de afirmação da identidade de um grupo étnico/cultural, no país de acolhimento. Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação que promova a integração de todos os grupos, minoritários e maioritários e susceptível de desenvolver na sociedade, em geral, a capacidade de aceitarem e

valorizarem as diferenças e contribuir para uma sociedade onde todos participem e dialoguem e favoreça uma concepção cosmopolita da nação.

O futuro do ensino e da formação, numa sociedade multicultural e em mutação, passa pela integração da educação intercultural, da dimensão social e origem sócio-económica e cultural dos beneficiários (Mauret e Morlaix, 2006). É necessário salientar algumas prioridades do sistema educativo, visando o desenvolvimento e a integração das populações, sobretudo imigrantes e (de) minorias étnicas, nomeadamente: aprendizagem da língua da sociedade de acolhimento, factor de cidadania e condição necessária para a integração social e para o desenvolvimento; formação na área da interculturalidade e flexibilidade pedagógica dos professores; concepção da escola como factor de integração e de aprendizagem intercultural; introdução no currículo da sensibilização para a diversidade e para a contribuição das diferentes culturas; promoção de práticas e políticas emancipatórias e capacitadoras dos indivíduos e dos grupos e que permitam compreender a complexidade do fenómeno educativo e as implicações da diversidade cultural.

A educação, nomeadamente o professor, tem de promover um ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos. Os profissionais ao confrontarem-se com a diversidade e complexidade dos processos histórico-sociais, educacionais e pedagógicos e com o fenómeno escolar, poderão construir uma outra praxis profissional.

A instituição educativa deverá constituir um *locus* cultural e educativo de aprendizagens, muito em particular, de aprendizagem multi/intercultural, de comunicação entre as diferenças, de vivência e aprendizagem cultural, de troca de saberes, de incentivo à descoberta e à mobilidade, aberta à diversidade e à comunidade onde está inserida, respeitando as diferenças, especialmente, as de género, idade, etnia/cultura e religião.

A introdução na escola de estratégias e intervenções educativo/pedagógicas e curriculares multi/interculturais, disposições contra a discriminação e as atitudes racistas, formação adequada dos professores, revisão dos programas e dos materiais didácticos, metodologias e práticas adequadas às características individuais e culturais das crianças e jovens assim como, uma maior valorização da cultura dos alunos e uma melhor comunicação entre a escola, a família e a sociedade poderão desempenhar um papel importante a vários níveis: na promoção da comunicação intercultural; na revalorização do reportório cultural dos alunos; na redefinição de

identidades sociais e culturais; no aumento do capital sócio-político dos alunos; na prevenção da violência, do insucesso escolar e das patologias que podem estar na origem; e, ainda, na promoção da auto estima, bem-estar e desenvolvimento dos alunos e das famílias, principalmente de grupos minoritários.

As problemáticas do domínio intercultural exigem competências de cariz psicológico, social, cultural, pedagógico e comunicacional, baseadas na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular. Estas problemáticas implicam o desenvolvimento de competências individuais que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descentração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios e modelos apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância e discriminação; implicam o desenvolvimento de competências interculturais, sobretudo linguísticas e pedagógicas, que facilitem por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro lado, que promovam uma educação e ensino interculturalmente competentes e educadores culturalmente sensíveis e implicados; implicam igualmente, o desenvolvimento de competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das próprias instituições educativas.

Uma pedagogia da relação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, os modelos do seu sistema de valores, assim como a identificar as representações e os sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de “aprendizagem” do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia (Ramos, 2001).

Para desenvolver a competência na comunicação e nas relações interculturais, é importante a tomada de consciência do grau de determinismo cultural dos nossos comportamentos, é necessário desenvolver a “*consciencialização cultural*”, a qual constitui um processo de aprendizagem cultural, que visa desenvolver a capacidade de analisar o mundo do ponto de vista de uma outra cultura e as competências para reconhecer as diferenças e a pluralidade (Hopes, 1979).

Ao nível da formação dos profissionais, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências poderão contribuir para melhor intervir no âmbito multi/intercultural e na mediação das relações humanas e interculturais, nomeadamente:

- desenvolvimento de competências interculturais adaptadas aos diferentes contextos de intervenção multicultural e à variedade de grupos culturais;
- uma formação que explique e contribua na compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às minorias e às diferenças religiosas, sociais, étnico/culturais e de género, de modo a fazer face a estas problemáticas, a combater os estereótipos e os preconceitos e a favorecer expectativas positivas em relação às minorias;
- desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais e da comunicação com os alunos, as famílias e as comunidades;
- um melhor auto conhecimento dos profissionais, sobretudo ao nível das suas próprias identidades culturais, (e) dos seus preconceitos e estereótipos e das suas atitudes discriminatórias;
- conhecimentos psicossociais e culturais sobre os diferentes grupos culturais e sobre as representações e estilos de aprendizagem;
- uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e factores sócio-políticos susceptíveis de originar a intolerância, a rejeição e o racismo.

Ao nível da prática profissional é necessária uma intervenção que tenha em conta a compreensão dos fenómenos na sua complexidade e interactividade, constituídos nas relações históricas, sociais e culturais em que os indivíduos e os grupos estão inseridos. As práticas de intervenção deverão ser promotoras de autonomia e capacitação humanas e de indivíduos implicados e capazes de serem agentes de mudança no seu meio social e cultural. Os profissionais podem contribuir na elaboração de políticas sociais e educacionais que promovam a comunicação, o desenvolvimento e o bem-estar das populações, baseadas em princípios de equidade, justiça social e diminuição das desigualdades e preconceitos em relação às diferenças e aos grupos minoritários.

É importante desenvolver uma intervenção profissional que questione as práticas de discriminação e de exclusão social e que procure individual e colectivamente alternativas visando a diminuição do preconceito, da discriminação e da invisibilidade produzidos nas relações de exclusão e de desigualdade social. É, igualmente importante para os profissionais conhecer os mecanismos sociais, históricos, políticos e institucionais presentes nas situações de discriminação e exclusão e nas próprias práticas sociais e pedagógicas, que retiram ao indivíduo o seu estatuto de ser autónomo e crítico e que são consideradas, em geral, como “naturais” no seio

das instituições e da sociedade e promover estratégias de intervenção no sentido da diminuição e eliminação destas situações.

Neste contexto, é importante salientar também as recomendações da *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (Delors et al, 1996), quando sugere que os sistemas educacionais se construam na base de quatro paradigmas de aprendizagem:

- *aprender a ser*: o século XXI exige capacidade de autonomia, de sentido crítico e de julgamento, de fortalecimento da responsabilidade individual e social dos indivíduos e dos diferentes grupos, de capacitação e de exploração das potencialidades e “tesouros” existentes no interior dos indivíduos;
- *aprender a conhecer*: adquirir os instrumentos e competências necessários para a compreensão dos fenómenos na sua amplitude, complexidade e diversidade;
- *aprender a fazer e a intervir*: promover processos reflexivos, modelos pedagógicos e competências que contribuam na construção de sociedades democráticas e equitativas e de cidadãos implicados e responsáveis, que permitam fazer face às diferentes e complexas situações que encontram os profissionais e que favoreçam o trabalho em equipa e inter/multidisciplinar e não apenas a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de uma simples profissão ou ofício;
- *aprender a viver juntos*: de modo a promover a comunicação, participação e a cooperação com os outros nas diferentes actividades humanas; aprender a dialogar com as outras culturas e aprender a conhecer o outro e as suas tradições e culturas; aprender a construir projectos e a encontrar soluções em conjunto para a resolução de conflitos e para a compreensão das relações interculturais e de interdependência cada vez maiores.

Considerações finais

O paradigma intercultural vem introduzir a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade, a interdisciplinariedade na pesquisa e na intervenção em educação; permite apreender as situações e os problemas em termos de dinâmicas, de processos, de relações e de estratégias; implica uma atitude de descentração e uma ética da relação humana e da relação pedagógica; implica o desenvolvimento de competências individuais, interculturais e de cidadania.

Como salienta a UNESCO (2001) na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, artigo 3: “A diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas, também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatória”.

A diversidade cultural está no centro do desenvolvimento humano e não deverá ser percebida como vindo mascarar ou desencadear conflitos e tensões, devendo a perspectiva intercultural e a diversidade ser integradas numa perspectiva mais ampla de construção da sociedade.

É importante que se faça da diversidade e mobilidade uma oportunidade de enriquecimento e aprendizagem ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade plural, partilhando tradições culturais, competências e saberes. Deste modo os Estados têm de desenvolver activamente políticas educacionais, sociais e multiculturais, para evitar a exclusão e a discriminação nos domínios social, económico, cultural, religioso, educativo e linguístico e para integrar a diversidade cultural, o diálogo intercultural e promover a igualdade de oportunidades nos diferentes sectores da sociedade.

As modalidades de inclusão das crianças e jovens, sobretudo de grupos minoritários, na sociedade e na escola reflectem os modos de inclusão das famílias e dos adultos que as educam e os processos de socialização, sendo igualmente determinantes as representações, atitudes e políticas interculturais e de integração da sociedade de acolhimento e da própria escola.

É necessário uma maior abertura do sistema escolar às problemáticas individuais, sociais e culturais, devendo a escola ter em conta a cultura de origem das crianças e jovens, sejam estes nacionais ou migrantes, criar espaços para reflectir a alteridade e a diversidade, a abertura ao mundo e à diferença. Estes procedimentos diminuirão a clivagem entre a escola, a sociedade e a família, promoverão a comunicação intercultural, a inclusão e a aprendizagem, facilitarão a auto-estima das crianças e jovens e reduzirão o insucesso escolar. Como salienta Giroux (1983, p.: 293) “As escolas não mudam a sociedade, mas podem criar-se nelas bolsas de resistência que proporcionem modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, formas que possam ser utilizadas noutras esferas mais directamente implicadas na luta por uma nova ética e uma nova visão de justiça social”.

É necessário uma abordagem das problemáticas educacionais, que integre não só, a educação como um direito e essência do desenvolvimento humano, uma forma de mobilização e de transformação social, um elemento fundamental para lutar

contra as desigualdades e a discriminação mas, integre igualmente, a dinâmica da mudança e da diversidade cultural, a multiplicação de alternativas, as pertenças multicategoriais como factores de inclusão, de inovação e de desenvolvimento

É importante um paradigma de abordagem da diversidade e dos grupos minoritários, não como um problema, mas como um recurso de capacitação e revalorização de identidades culturais, uma oportunidade de desenvolvimento individual, social e cultural e um processo de resistência e de resiliência, fortalecendo as capacidades dos indivíduos e dos grupos para enfrentarem a mudança e o seu próprio desenvolvimento, integração e destino de uma forma positiva e participativa.

É indispensável desenvolver estratégias e intervenções psico-sócio-educativas, para que os profissionais e os cidadãos possam situar-se e enfrentar, de uma forma competente, responsável e reflectida, as diversidades individuais e culturais que encontram no seio da sociedade e das instituições, assim como os desafios e problemas que coloca a educação e a comunicação com indivíduos com referências linguísticas e culturais diferentes, desenvolvendo em todos, uma melhor compreensão da sua própria cultura e das outras culturas, assim como uma maior capacidade de comunicação com os membros da sua cultura ou pertencentes a outros grupos e culturas.

É fundamental desenvolver e aprofundar a formação dos diferentes profissionais nas problemáticas da diversidade e da interculturalidade, de modo a possibilitar a construção de práticas de formação e de intervenção, que contribuam para o desenvolvimento e bem-estar individual e social dos indivíduos e dos grupos e na promoção de práticas humanizadoras e emancipadoras a desenvolver no interior das relações interpessoais, sociais e institucionais.

Uma sociedade multi/intercultural e um mundo globalmente interdependente, necessitam de uma nova abordagem de cidadania, que incorpore a dinâmica da diversidade cultural e da mudança e os princípios fundamentais dos direitos humanos, em estratégias e políticas que promovam a educação, o desenvolvimento humano, a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e o acesso à cidadania de todos, em particular dos grupos minoritários.

Estes objectivos estão hoje no centro das preocupações de muitos Estados, sobretudo da Comissão Europeia, a qual designou 2007, como o *“Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos”*, e 2008 como o *“Ano Europeu do Diálogo Intercultural”*, como parte de um esforço concertado que visa promover a não discriminação na União Europeia, favorecer o debate sobre as formas de aumentar a participação

de grupos sub-representados ou em exclusão na sociedade, acolher e promover a diversidade e o diálogo intercultural, contribuir para uma sociedade mais justa, coesa e solidária e uma escola e educação mais inclusivas e plurais e promover, em suma, a igualdade de oportunidades em todos os sectores, muito em particular, na educação.

Estes objectivos são também preocupação da UNESCO (2001) quando afirma na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, art. 2: “Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”.

Bibliografia

- Abdalhah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Pub. De la Sorbonne.
- Abdalhah-Pretceille, M., Porcher, L. (1986). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Anthony, E., Chiland, C., Koupernick, C. (1982). *L'enfant dans sa famille. L'enfant vulnérable*. Paris: PUF.
- Aubert, F., Tripier, M., Vourch, F. (1997) (dir) *Jeunes issues de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris: L'Harmattan.
- Banks, J., Banks, C. (1993). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (1995). (ed) *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1997) *Educating citizen in a multicultural society*, New York: Teachers Columbia University.
- Bernstein, B. (1997). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. e Dasen, P. (1992). *Cross cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blot, D. (1993). Problèmes poses par la scolarisation des enfants de migrants. In OCDE, *Migrations Internationales: le tournant*. Paris, 275-283.
- Bocquet, J. (1994). *La scolarisation des enfants d'immigrés*. Rapport au Conseil Economique et Social, 2-18.
- Boli, J. e Thomas, G. Eds). (1999). *Constructing World Culture*. Standford: Standford University Press.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In R. Castel, J. C. Passeron. *Education, Développement et Démocratie*. Paris: Mouton.

- Bourdieu, P. e Passeron J. (1970). *La reproduction*. Paris: Minit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Clanet, C. (1985). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen, J. (1999) Intégration: théories, politiques et logiques d'Etat, in Ph Dewitte *Immigration et Intégration - L'état des savoirs*, Paris: La Découverte, 32-42.
- COMISSÃO EUROPEIA (2004) *Igualdade e combate à discriminação na União Europeia alargada - Livro Verde*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO (2005) *Por uma globalização justa: criar oportunidades para todos*, Oeiras: Celta Editora.
- CONSELHO DA EUROPA (2000). *Diversity and cohesion: new challenges for the integration of immigrants and minorities* Estrasburgo: Pub. do Conselho da Europa
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). *Educação intercultural e cidadania europeia*. Lisboa: Ed. do C.N.E., M. da Educação.
- Cova, A., Ramos, N. e Joaquim, T. (2004). *Desafios da comparação. Família, Mulheres e gênero em Portugal e no Brasil*. Oeiras: Celta Editora.
- Crul, M. e Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe, *International Migration Review*, 37, 4, 965-986.
- Cohen-Émerique, M. (1992). La tolérance face à la différence, cela s'apprend. *Interculturelles*, 16.
- Dasen et al. (1991). *Vers une école interculturelle*. Genève: FPSE.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Editora Asa.
- Dionízio, S. (coord.) (2005) *Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação dos alunos cuja língua materna não é o português*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 3.
- Hopes, D. (1979). Intercultural communication, concepts and the psychology of intercultural experience. . In M.Push (Ed.) *Multicultural education: a cross cultural training approach*. Chicago: Network Inc.
- Kalekin-Fishman, D., Pitkanen, P. e Verma, G. (2002). *Education and immigration: settement policies and current challenges*. London: Routledge Falmer.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford: Clarendon.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Labat, G. e Vermes, A. (1994) (eds). *Cultures ouvertes. Sociétés Interculturelles*. Paris: L'Harmattan.

- Lavalle, F. e Ouellet, F. (1991) (eds). *Identité, culture et changement social*. Paris: L'Harmattan.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education : principles and practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lynch, J. (1991). *Education for citizenship in a multicultural society*. Trowbridge: Dotesios Ltd.
- Machado, F. et al. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos dos imigrantes africanos. *Análise Social*, 176, 695-714.
- Meuret, D. e Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, 47, 1, 49-79.
- OCDE (2007). *Perspectives des migrations internationales*. Paris: SOPEMI.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 4, 13, 290-307.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Research*, 21, 8, 5-14.
- Ouane, A. (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg: UNESCO.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des Sciences de l'Homme*. Paris: Gallimard.
- PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Ed. Mensagem.
- Push, D. (1979) (ed.). *Multicultural education: a cross cultural training approach*. Chicago: Network Inc.
- Ramos, M.C.P. (2004). Nouvelles dynamiques migratoires au Portugal et processus d'intégration. *Revue Française des Affaires Sociales*, 2, 111-144.
- Ramos, M.C.P. (2006). Dual citizenship, governance and education: the situation in Portugal. In D. Kalekin-Fishman e P. Pitkanen (eds). *Dual citizenship as a challenge to European Nation-States*. Rotterdam: Sense Publishers, 171-211.
- Ramos, N. (1990). Educação precoce e práticas de cuidados infantis em meio urbano. *Actas do Colóquio viver (n)a cidade*. Lisboa: LNEC, 315-323.
- Ramos, N. (1993). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Paris V: Universidade René Descartes, Sorbonne, I e II vol.
- Ramos, N. (1999). Saúde e multiculturalidade. A criança em contexto migratório. In *IX Congresso Internacional: Saúde comunitária e exclusão social*. Lisboa, 24 e 25 Nov.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 2, 155-178.
- Ramos, N. (2002). Communication, éducation et interculturalité. Vers une éducation à la tolérance. *Dialogos*, 5, 68-75.
- Ramos, N. (2002). Educação, saúde e culturas. Novas perspectivas de investigação e intervenção na infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 1, 2, 3, 463-487.
- Ramos, N. (2003). *Interculturalité, communication et education*. Bucareste: Ed. Melina Press
- Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2005). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão - do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psychologica*, 38, 241-263.

- Ramos, N. (2006). Migração, aculturação, stresse e saúde. Perspectivas de investigação e de intervenção. *Psychologica*, 41, 329-350.
- Ramos, N. (2007). Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento – O caso das crianças migrantes. *Actas do Colóquio Internacional Interdisciplinar- Eu e o Outro*. Porto, (30-31 Outubro 2006).
- Razkallah, N. e Epelboin, A. (1997). *Chroniques du saturnisme infantile- 1989-1994. Enquête ethnologique auprès des familles parisiennes originaires du Sénégal et du Mali*. Paris: L'Harmattan.
- Richard, J. (2004). *Partir ou rester? Destinée des jeunes issues de l'immigration*. Paris: PUF.
- Todorov, T. (1988). *Nous et les autres*. Paris: Seuil.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Découverte.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2004) *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: Unesco.
- Vermeulen, H. (2001). *Imigração, integração e a dimensão política da cultura*, Lisboa: ed. Colibra e SOCINOVA, 35.
- Wehlage, G. (1989). Dropping out: can schools be expected to prevent it? L. Weis *et al.* *Dropping from school: issues dilemmas and solutions*. Albany: State University of New York Press.
- Weil, P. (2005) *La république et sa diversité : immigration, intégration, discrimination*, Paris: ed. du Seuil.
- Wieviorka, M. (1996) (dir.) *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.

Résumé

Sont présentés et discutés d'une manière succincte, quelques principes théoriques, méthodologiques et pratiques, ainsi que quelques implications et défis qui se présentent à la société, à l'éducation et à la diversité culturelle, au niveau pédagogique, communicationnel et des pratiques et stratégies d'intervention.

Abstract

This article aims to describe and discuss briefly a few theoretical, methodological and practical principles, as well as some implications and challenges faced nowadays by the society, in respect to education and cultural diversity, at an educational level, at a communicational level and at a practical/intervention level.