

INTERCULTURALIDADE COMO UMA ABORDAGEM PARA A INCLUSÃO: SUPERAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EXISTENTES ACERCA DOS ALUNOS IMIGRANTES EM PORTUGAL

Natalia Caroliny da Silva Dias¹, Anabela Ruas de Oliveira², Nicole Andreia Correia Soares Graça³

Abstract: This article names some relevant theoretical-conceptual and political-normative points/perspectives involved in the intercultural approach in training environments, seeks to signal paths that overcome existing social representations and facilitate the inclusion of all students, focusing on immigrant students. It consists of a narrative literature review based on a qualitative study with a descriptive approach and presents the reality of immigrants in Portugal, brings to light policies implemented and discusses possible ways to overcome existing social representations against immigrants. It focuses on the intercultural approach and its associated concepts, revealing their potential to contribute to valuing diversity, guaranteeing rights, equal opportunities and the inclusion of all students. The inclusion of terms associated with cultural pluralism is due to the intention of getting as close as possible to their conceptual and theoretical meanings, as perceived in the literature. However, this does not imply that we necessarily correspond to their precise meanings or that we have exhausted their meanings, since there are often different visions and interpretations of them. Finally, the text presents some of the challenges faced when working pedagogically with students' cultural diversity, while also presenting solutions and initiatives implemented in Portugal to promote inclusive intercultural education.

Keywords: Interculturality, inclusive education, immigrants, social representations.

Resumo: Este artigo nomeia alguns pontos/perspetivas teórico-conceituais e político-normativas relevantes envolvidos na abordagem intercultural em ambientes formativos, procura a sinalização de caminhos que superam as representações sociais existentes e facilitam a inclusão de todos os alunos, tendo como foco os estudantes imigrantes. Consiste numa revisão de literatura narrativa a partir de um estudo qualitativo de enfoque descritivo e apresenta a realidade dos imigrantes em Portugal, traz à luz políticas implementadas e discute caminhos possíveis que possam superar as representações sociais existentes contra os imigrantes. Direciona-se para a abordagem intercultural e os conceitos associados, revelando o seu potencial na contribuição da valorização da diversidade, da garantia dos direitos, da igualdade de oportunidades e inclusão de todos os estudantes. A inclusão dos termos associados ao pluralismo cultural deve-se à intenção de nos aproximarmos o mais possível dos seus significados conceituais e teóricos, conforme percebidos na literatura. Contudo, isso não implica que se corresponda necessariamente aos seus significados precisos ou que se esgotem os seus sentidos, uma vez que, frequentemente, existem diversas visões e interpretações para os mesmos. Por fim, o texto apresenta alguns dos desafios enfrentados ao trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural dos estudantes, ao mesmo tempo que apresenta soluções e iniciativas implementadas em Portugal para promover uma educação intercultural inclusiva.

Palavras-chave: Interculturalidade, educação inclusiva, imigrantes, representações sociais.



¹ Doutoranda em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. natalia.dias@ua.pt

² Doutoranda em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. anabela.oliveira28@ua.pt

³ Doutoranda em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. nicoleg@ua.pt

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste numa revisão de literatura narrativa realizada no âmbito do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro e tem como foco os seguintes temas: Interculturalidade, imigração e Inclusão.

A cultura, como termo geral, abarca uma grande heterogeneidade de línguas, crenças, costumes e tradições, transformando-se com a globalização (Wagner, 2018; Santos, 2006; Cuche, 1999; Fleuri, 2000; Silva, 2022; Silva & Rebolo, 2017; Candau, 2008). Como consequência dos movimentos migratórios, do conjunto das diferentes culturas, surge a diversidade cultural (Fleuri, 2000; Gonçalves & Silva, 2003; Portera, 2011), que por si só não pressupõe o fenómeno de inclusão e interação cultural (Costa, 2019).

Uma diversidade cultural é tida como positiva quando há processos de diálogo e troca. Mas o contrário também é verdadeiro, pois o ser humano possui a tendência em categorizar as coisas, segmentando-as de acordo com semelhanças e diferenças. Assim, o problema instala-se quando essa categorização estigmatiza o indivíduo.

Diante deste cenário, é preciso dar lugar ao diferente e reconhecê-lo na sua particularidade para que os processos sejam menos exclusivos e mais integrativos. A expectável inclusão não pode ser realizada se não houver uma modificação das nossas representações, uma verdadeira “revolução cultural”, sendo que a educação pode promover esse espírito mútuo de respeito.

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano 2022, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), recentemente publicado, a educação é uma “poderosa ferramenta para cultivar novos valores e atitudes nas gerações mais novas, não apenas através dos currículos, mas considerando as escolas como espaços de inclusão e diversidade” (p.21).

Existe então a necessidade de uma flexibilização, negociação e adaptação de ações que são importantes para mudar narrativas e alavancar os direitos humanos. A dignidade do ser humano precisa de ser salvaguardada, independentemente das particularidades de cada cultura.

Sendo assim, esta negociação e diálogo devem acontecer e existir dentro das escolas, contribuindo para reconhecer o outro e integrar a diversidade. E é aqui que começamos a refletir sobre como a escola pode articular os valores culturais e suas especificidades, tornando-se inclusiva.

Uma perspectiva intercultural da educação consiste em mudanças profundas na prática educativa, pois procura o respeito e a integração da diversidade de sujeitos e dos seus pontos de vista, além do desenvolvimento dos processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (Cortesão & Stoer, 1996; Cortesão & Pacheco, 1991; Fleuri, 2018). Para além disso, é na interação com uma cultura diferente que ocorre uma contribuição para que uma pessoa assuma que existem pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade (Fleuri, 2018). É esta perspetiva intercultural que permite que o indivíduo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade.

Todavia, o maior desafio centra-se na promoção do reconhecimento dos diferentes contextos e realidades dos estudantes, enfrentando as situações de preconceitos e discriminações. Essa é a verdadeira educação intercultural inclusiva, que parte das diferenças e

questiona as injustiças (Santiago *et al.*, 2013; Cortesão & Stoer, 1996; Cortesão & Pacheco, 1991).

O presente artigo apresenta a temática da interculturalidade e da inclusão dos alunos nas escolas, com o objetivo de elucidar como a educação tem caminhado para inclui-los nos ambientes formativos, tendo como foco os alunos imigrantes. O trabalho consiste numa revisão de literatura narrativa e delimitou-se a pesquisar artigos, relatórios, projetos, livros e outros trabalhos científicos que demonstraram entender os termos/conceitos da linguagem intercultural, descobrindo ações inclusivas em Portugal no acolhimento de imigrantes nas suas escolas. Uma vez que existem documentos normativos, planos, orientações e apoio para integrar os imigrantes, desejou-se aprofundar, qual é o caminho que Portugal tem trilhado e como estes documentos estão sendo disponibilizados para a comunidade.

A pesquisa deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico fundamentado em autores de referência, e com base na “análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal dos autores” (Rother, 2007, p.1), típicos de uma revisão de literatura narrativa. Foi realizada uma pesquisa utilizando bases de dados nacionais e internacionais, como Google Scholar, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus, ERIC, Dialnet, RCAAP, dentre outras fontes. Também foram identificadas fontes adicionais que iam ao encontro da temática por meio de listas de referências e citações na literatura selecionada, bem como notícias em jornais. A seleção dos documentos ocorreu entre agosto de 2022 e fevereiro de 2025.

O recurso à análise da produção científica permitiu debruçar-se sobre questões ocorridas em espaços multiculturais, tais como: discriminações e preconceitos; dificuldades dos professores e da escola, no acolhimento das diferenças; estratégias utilizadas para mediar esse processo; práticas pedagógicas multiculturais para a promoção do diálogo intercultural; conhecimento de documentos normativos que visam a garantia do direito à diversidade; a educação inclusiva; bem como uma tentativa de compreender quais os caminhos para superação das representações sociais e para o cumprimento dos direitos consagrados por lei aos imigrantes dentro das escolas, e não só a este grupo. Esta pesquisa resultou numa análise aprofundada e abrangente do material selecionado.

O artigo distribui-se em quatro grandes tópicos. O primeiro refere-se à “Imigração na Europa”, sendo apresentados dados estatísticos sobre a imigração em Portugal, bem como as suas causas, vantagens e desvantagens, órgãos existentes de apoio aos imigrantes e planos de ações, diversidade, equidade e os direitos humanos, bem como as representações sociais e pressupostos psicossociais de exclusão existentes.

O segundo tópico diz respeito à temática “Cultura e globalização”, trazendo à luz questões e conceitos sobre a identidade cultural e o pluralismo cultural. O terceiro tópico discorre sobre as abordagens do “Pluralismo cultural”, sendo destacados: o multiculturalismo e o interculturalismo. No mesmo, aborda-se também os termos e conceitos de Diálogo Intercultural, Competência intercultural e Educação intercultural como estratégia de encontro e diálogos na aprendizagem de todos.

Para finalizar, o último tópico debruça-se sobre a inclusão na educação, com o título “Educação e abordagem intercultural inclusiva”, buscando garantir o respeito à diversidade. Nele, são apresentados alguns dos desafios encontrados ao trabalhar pedagogicamente com a

diversidade cultural dos estudantes, ao mesmo tempo que apresenta soluções e iniciativas implementadas em Portugal para promover uma educação intercultural inclusiva.

IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL

A Europa é um território marcado por encontros culturais, sendo o comportamento do fluxo de populações, dentro de seu território, uma realidade na sua história (Baganha & Góis, 1998/1999; Pires *et al.*, 2020; Baganha & Marques, 2001), cada vez mais complexa. Através da globalização e de todas as mudanças que ela trouxe, passou-se a perceber cada vez mais a presença de imigrantes em solo europeu, advindos por diversos motivos. Ainda assim, a imigração é considerada um fenómeno recente no país, sendo que, na década de 1970 e 1980, chegavam imigrantes principalmente do Continente e, nos anos de 1990, expressivamente brasileiros (Lionzo, 2021; Baganha *et al.*, 2009).

Segundo os dados do Gabinete de Estratégias e Estudos, baseado nas Estatísticas da Imigração do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e INE - Instituto Nacional de Estatística, em 2020, em contexto pandémico, a população brasileira representava 30,9% dos imigrantes residentes em Portugal, seguido de Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte (6,3%) e Cabo Verde (5,1%). Isso significava um total de 662.095 imigrantes residentes em solo Português (SEF, 2021).

Em 2021, a população estrangeira passou a ocupar 6,8% da população residente em Portugal. Segundo os dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2023, neste mesmo ano, a população de estrangeiros residentes significava um total de 781 915 indivíduos em solo português. Já em 2022, de acordo com dados publicados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras - SEF, nos seus canais oficiais, nas redes sociais, registaram-se mais de 757 mil estrangeiros residentes, sendo a principal comunidade a brasileira. Estes números não param de crescer.

Todo esse fluxo migratório traz consigo benefícios e desvantagens. O Observatório de Migrações (OM) apresenta nos seus relatórios, mais recentes (Oliveira, 2020, 2022, 2023), a relevância da migração para o estado social português, sendo enfatizado que sem a presença dos imigrantes, diversas atividades económicas entrariam em decadência. A imigração, que antes era relevante, tornou-se indispensável para o país, agora envolto por um cenário pós-pandémico e torneado pela guerra duradoura que circunda a Europa, trazendo cada vez mais vulnerabilidade socioeconómica. Acresce-se a falta de mão-de-obra, além de uma sociedade envelhecida. Daí a importância da promoção e captação de imigrantes para o país português. Nesta linha de pensamento, segundo o Plano de Ação de Integração e Inclusão 2021-2027, ao integrar o imigrante no mercado de trabalho, pode-se gerar “large economic gains, including fiscal profits, contributions to national pension schemes and national welfare in general” (p.2).

Não obstante, existem também algumas consequências e desvantagens encontradas pelos imigrantes ao chegarem ao país de acolhimento. Por vezes, os direitos consagrados por lei são frequentemente negados ou desconhecidos pelos mesmos (Casa-Nova, 2004, 2005). Ao chegar em terras com origens e culturas diferentes, os imigrantes enfrentam diversas relações de desigualdade com os nativos. De igual modo, o país também recebe uma grande carga de serviços e pedidos desses imigrantes que vão além do seu habitual. Os sistemas de saúde, educação e trabalho passam a ser solicitados e acabam por exigir uma adaptação das suas

atividades, o que pode causar constrangimentos e instabilidade para os cidadãos nativos (Lionzo, 2021). Todavia, os processos de discriminação dos imigrantes vão além da sobrecarga dos serviços públicos. Aumentam os casos de racismo, xenofobia, intolerância e discriminação nos diversos setores da sociedade. Estas e outras formas de discriminação opõem-se à ideia de diálogo e simbolizam uma “afrota permanente à troca de ideias” (Conselho da Europa, 2008, p.27).

O Relatório Anual sobre a situação da Igualdade e Não Discriminação Racial 2021 apresenta os dados estatísticos recolhidos pela Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) acerca das queixas e denúncias que decorreram durante o ano. Em 2020, houve 655 queixas, onde 31,9% eram queixas referentes à nacionalidade, 27,9% referentes à cor da pele e 13,6% referentes à origem racial e étnica. Outro dado importante é que, no mesmo ano, as práticas discriminatórias na área da educação, atingiram os 5,4%, abrangendo todos os níveis de ensino, mas com especial incidência no ensino básico. Em 2021, do fator de discriminação mais frequentemente identificado nas queixas reportadas, a Nacionalidade permanece liderando com 39,2% dos casos, seguida pela Cor da Pele (17,2%) e pela Origem Racial e Étnica (16,9%). Especificamente, a expressão mais destacada como fundamento da discriminação foi “nacionalidade brasileira” (26,7%), seguida pela pertença à “etnia cigana” (16,4%) e pela “cor da pele negra” (15,9%). Para este primeiro, no dia 08 de agosto de 2024, foi noticiado no jornal “Diário de Notícias” que, no período de “2017 a 2021, as denúncias de xenofobia contra os brasileiros em Portugal cresceram 505% segundo um balanço da Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação racial” (Moreira, 2024). Isso levou o Ministro dos Direitos Humanos no Brasil, Silvío de Almeida, a recomendar que este problema não seja discutido apenas pelo Governo de Portugal, mas que seja discutido também em Bruxelas.

Diante deste cenário, é necessário refletir criticamente na forma como a política nacional tem-se comportado ou irá comportar-se para reduzir as desigualdades advindas da introdução de imigrantes no país, nos diversos setores, buscando a coesão social.

No que tange às medidas e ações de facilitação do acesso dos imigrantes ao país, observam-se nas políticas públicas, institutos, comissões e observatórios de Portugal, esforços para responder às solicitações desse público emergente, de modo a integrá-lo frente às necessidades do país. O Alto Comissariado para as Migrações (ACM), por exemplo, é um instituto que intervém nas políticas públicas relacionadas com as migrações. Para tal, monitoriza e avalia a efetividade dessas políticas, combatendo as formas de discriminação e promovendo a inclusão social dos imigrantes. Neste sentido, realça-se também a relevância da atuação dos Centros Nacionais de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) e dos Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM), pois apoiam os imigrantes na sua integração e acolhimento.

Dentre os diversos documentos normativos que regulamentam as ações e esforços com o objetivo de integrar os imigrantes em Portugal, destacam-se aqui alguns dos principais que garantem a inclusão e igualdade de oportunidades, a começar pela Constituição da República Portuguesa cujos artigos 13.º, 74.º e 15.º asseguram que todos, independentemente da nacionalidade, têm direito à educação e à não discriminação. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) também estabelece o princípio da igualdade no acesso e sucesso escolar, independente da sua origem. No âmbito da educação, destaca-se ainda o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Educação Inclusiva), definindo medidas para apoiar a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, incluindo os que enfrentam barreiras linguísticas e culturais, como os imigrantes. A par deste, e também de 6 de julho, o Decreto-Lei

n.º 55/2018 (Currículo dos Ensinos Básico e Secundário) introduziu a possibilidade de flexibilização curricular para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Em 2022, o despacho n.º 2044/2022 (Plano de Ação para a Educação Inclusiva de Alunos Migrantes) veio estabelecer normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português. Muito embora, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, medida governamental que influencia a matriz curricular, já havia reconhecido o ensino do português como Língua Não Materna (PNL) e enfatizado a importância das competências linguísticas para alunos de outros idiomas.

Ressalta-se que outras medidas externas, em vigor, contribuem para a integração e inclusão social destes na sociedade portuguesa, nomeadamente, a Lei da Nacionalidade (Lei Orgânica n.º 2/2018, de 5 de julho), facilitando o acesso à nacionalidade portuguesa para crianças imigrantes nascidas em Portugal, bem como o Plano Estratégico para as Migrações (PEM) 2015-2020 (prorrogado e atualizado em 2021) que define políticas para a inclusão social e educacional de imigrantes, incluindo programas de apoio e financiamento para escolas que acolhem alunos estrangeiros.

Já o Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações, aprovado no Conselho dos Ministros através da Resolução n.º 141/2019, permitiu, e ainda permite, que diversas medidas sejam implementadas de maneira prática e precisa nas diferentes dimensões do fenómeno migratório. O plano traz 23 objetivos, sendo de destacar o objetivo 16 e 17, respetivamente, a busca por “Capacitar os migrantes e as sociedades para alcançar uma inclusão e coesão social plenas” e “Eliminar todas as formas de discriminação e promover um discurso público baseado em factos concretos na construção de perceções acerca da migração” (p.52). A este respeito, como medidas a serem adotadas para alcançar estes objetivos, incluímos a vertente de desenvolvimento de projetos, programas e iniciativas de sensibilização da interculturalidade, de maneira a valorizar a diversidade cultural e o diálogo inter-religioso. A exemplo disto tem-se o Programa de Aprendizagem de Literacia Cultural (CLLP), no âmbito do Projeto DIALLS (Dialogue and Argumentation for cultural Literacy Learning in Schools) que surge como um bom exemplo de iniciativa de incentivo à compreensão das culturas, identidades e diversidades europeias através do diálogo e da argumentação. Falaremos um pouco mais sobre isto no tópico “Educação e abordagem intercultural inclusiva” deste artigo.

A existência de todos estes dispositivos normativos traduz o compromisso que Portugal tem assumido para assegurar que imigrantes que aqui residem tenham acesso à educação e apoio linguístico/social, promovendo uma sociedade mais inclusiva.

A própria Educação para a Cidadania materializa-se no componente curricular “Cidadania e Desenvolvimento”, presente nas matrizes curriculares de todos os anos de escolaridade, tanto no ensino básico quanto no ensino secundário. Este componente inclui a dimensão “Educação Intercultural”, que visa promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e uma fonte de aprendizagem para todos, incentivando o respeito pela multiculturalidade nas sociedades contemporâneas (DGE, 2013).

Ora, o que acontece é que, no contato entre indivíduos culturalmente diferentes, podem surgir culturas dominantes e culturas minoritárias. Se essas duas culturas se encontram, mas acabam por se delimitar e evitar contato, referimo-nos ao domínio da multiculturalidade, que é mais comum na Europa. Por outro lado, se “essas minorias se agregam estabelecendo pontes de contacto com o exterior” aponta-se para processos de interculturalidade, um nível de trocas e de mediações. (Alcoforado *et al.*, 2018, p.73), o mesmo ressaltado por Cortesão & Stoer, (1996) e Cortesão & Pacheco (1991). É necessário reconhecer que as políticas europeias

apontam para a segunda, o que traduz a necessidade de uma mudança de paradigma na realidade portuguesa para que sejam efetivadas e visualizadas no dia-a-dia.

DIVERSIDADE, EQUIDADE E DIREITOS HUMANOS

Definido pela Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (Unesco, 2005) como “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão”, a *diversidade cultural* tem as suas expressões transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. Assim, para a sua valorização é necessário que os movimentos e ações passem da multiculturalidade à interculturalidade (Lages & Matos, 2009; Romero, 2010; Torres & Tarozzi, 2020).

Segundo Winitzky (1995, como citado em Carmo, 2005), existem três modos de encarar essa diversidade, a que ela se refere como 'doutrinas': doutrina da assimilação cultural, da integração cultural e do pluralismo cultural. A doutrina da assimilação cultural considera que deve haver uma cultura-referência e todas as outras devem aproximar-se desta; ao passo que a doutrina da integração cultural defende que todas as culturas devem misturar-se e transformar-se numa outra cultura-padrão. Já a doutrina do pluralismo cultural considera que “a diversidade é um valor a preservar e que a sociedade enriquece o seu património ao preservar essa diversidade sob um guarda-chuva de valores e padrões de convivência comuns” (p.164). Ainda assim, entende-se que a diversidade cultural por si só não pressupõe o fenómeno de inclusão e interação cultural (Costa, 2019).

Quanto ao princípio da *equidade*, este está conotado a uma distribuição justa ou justificada perante as necessidades, garantindo a participação ativa dos indivíduos ao derrubar barreiras (Unesco, 2019; Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2020). No contexto escolar, a equidade traduz-se na procura da promoção uma participação genuína e inclusiva, tornando-se uma prioridade estratégica do Espaço Europeu da Educação (EEE)(Comissão Europeia, 2018; Comissão Europeia e DG EAC, 2020; Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2023). É importante ressaltar que, em 2015, a equidade tornou-se um tema central na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, particularmente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que estabelece a meta de “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

Ora, ao trabalharmos com cultura, subjaz a necessidade do fortalecimento de políticas públicas que garantam a liberdade e a igualdade de direitos (Pimentel & Ribeiro, 2024). Como defende um dos princípios diretores da Convenção sobre a Proteção e Promoção da diversidade das expressões culturais (Unesco, 2005):

o acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo (p.6).

A Unesco (2001), no seu artigo 4, proclama na sua Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural que:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as

liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones.

Esta reafirma os direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, onde ressalta no seu artigo 7 que:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Destarte, todos possuem a liberdade de escolher a sua própria cultura, a sua identidade, sendo imprescindível que qualquer ação que busque construir uma identidade comum “deve assentar sobre os valores da hospitalidade e do respeito pela igual dignidade de cada indivíduo” (Conselho da Europa, 2008, p.17).

O que observamos é que, de um lado, existe o monoculturalismo, que considera que todos os povos compartilham, em condições equivalentes, uma cultura universal, resultando na exclusão das minorias culturais (Scherer-Warren, 1998; Hall, 2006). Por outro lado, temos o multiculturalismo, que reconhece que cada povo desenvolve uma identidade e cultura próprias (Fleuri, 2000; Gonçalves & Silva, 2003; Portera, 2011). Assim, a escola deve refletir sobre o dualismo entre multiculturalismo e interculturalismo, pois está imersa nos processos culturais do contexto em que se encontra (Candau, 2008).

No entanto, há momentos em que se percebe um estranhamento na relação entre a educação e a cultura, o que pode gerar processos exclusivos. Nesse sentido, a escola deve almejar a promoção de uma educação que reconheça o “outro” e que, numa negociação cultural, inclua as diferenças dialeticamente, devendo ser pensada como espaço de resistência à homogeneização cultural, trazendo a diversidade cultural como parte integrante do projeto educativo e do projeto político (Silva, 2022; Silva & Rebolo, 2017; Candau, 2008).

Os direitos universais não podem transformar-se em direitos de alguns (Casa-Nova, 2004). Com efeito, a Declaração Universal dos Direitos do Homem define no seu Artigo 26.º que “toda a pessoa tem direito à educação, devendo esta assegurar a plena expansão da personalidade humana nas suas diferentes dimensões”. Indo ao encontro das ideias subjacentes, Fleuri (2000) esclarece que “as propostas de educação intercultural na Europa foram inicialmente elaboradas para responder à necessidade emergente de acolher os imigrantes e, particularmente, os filhos dos imigrantes nas escolas” (p.72).

A este respeito, destacamos a Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais da Unesco, publicada em 1978, que foi um dos primeiros documentos a embasar conceitos que viriam a concretizar-se na perspectiva intercultural, de que temos falado neste artigo. Num dos trechos da declaração, lê-se que:

Todos os povos e todos os grupos humanos, seja qual seja sua composição e origem étnica, contribuem com suas próprias características para o progresso das civilizações e das culturas que, em sua pluralidade e graças a sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (Unesco, 1978, p.2)

De maneira direta e expressiva, o Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações (Objetivo 16) (2019) atribuiu aos estabelecimentos de ensino básico e secundário, às instituições de ensino superior e às autarquias locais a responsabilidade de mobilizar e

desenvolver projetos de sensibilização para a interculturalidade. Assim, enfatizou-se a relevância do papel da escola na promoção dessa mudança de paradigma.

Somado ao Plano de Ação de Integração e Inclusão da UE (2021-2027), que visa assegurar a integração e inclusão efetiva dos migrantes na União Europeia, é expectável que as sociedades europeias caminhem no sentido de serem mais coesas, inclusivas e prósperas.

No contraponto, nos Estados Unidos da América, a recente decisão da administração Trump de eliminar em duas semanas programas de diversidade, equidade e inclusão nas escolas e universidades (Lusa, 2025), revela um retrocesso preocupante nas questões de interculturalidade e representação social. O governo não só ignora os avanços sociais conquistados nas últimas décadas, como também coloca em risco o futuro de muitos estudantes. Por outro lado, a exclusão de representações diversas nas escolas constitui um passo em direção a uma sociedade que se recusa a reconhecer a pluralidade de vozes que a compõem. Tal não só afeta os imigrantes e as suas comunidades, mas também todos os estudantes que perdem a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas e perspetivas.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRESSUPOSTOS PSICOSSOCIAIS DA EXCLUSÃO

A teoria das representações sociais (RS) constitui um construto fundamental para a psicologia social e diversas disciplinas das ciências humanas e sociais (Campos & Santos, 2022), contribuindo para a compreensão dos fenómenos sociais, nomeadamente o da imigração. Esta teoria tem evoluído ao longo de décadas, tendo dado origem a outras abordagens que a enriquecem. Dentre essas, destaca-se a abordagem processual de Moscovici, que enfatiza a dinâmica de construção das representações sociais através dos intercâmbios comunicativos (Moscovici, 2007) e a abordagem culturalista de Jodelet (2003), às quais damos particular relevo neste artigo, a abordagem estrutural de Abric (2003, como citado em Batista & Andrade, 2023, p.24770), que foca a organização interna das representações; a abordagem societal de Doise, que analisa a influência do contexto social nas representações (Doise, 2002); e a abordagem dialógica de Markova (2003), que explora a intersubjetividade na formação das representações sociais. Campos & Santos (2022) mostram ainda que as RS podem ser vistas tanto como uma teoria como uma prática, através dos processos de ancoragem e objetivação.

Não cabe aqui uma explanação de cada uma das abordagens das representações sociais, pois não é o objetivo dessa pesquisa. Todavia, considera-se que o estudo aqui apresentado se aproxima mais do que é conhecido como abordagem processual, fundamentando-se na objetivação e ancoragem, as quais tentam elucidar o modo como os grupos se familiarizam com objetos ao seu redor, atribuindo-lhes significado e reconhecendo-os nas suas redes de significações cognitivas e simbólicas.

Ressalta-se a importância dos termos ancoragem e objetivação que remetem para mecanismos que tentam “*ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, e colocá-las em um contexto” e “*objetivá-las*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (Moscovici, 2007, p.60-61). Enquanto que o primeiro “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p.61), a “objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de

realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade (Moscovici, 2007, p.71). A representação constituída servirá de base para “julgamentos e comportamentos” (Rateau, 2013).

No âmbito da imigração, esta abordagem ajuda-nos a compreender como o processo migratório é visto socialmente e, como as informações preexistentes “ancoradas” e “objetivadas” em imagens e conceitos concretos ecoam na sociedade, bem como são construídas (in)verdades. Um exemplo disto pode ser visto na aceitação e tratamento dos diferentes grupos de imigrantes em Portugal, onde representações sociais preexistentes acerca de determinados grupos oscilam, dependendo do seu local de origem (Costa & Paula, 2020; Duarte & Gomes, 2015). Esta abordagem também permite revelar a narrativa que se instaura por detrás do objeto e explica os processos excludentes das minorias.

Acerca da exclusão nos grupos sociais, segundo Moscovici (1976, como citado em Jodelet, 2001, p.65), a “exclusão se instaura e se mantém graças a uma construção da alteridade que se faz baseada nas representações sociais que a comunicação social e midiática contribui enormemente para difundir”. Esses processos mentais que descrevem e julgam as pessoas ou os grupos intermediam a exclusão. Ao tratar dos imigrantes, por exemplo, Oliveira *et al.*, (2005, como citado em Lionzo, 2021, p.18) destacam a existência de um olhar estereotipado da sociedade perante essa minoria quando faz associação dos imigrantes com o aumento da “criminalidade, ou do desemprego, do aumento do custo social e/ou simplesmente por possuírem uma identidade, cultura e língua diferentes”. Um exemplo alarmante dos perigos dessas representações ocorreu em 29 de julho de 2024, no Reino Unido, quando um jovem de 17 anos assassinou três crianças. De acordo com a notícia (Correia, 2024), especulações nas redes sociais rapidamente sugeriram que o atacante era muçulmano e migrante, o que desencadeou manifestações anti-imigração e uma escalada de violência em todo o país.

Moscovici (2007) postula que as representações sociais também se constroem nos media. A forma como as notícias são manipuladas e transmitidas pode ter um grande impacto na forma como a população vê os imigrantes (Duarte & Gomes, 2015). Se veículos de comunicação midiáticos reforçarem a ideia de diversidade e enriquecimento cultural, naturalmente a população de origem tende a ser mais receptiva a este público e ter uma imagem mais positiva da imigração. O contrário também é verdadeiro, quando os veículos de comunicação exploram narrativas que retratam os imigrantes como “ameaça” à identidade nacional. Prontamente, a população autóctone tenderá a marginalizar e excluir esta minoria.

Com efeito, o ser humano possui a propensão em categorizar as coisas e tende a considerar sua própria cultura como privilegiada em relação a outras (Sussekund, 2018). É o que a autora Jodelet (2001), que expandiu o trabalho inicial de Serge Moscovici, chama de paradigma do grupo mínimo. Essa ação “natural” de investir na nossa identidade é tida como o argumento que permite reduzir as outras culturas a sistemas de representações ou de crenças, as quais estão ligadas a fatores culturais (Mazzotti, 2002; Moscovici, 2007; Abric, 1998). Confirma-se assim, que não é inocente o fato da administração Trump estar a eliminar os programas e as iniciativas referentes à diversidade, equidade e inclusão.

Marková (2003) destaca que quando a sociedade enfrenta problemas que intensificam tensões e exigem discussão aberta, as representações sociais se revelam de forma mais evidente no discurso público. Dentro do contexto da interculturalidade, muitas vezes estas tensões concretizam-se em conflitos e relações de poder entre as diferentes culturas.

Candau (2008) aborda esta questão quando diz que “a interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, negação e exclusão” (p.31), “atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (p.23). Ora, a interculturalidade promove a inter-relação entre diferentes grupos culturais, e, ao debruçarmo-nos sobre ela, é fundamental considerar que essas relações de poder perpassam as relações culturais (Santos, 2006), devendo estas serem enfrentadas de maneira crítica.

Feitas essas considerações, é possível depreender que é imprescindível desconstruir o “senso comum” que exclui, operando-se uma verdadeira “revolução cultural”. Há que promover representações sociais positivas sobre emigrantes, valorizando a diversidade cultural e as suas capacidades, seja através dos programas/projetos na educação ou mesmo campanhas de sensibilização, contribuindo para a construção de escolas mais inclusivas e acolhedoras. Só assim os alunos terão uma visão esclarecida e informada da diferença que lhes permitirá ter um olhar crítico, desenvolvendo também competências para não cair nos “malhas” das *fake news*.

Assim sendo, e em linha com Jodelet (2001), as representações sociais possibilitam ao sujeito compreender o mundo em que está inserido e dominá-lo, por meio de reinterpretação e elaboração de conceitos, passando os indivíduos a apropriar-se de saberes.

Lins (2025) argumenta que “a pessoa que vive eticamente entende o que é Inclusão, quão indispensável é para as sociedades e indivíduos, e sua justiça e aprende a respeitar todos os indivíduos” (p.6). Deste modo, qualquer tipo de discriminação entre seres humanos, seja com base na raça, cor ou origem étnica, constitui um atentado à dignidade humana (Conselho da Europa, 2008; Unesco, 1963). A inclusão deve ser transversal e alcançar os diversos setores da sociedade.

Por fim, e em consonância com a Unesco, fica claro que as pertencentes minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) têm o direito de fruir a sua própria cultura, de professar e praticar a sua própria religião, de utilizar a sua própria língua, em privado e em público, livremente e sem interferência ou qualquer forma de discriminação (Unesco, 1992, p.3), ultrapassando nestes contextos quaisquer tipos de representações preexistentes que possam ser excludentes.

CULTURA E GLOBALIZAÇÃO

Em meados do século IX e começo do século XX, o mundo foi invadido por uma onda chamada globalização da economia mundial. Ocorreram mudanças rápidas que continuam num ritmo acelerado. Perguntamo-nos: Será que as políticas e a sociedade têm acompanhado essas mudanças? E se sim, de que forma?

Atualmente, com a globalização, ficou ainda mais evidente que vivemos em sociedades multiculturais (Fleuri, 2000; Gonçalves & Silva, 2003; Portera, 2011; Agência Europeia para Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2009). Facilitada pelo desenvolvimento tecnológico, ela vem proporcionando a aproximação e a conexão entre diversas sociedades existentes pelo mundo inteiro, sendo a migração um dos movimentos que ativam esse processo.

É inegável que a cultura se transforma com a globalização. O comportamento do fluxo de populações dentro do território europeu, marcado por encontros culturais, representa uma realidade na sua história. Através da globalização, verificou-se cada vez mais a presença de imigrantes em solo português, motivada por razões diversas. Desse “boom” de imigração emerge a necessidade de se investir e trabalhar mais nas questões culturais decorrentes dessa interação diária entre imigrantes e autóctones.

Por outro lado, vários autores alertam para o perigo aparente quando essa globalização possui a capacidade de homogeneizar e diluir identidades e marcas culturais ditas inferiores (Fleuri, 2000; Silva, 2022; Silva & Rebolo, 2017; Candau, 2008). Com efeito, as mudanças estruturais e institucionais ocorridas com a globalização têm feito com que as nossas identidades entrem em colapso, de tal modo que estamos em confronto com diferentes identidades a todo o momento. Deste modo, no encontro com vários mundos, facilitados pelas inovações tecnológicas, os sujeitos fragmentam-se.

O indivíduo, diante de toda essa modernidade, tem assumido diferentes identidades em diferentes momentos. Segundo Stuart Hall (2006), a globalização permite que ocorra três possíveis consequências: uma desintegração das Identidades Nacionais, pois tem havido um aumento da homogeneização cultural; uma resistência à globalização que busca reforçar as identidades locais e nacionais e um declínio das identidades nacionais com a emergência de identidades híbridas.

Ora, uma identidade cultural é formada através do sentimento de pertença a uma cultura nacional, composta de símbolos e representações que influenciam as nossas ações e a nossa concepção acerca de nós mesmos (Hall, 2006). Logo, confrontada com os processos de mudanças, advindos com a globalização, a nossa identidade tem sido afetada.

Todavia, ressalta-se que não se deve confundir *cultura* com *identidade cultural*. Enquanto a cultura pode existir sem consciência de identidade, as estratégias de identidade podem modificar ou até manipular uma cultura (Hall, 2006; Cuche, 1999; Santos, 2006). A identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos (Stoer *et al.*, 2004; Giddens, 2002).

A cultura é a base fundadora e intrínseca da sociedade e do ser humano, e sendo visível a partir do choque cultural, ela é uma manifestação específica ou um caso do fenómeno humano (Wagner, 2018; Santos, 2006). Conforme a Declaração Universal da Diversidade Cultural (2001) e a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais (1978), ela é património comum da humanidade. Ela remete-se aos modos de vida e de pensamento do homem (Cuche, 1999). Para Burnett Tylor, um dos primeiros a dar um conceito científico de cultura (como citado em Cuche, 1999, p.35), ela é a “expressão da totalidade da vida social do homem”. Já para a antropologia, a cultura é a maneira de falar do homem e das suas particularidades. Santos (2006) considera que se refere a realidades sociais bem distintas de um povo ou nação, podendo também ser conceptualizada como o conhecimento, as ideias e crenças, assim como as maneiras como existem na vida social (p.25). Ainda assim, o conceito de cultura é bem mais complexo e amplo, sendo passível de ser compreendido de diversas maneiras nas diferentes áreas. Não sendo um conceito objetivo e absoluto, não há ainda hoje uma definição unânime.

O que é reconhecido é que, cada cultura, em contato umas com as outras, sofre um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Portanto, a identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao estudar-se as suas relações com os grupos

vizinhos (Sussekind, 2018; Cuche, 1999), que é o que veremos com mais detalhe nas próximas seções.

PLURALISMO CULTURAL (MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO, DIÁLOGO E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL)

No contexto pluralista em que vivemos, a expressão de narrativas culturais deve ser considerada um recurso potencial, valorizado e protegido por direitos. A Organização das Nações Unidas (ONU) tem trabalhado com diretrizes e objetivos, como por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS da Agenda 2030, com a finalidade de promover a paz, a justiça e instituições eficazes. Daí que, no que tange à valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável, uma abordagem intercultural tem sido desenvolvida como uma via estratégica para alcançar os referidos objetivos (Catarci, 2021; Garcez & Bonavides, 2020). Com efeito, a interculturalidade considera a emigração e a alteridade como oportunidades de enriquecimento (Portera *et al.*, 2020). Mas afinal, em que consiste esta abordagem intercultural e como é que esta pode contribuir para valorizar a diversidade, preservando a coesão social? Ademais, como podemos extrair o seu potencial para o contexto educativo?

Antes de encetar o tema, precisamos compreender alguns conceitos-chaves, como multiculturalismo/multiculturalidade, interculturalismo/interculturalidade, diálogo intercultural, competência intercultural e educação intercultural.

O *multiculturalismo/multiculturalidade* pode ser entendido como “uma coexistência pacífica de culturas” (Portera, 2011, p.19), referindo-se à existência de diferentes culturas em determinado espaço de convivência (Fleuri, 2000; Gonçalves & Silva, 2003; Portera, 2011). Ele é considerado um “jogo das diferenças” (Gonçalves & Silva, 2003, p.111) e refere-se às diferentes culturas, ressaltando a pluralidade de identidades. No entanto, quando se enfatiza as diferenças culturais em detrimento do respeito e do diálogo com o Outro, o multiculturalismo pode acabar por promover a segregação dos grupos étnicos.

Candau (2008) defende três abordagens fundamentais que estão na base da proposta do multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo. No multiculturalismo assimilacionista, prevalece a consciência de que não existe igualdade de oportunidades para todos, defendendo-se que todos devem ser integrados nas sociedades e fazer parte da cultura hegemónica.

Uma outra abordagem que o multiculturalismo pode assumir é o multiculturalismo diferencialista. Esta perspetiva assenta no reconhecimento das diferenças e defende a criação de espaços específicos e próprios que permitam a expressão das identidades culturais. Porém, acaba criando verdadeiras comunidades culturais homogêneas, potenciando as separações entre elas. Depois desta, emerge uma terceira abordagem proposta pelo multiculturalismo denominada multiculturalismo interativo. Esta acentua o *interculturalismo/interculturalidade*, propondo uma relação de diálogo e conflito entre as culturas, e, ao mesmo tempo, conservando sua particularidade e respeitando a diferença (Cortesão & Stoer, 1996; Cortesão & Pacheco, 1991; Weissmann, 2018).

Quanto à interculturalidade, esta dá lugar ao diferente, à diversidade, visando a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de coesão social e de identidade (Candau, 2008; Dalcin & Freire, 2019).

A diferença entre a perspectiva intercultural das demais assenta no facto desta ser intencional no modo de conceber as relações entre diferentes culturas (Byram, 2009; Fleuri, 2000), configurando-se como uma proposta de mudança. A perspectiva intercultural não toma apenas consciência de todo o processo histórico natural que expressa as diferentes culturas, como tem a intenção de se relacionar e compreender as diferentes realidades, promovendo troca e partilha. Num cenário de imigração, este tipo de abordagem permite construir pontes entre nativos e estrangeiros, reconhecer a riqueza da diversidade cultural e combater preconceitos e estereótipos preexistentes (Alcoforado *et al.*, 2018; Cortesão & Stoer, 1996; Cortesão & Pacheco, 1991). Além do exposto, essa abordagem envolve um conjunto de competências cognitivas, afetivas e comportamentais essenciais que serão exploradas com mais detalhes nos parágrafos que se seguem.

Relativamente ao *diálogo intercultural*, fica claro que se consubstancia como um instrumento essencial para a construção de um cenário democrático, pacífico e coeso, indo ao encontro do ODS 16 da Agenda 2030. Vale a pena lembrar que de acordo com o Conselho da Europa, no Livro Branco do Diálogo Intercultural (2008, p.21), “designa um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos”, permitindo uma convivência harmoniosa entre os atores. Concomitantemente, coloca ainda o enfoque na construção de uma identidade europeia que deve sustentar-se no “respeito pelo património comum, pela diversidade cultural e pela dignidade de cada indivíduo”. (Conselho da Europa, 2008, p.6).

Nesta perspectiva da promoção do diálogo intercultural, pretende-se que os obstáculos no acesso à educação dos migrantes sejam eliminados e a sua participação seja ativa, garantindo um ambiente necessário para a coesão social e a paz, promovendo o respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pelo Estado de Direito (Conselho da Europa, 2008; Unesco, 2018; Hortas, 2013). Neste particular, no Inquérito da UNESCO sobre o Diálogo Intercultural (2018, p.8), existem alguns fatores facilitadores do diálogo intercultural que permitem o seu desenvolvimento, tais como: ambiente baseado no respeito, tolerância e aceitação; estrutura política favorável; compreensão abrangente da cultura da diversidade e os seus benefícios entre todos os cidadãos; abordagem inclusiva para a participação; e a concepção e implementação de políticas nacionais. Assim, o diálogo intercultural torna-se essencial para construção de sociedades inclusivas, pois permite o desenvolvimento da competência intercultural nos atores (Budiharso *et al.*, 2024).

Em relação à *Competência intercultural (CI)*, Unesco (2008) e Deardorff (2009, 2006) elucidam que esta é o fundamento prático do diálogo intercultural, consistindo na capacidade de interagir com pessoas de outras culturas, de maneira adequada e eficiente. Segundo Deardorff (2009) e outros autores (Portera *et al.*, 2020; Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002; Byram, 2009) a competência intercultural divide-se em conhecimentos, atitudes e habilidades (chamado modelo tripartido). Essa abordagem, que abrange dimensões cognitiva, emocional e ação de competência, ecoa a visão de Bracons (2018). Esta defende que a competência cultural assenta na reflexão sobre a própria cultura, seguida do conhecimento de diferentes perspetivas/práticas culturais, e por último, na adoção de uma atitude positiva face à diferença. Tais ações facilitam uma comunicação intercultural eficaz, permitindo inferir que a capacidade de mediar interações

entre indivíduos de diferentes origens depende do desenvolvimento da competência intercultural (Basílio, 2017; Bennett & Bennett, 2001; Bennett, 1998).

E, finalmente, mas não menos importante, quanto à *educação intercultural*, esta designa um tipo de abordagem que envolve todos, nativos e estrangeiros (Catarci, 2021; Beacco *et al.*, 2016), estendendo-se à “troca de informações/experiências sobre disciplinas de conteúdo em todo o currículo” (Byram *et al.*, 2002, p.15). Consiste numa resposta ao acolhimento e integração dos imigrantes, ressaltando-se que não deve ficar reduzida apenas aos grupos minoritários, mas uma cultura e uma educação acessíveis para TODOS. O seu objetivo, de acordo com o Beacco *et al.*, (2016, p.40) “é desenvolver atitudes abertas, ponderadas e críticas que permitam aos alunos apreciarem de uma forma positiva e gerir com sucesso todas as formas de contacto com alteridade”. Fleuri (2000, p.77) defende que uma educação intercultural se configura “como uma pedagogia do encontro [...] em que o encontro/ confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito”.

Já para Cortesão e Pacheco (1991), a educação intercultural é entendida como um processo que promove a igualdade de oportunidades e o respeito entre indivíduos de culturas distintas, fomentando o reconhecimento e a valorização da cultura do outro numa interação crescente. Através de dispositivos pedagógicos adaptados à realidade escolar, esta abordagem emerge como uma ponte que liga a cultura escolar à da comunidade (Cortesão & Stephen Stoer, 1996).

De acordo com Antonio Nanni (como citado em Fleuri, 2000), existem 3 mudanças que devem ocorrer no sistema escolar para que a educação intercultural seja uma realidade: 1) realização do princípio de igualdade de oportunidades; 2) reelaboração dos livros didáticos, adoção de técnicas e instrumentos multimediais e 3) formação e requalificação dos educadores. Conquanto, este último aspeto é provavelmente um dos maiores desafios identificados por Munsberg (2020), apontando para o papel da faculdade na formação dos docentes e na proposição de currículos interculturais. É essencial que as instituições capacitem os professores no sentido de prepararem os alunos para construir novos conhecimentos, em vez de apenas reproduzi-los. Além disso, é necessário adotar abordagens diferenciadas que integrem conteúdos, procedimentos, atitudes e posturas que promovam uma formação voltada para a intervenção transformadora da realidade, considerando as diversas realidades que interagem entre si.

Uma criança migrante, ao deparar-se com o confronto entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, vai construindo a sua estrutura psíquica e cultural em relação ao mundo que a rodeia. Para Ramos (2007), este universo duplo cria a ilusão de que as identidades não estão vinculadas a regras comuns, o que pode resultar em sérios problemas, como crises de identidade, dificuldades de integração e sentimentos de desvalorização, afetando negativamente o desempenho escolar dessas crianças. Nesse sentido, o educador deve promover a valorização das diferenças entre os sujeitos e os seus contextos, contribuindo para a construção ou reconstrução dos significados que emergem dessa interação (Fleuri, 2000; Cortesão & Stoer, 1996).

Compreende-se que o professor desempenha um papel de mediador nas relações interculturais positivas, ajudando os alunos a situarem-se como “outros” e perceberem do ponto de vista do diferente. Além do exposto, promove a confrontação com situações de discriminações e preconceitos ao relacionar-se com diversas culturas. Visto que mediar é “pôr-se no meio”, atua como um tradutor e um facilitador das interações (Vieira & Vieira, 2016, p.62). Contudo, o seu

papel vai mais além, visto que se apresenta também como um interventor social, procurando “mudar situações que geram injustiças, carências ou revoltas” (p.67). Assim, a questão central jamais deve ser o aluno em si, que é diferente culturalmente, mas as tensões sociais resultantes do convívio entre pessoas heterogêneas, de diferentes origens.

Contudo, a literatura aponta que muitos professores desconhecem, ou sentem-se despreparados, em lidar com as situações e tensões multiculturais, solicitando frequentemente o auxílio de profissionais especializados para desempenharem essa função de mediação (Chiofalo *et al.*, 2019; Chen *et al.*, 2022). No entanto, considera-se que essa abordagem está longe de refletir os princípios de uma escola inclusiva, pois a mediação “reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola” (Vieira & Vieira, 2016, p.123).

Candau (2008) menciona alguns elementos possíveis para a construção de práticas pedagógicas que incorporem a perspectiva intercultural: i) reconhecer as identidades culturais (ex. atividades em pequenos grupos onde se tentem identificar as suas identidades culturais); ii) desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar (aproximar as experiências socioculturais dos alunos e a escola); iii) identificar as nossas representações dos “outros” (eliminando os estereótipos prejudiciais) e, por último, iv) conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural (repensar o modo como o currículo é construído; favorecer experiências de produção cultural).

Afinal, o potencial da diversidade é benéfico para todos. É precisamente neste contexto e linha de pensamento que a “mediação intercultural” surge como uma estratégia eficaz, promovendo encontros e diálogos que enriquecem a aprendizagem de todos os envolvidos, não apenas dos imigrantes. Segundo Giménez (1997), ela é:

uma modalidade de intervenção de terceiros, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, orientada para o reconhecimento do Outro e aproximação das partes, comunicação e compreensão, aprendizagem e desenvolvimento da convivência, regulação de conflitos e adaptação institucional, entre atores sociais ou institucionais diferenciados etnoculturalmente (p.142).

Nesta estratégia de intervenção, a abordagem intercultural é altamente indicada porque “implica num verdadeiro encontro, interação e gestão de conflitos” (Portera *et al.*, 2020, p.70), sendo necessário, como já vimos, que os atores práticos-operativos da mediação desenvolvam Competências Interculturais (CI’s) relacionadas com a aceitação, empatia, congruência, consciência e capacidade de lidar com estereótipos e preconceitos (Portera *et al.*, 2020; Milani & Portera, 2021, Santos *et al.*, 2012). Não é por acaso que Vieira (2011) defende que “O professor deve construir-se como pessoa intercultural” (p. 170).

Mas esta é uma temática que aprofundaremos num próximo artigo.

EDUCAÇÃO E ABORDAGEM INTERCULTURAL INCLUSIVA

A escola deve ser concebida como um espaço de resistência à homogeneização cultural, onde a diversidade cultural se torna uma parte integrante tanto do projeto educativo como do projeto político. Nesse sentido, perguntamo-nos: Como estão a ser implementados os processos inclusivos relacionados com as expressões culturais nas escolas? A educação intercultural tem

superado a tradicional abordagem monocultural? E, mais importante, a abordagem intercultural revela-se verdadeiramente inclusiva?

A educação inclusiva é considerada uma abordagem de alta qualidade e é responsabilidade das entidades políticas assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, sendo crucial promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, aliás, um dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Para Booth e Ainscow (2002, p.7), o conceito de inclusão gira em torno de “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos”, e não somente dos alunos com necessidades específicas, iniciando com o reconhecimento das diferenças entre os alunos. Para estes autores, as diferenças podem constituir recursos de apoio à aprendizagem. Estas podem estar relacionadas com a diferença de interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências, deficiências, etc. Como Fleuri (2009) sinaliza, favorecer a construção de contextos socioeducacionais críticos e criativos a partir desta diversidade de sujeitos, de contextos culturais, parece ser justamente o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva.

De acordo com Casali (2018):

as tarefas curriculares que se impõem, não de ser, naturalmente, as de: acolher a diversidade, não excluindo, não discriminando preconceituosamente; processar a diversidade: instituí-la como elemento transversal do currículo, em seus fundamentos, conteúdos e práticas; desenvolver as qualidades da diversidade; e potencializar o desenvolvimento das diferenças das subjetividades (p.567).

Com efeito, essa deve ser a abordagem. Ainda assim, existem inúmeros desafios que devem ser enfrentados se quisermos promover uma educação intercultural inclusiva (Budiharso *et al.*, 2024; Cavalheiro, 2022; Candau, 2008). Candau (2008) enumera quatro núcleos desafiadores. O primeiro consiste na necessidade de desconstrução. Como foi discutido acima, é preciso desconstruir e desnaturalizar os estereótipos e preconceitos que impregnam as relações sociais. O segundo núcleo é articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, ou seja, reconhecer que somos diferentes e valorizar essa diferença, os saberes e as práticas culturais e, por fim, entender que a educação é para todos, um direito igualitário. O terceiro é resgatar os processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo, ouvir essas histórias e dar valor. Por último, promover experiências de interação sistemática com os “outros”. É nessa troca e interação com a diversidade que nos vamos dando sentido e situando perante o mundo.

Fica claro, que uma educação intercultural não deve ser a simples ação de colocar os estudantes nalgumas atividades pontuais na sala de aula. Não se trata apenas de direcionar a atenção para grupos com identidade culturais diversas. Os extremos devem ser evitados, buscando, em vez disso, uma integração genuína e contínua que valorize a pluralidade cultural em todas as dimensões do processo educativo.

Com efeito, como Candau (2008) reforça, o enfoque deve ser global e afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, implicando a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros.

Em Portugal, o Decreto-Lei no 54/2018 surge com uma proposta neste sentido, na tentativa de assegurar que todos os alunos, independentemente das suas necessidades (incluindo os que enfrentam barreiras linguísticas e culturais, como os imigrantes), tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O decreto promove linhas e atuação que vinculam toda a escola, impulsiona a adaptação das práticas educativas, a flexibilização curricular e a implementação de medidas de suporte para eliminar barreiras à participação e ao sucesso escolar.

A negociação e o diálogo devem persistir dentro das escolas, contribuindo para uma educação intercultural que busca reconhecer o outro e integrar a diversidade, sendo um caminho para a inclusão educativa. Acentua a relevância da interação num contexto diverso, promovendo o reconhecimento e a valorização de cada indivíduo e a sua cultura, estimulando a construção compartilhada de relações e combate a processos de exclusão (Cavalheiro, 2022). Nessa perspectiva, o material construído no âmbito do Projeto DIALLS (Dialogue and Argumentation for cultural Literacy Learning in Schools) surge como um bom exemplo de iniciativa de incentivo à compreensão das culturas, identidades e diversidades europeias através do diálogo e da argumentação. Este Programa de Aprendizagem de Literacia Cultural (CLLP), desenvolvido, testado, implementado e aprimorado em mais de 350 turmas em sete países, integra uma panóplia de recursos com grande potencial pedagógico. Elenca uma série de objetivos como promover, em crianças e jovens, a reflexão sobre identidades culturais, a responsabilidade social, bem como maximizar a capacidade de comunicação, escuta ativa e raciocínio crítico em grupo. O programa disponibiliza diversos materiais de desenvolvimento profissional, bem como escalas de progressão da aprendizagem de literacia cultural para auxiliar professores e investigadores no planeamento e avaliação das aprendizagens.

Apesar de programas como o CLLP fornecerem ferramentas e recursos que auxiliam práticas inclusivas dentro das escolas, a superação dos obstáculos à inclusão nas escolas permanece um desafio. Para Plaisance (2010), existem algumas pistas pelo caminho que podem contribuir para uma revolução cultural, no âmbito escolar, sendo elas: o papel dos serviços de ajuda especializada; a articulação entre projeto individualizado de inclusão e prática em sala de aula; a parceria e a colaboração dos intervenientes, além da formação dos profissionais da educação. Este último é aliás considerado o motor fundamental para a mudança cultural em direção à inclusão. Todavia, existem também muitos fatores que podem inibir práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais, tais como, atitudes e habilidades dos professores, infraestrutura, estratégias pedagógicas e o currículo (Unesco, 2019).

No seu relatório, a Agência europeia (2009) aponta que:

Todos os estudos realizados sobre a situação educacional dos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante realçam a importância crucial da formação dos profissionais para a melhoria do processo de avaliação, para a qualidade da educação e para a cooperação com as famílias (p.22).

Esta recomendação tem sido implementada pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) por meio de oferta formativa dirigida a cidadãos, profissionais e entidades que, direta ou indiretamente, estejam ligados às questões da Interculturalidade e das Migrações (Educação para cidadania, n.d.).

Para a Agência europeia (2009) essa formação deve contemplar a temática da interculturalidade, pois permitirá compreender e lidar da forma mais adequada com a diversidade multicultural. A mesma destaca ainda como fator positivo incorporar conteúdos e materiais

pedagógicos que reconheçam experiências e culturas dos alunos, buscando abordagens multiculturais que assegurem o desenvolvimento educativo dos alunos, a inclusão social e a autoestima. No que diz respeito ao papel dos serviços de ajuda especializada, é almejada uma lógica de colaboração entre os serviços envolvidos para a integração efetiva, defendendo-se que este deve ser um trabalho de todos, um trabalho em cooperação. E, por conseguinte, sobre a formação dos professores, emerge a necessidade de um distanciamento dos modelos tradicionais, promovendo, em contrapartida, uma reflexão crítica da prática da docência.

Ainda assim, considera-se primeiramente, antes de todas essas ações, que a escola em geral deve ter uma política intercultural, com orientações claras e recursos adequados para implementar práticas inclusivas, não esquecendo de dar visibilidade a estas ações, que foi uma das fragilidades encontrada no estudo de Pimentel & Ribeiro (2024).

Segundo Ainscow (1995), uma vez que a cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos, é preciso ser sensível e perceber as culturas que o rodeiam, buscando desenvolver respostas aos desafios encontrados. Neste ponto, Walsh (2019) fala da possibilidade do surgimento de uma “inter-epistemologia” como sendo uma forma de pensar, neste campo relacional, que reconheça a importância de outras formas de saber (tradicionais ou não) e desafie a hegemonia do conhecimento. Essas mudanças culturais são, em muitos casos, mudanças profundas e, consequentemente, escolas mais tradicionais e rígidas terão dificuldades em adaptar-se a estas circunstâncias. A começar pela (des)construção da visão única da história de uma pessoa, país ou um fenómeno (Duarte & Gomes, 2015), considera-se que, a adoção de algumas ações seja capaz de impulsionar uma mudança de paradigma. Como por exemplo, a flexibilização curricular, a adaptação de material com a linguagem não materna, execução de projetos, uso de metodologias ativas, diferenciação pedagógica, diálogo dos professores com mediadores, envolvimento da família, bem como conhecimento aprofundado do projeto da escola por toda a comunidade escolar. Muitas destas estratégias já vêm sendo implementadas no sistema educativo em Portugal e têm mostrado progressos significativos, como será abordado no próximo tópico deste artigo que fala sobre “Desafios e possibilidades”.

Uma análise apurada da situação da escola deve ser realizada e observada de forma a suprir a necessidade de criação de um plano ou de uma proposta que melhore a qualidade dos apoios prestados. Ainscow (1995) cita ainda seis condições que parecem fatores de mudanças nas escolas.

Liderança eficaz; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; planificação colaborativa; estratégias de coordenação; atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; e política de valorização profissional de toda a equipa educativa (p.11).

Em relação à liderança, é imperativo que o diretor: a) Crie um clima que reconheça e valorize a individualidade de cada pessoa; b) Promova um ambiente em que as funções de liderança sejam distribuídas entre toda a equip; c) Enfatize a responsabilidade pelo trabalho e, finalmente, d) Faça com que a resolução de desafios seja um compromisso coletivo. Assim, nas situações que surjam, essa abordagem envolveria todos os colaboradores e profissionais na gestão de conflitos, sendo uma dinâmica que não se restringiria apenas à sala de aula, abrangendo todo o ambiente escolar em geral, numa dinâmica envolvente e participativa.

A literatura mostra que só quando a escola percebe a presença da diversidade cultural como oportunidade para experienciar novas respostas educativas, é que o ganho é gigantesco,

o que, gradualmente, permite que a educação inclusiva seja uma realidade constituinte da sua cultura. Por outro lado, a incapacidade de gerir a diversidade, acaba por promover situações de discriminação, preconceitos, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro (Santiago *et al.*, 2013).

De acordo com o relatório mundial publicado pela Unesco (2009), uma educação considerada culturalmente aceitável e flexível deve desenvolver currículos multiculturais e multilíngues, baseados em múltiplas perspectivas e vozes, com base nas histórias e culturas de todos os grupos da sociedade. O que nos leva também a questionar: Estas vozes estão realmente a ser ouvidas? Qual o impacto nas práticas de sala de aula, nas metodologias? Como avaliar o impacto destas partilhas? Como é que os professores que estão mais expostos à diversidade cultural se prepararam para acolher e ensinar de forma mais eficaz?

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Qual (is) será/serão o(s) desafio(s) de se trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural dos estudantes, no sentido de promover uma educação inclusiva, seja com sujeitos com identidades étnicas, de género, de gerações, seja de pessoas com necessidades educativas específicas?

Como é que os professores consideram as novas perspetivas na resposta às dificuldades educativas? Como se percecionam a si e aos seus alunos, à luz da sua cultura? Como é elaborada a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que marcam a formação da visão de mundo dos alunos? Está claro que é preciso reestruturar a cultura escolar para permitir que a diversidade cultural faça parte da cultura inclusiva do sistema educativo. Neste sentido, Silva & Soares (2021) adverte que o dia-a-dia da escola, que é quase sempre voltado para o cumprimento das tarefas didáticas e administrativas, pode, muitas vezes, tornar-se uma barreira para a promoção de diálogos mais amplos e sensíveis ao acolhimento da diversidade cultural.

Stoer (1994) elucida que para promover uma educação inter/multicultural e de um bilinguismo cultural democrático e crítico, é preciso ter um perfil de professor/a inter/multicultural, indo ao encontro do que é preconizado por Vieira (2011). Em suma, seria um professor que encara a diversidade cultural como uma fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem, tornando-a condição da confrontação entre culturas; que promove a rentabilização de saberes e de culturas; e refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; que defende a descentração da escola e que conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Destarte, reconhece-se que é preciso que as escolas tragam para a educação escolar as culturas locais, “a aplicação do conhecimento aos problemas que os estudantes precisam enfrentar em seu dia a dia, a partir das especificidades de seu contexto e de seu modo de ser” (Fleuri, 2018, p.135).

Dentre os desafios, e apesar de todas as orientações e normativos, menciona-se a resistência dos diretores e da equipa; a articulação das políticas públicas como os processos de formação de professores e a participação dos grupos sociais na hora de decidir sobre essas

políticas. Para além destes, Budiharso *et al.*, (2024) destacam as barreiras culturais que se apresentam como desafios na promoção da educação intercultural e as restrições de recursos, sendo por demais conhecida esta escassez em Portugal, sobretudo de professores.

Um outro desafio, mencionado por Munsberg (2020), remete para o papel da academia na formação docente e na proposição de currículos interculturais. Ao passo que o primeiro deve buscar professores que saibam formar alunos para construir e não para reproduzir, o segundo deve ter abordagens diferenciadas, com conteúdo, procedimentos, atitudes, posturas e relações que visem a formação para intervenção transformadora da realidade a partir da relação das diferentes realidades.

Acrescenta-se que Silva & Soares (2021) assinalam mais alguns pontos encontrados que fragilizam uma atuação pedagógica que considera a diversidade cultural dos estudantes: “a hierarquização das funções; a carência de apoio pedagógico para apoiar na construção de novas estratégias curriculares; resistência às mudanças; dificuldades para fomentar processos coletivos de troca de experiências sobre novas metodologias e inovações pedagógica” (p.17).

Apesar de tudo, têm sido dados passos positivos, nomeadamente no que diz respeito à formação. Em Portugal, a Direção Geral de Educação, através da Educação para a Cidadania, tem disponíveis diversos cursos com duração de 3 a 6 horas, no âmbito da interculturalidade, para professores e educadores, como por exemplo, “Atelier 1A - Aprender a viver em & com a diversidade: contributos para a reflexão na escola”, “Aprendizagens interculturais”, “Atividades interculturais e multilingues”, “Ensino de uma língua não materna em contextos de diversidade cultural” e “Abordagem Intercultural: o Português e as outras Línguas”, dentre outros.

Também o Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) tem disponibilizado várias ofertas formativas dirigidas a cidadãos, profissionais e entidades que, direta ou indiretamente, estejam ligados às questões da Interculturalidade e das Migrações. As ações de formação “Aprender com as histórias: 1º passo para a interculturalidade” (4h), “Acolher e Celebrar a Diversidade: Serviços de Apoio e Pequenas Ideias” (4h), “Diálogo intercultural” (4h), “Diálogo Inter-Religioso” (4h), “Educação intercultural para Jovens” (4h) e “Educação intercultural na escola” (6h).

Estas ações de formação traduzem um esforço do governo no sentido de ajudar profissionais da educação a superar desafios que se apresentam em ambientes multiculturais, fornecendo ferramentas pedagógicas para lidar com as diferenças. E apesar de esses desafios provocarem uma nova realidade, as soluções desenvolvidas atualmente, as propostas emergentes e as inovações resultantes demonstram as possibilidades de uma convivência cultural mais inclusiva e enriquecedora. Verifica-se que Portugal se tem empenhado para colmatar as lacunas existentes. Destacam-se os projetos e programas como: o Projeto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI) – iniciativa da Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS), vigorou entre 1990 e 1993; Projeto de Educação Intercultural (PREDI) – Instituído através do Despacho nº170/ME/93, de 6 de agosto, vigorou entre 1993 e 1997; Projeto pelas minorias (1998); Programa Escolhas - criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, para o período de 2001 a 2003; Iniciativa do “Selo de Escola Intercultural” (última edição em 2018); o Programa Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), “iniciativa do ACM, I.P., promovida conjuntamente com a Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e a Fundação Aga Khan Portugal” (ACM, I.P., 2020), tendo o seu programa piloto lançado em outubro de 2016.

Outras iniciativas percebidas são os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que atuam como ferramentas de mediação, promovendo a gestão de conflitos, incentivando a acessibilidade das diferenças e garantindo a plena integração de todos os alunos (Cordeiro, 2024; Vieira *et al.*, 2024). O GAAF é um atendimento especializado que apoia toda a comunidade escolar, sendo composto por uma equipe multidisciplinar focada na promoção do sucesso escolar, mediação e fortalecimento das relações (Cordeiro, 2024). Já o Programa TEIP4 é uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar. Desenvolvendo-se a partir do ano letivo 2024/2025, através do Despacho n.º 7798/2023, através do programa, as escolas são chamadas a repensar a intervenção educativa criando e implementando um Plano de Ação, numa tentativa de incluir e acolher a todos.

Estas questões ganham cada vez mais relevo. Em maio de 2024, foi publicado pela UNICEF Portugal um compêndio de práticas promissoras para o acolhimento e a inclusão escolar, após ter trabalhado de perto com escolas que acolhiam crianças e jovens estrangeiros não acompanhados, entre 2021/2022 e 2022/2023. Este material foi construído com o intuito de servir como recurso que disponibiliza práticas inspiradoras e promissoras nos processos de acolhimento e inclusão escolar de crianças estrangeiras, visando auxiliar professores e demais agentes que lidam com ambientes multiculturais (Unicef Portugal, 2024). Uma outra iniciativa neste sentido foi concebida em 2022, através do manual “Migrações E Interculturalidade: Conhecer Para Intervir Em Sala de aula | Recursos Pedagógicos Para Formadores/As e Professores/As”, uma parceria da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), que surgiu da necessidade identificada pelas entidades promotoras de formação contínua de professores em matéria aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências interculturais (Piedade & Lopes, 2022).

Para além destas ações e iniciativas, escolas e agrupamentos escolares realizam projetos educativos específicos no âmbito da interculturalidade, sendo comum contratarem educadores sociais para compor equipes multidisciplinares (Vieira *et al.*, 2024).

Por fim, Portugal tem implementado diversas ações inclusivas para acolher imigrantes nas suas escolas que têm sido consideradas promissoras, tais como: oferta da disciplina de “Português Língua Não Materna (PLNM)” que permite apoiar alunos cuja língua materna não é o português, oferecendo aulas de reforço e materiais pedagógicos adaptados (prevista nos artigos 12.º e 11.º das Portarias n.os 223-A/2018, de 3 de agosto, na sua atual redação, e 226-A/2018, de 7 de agosto, na sua atual redação, respetivamente); contratação de alguns Mediadores Culturais e Intérpretes para facilitar a comunicação entre professores, alunos e famílias imigrantes (República Portuguesa, 2025); lançamento de Guias de Acolhimento, traduzindo materiais informativos em diversas línguas; “Projetos de Mentoria e Tutoria” onde alunos já integrados ajudam os recém-chegados; Flexibilização Curricular para atender às necessidades dos alunos imigrantes; bem como “Atividades Interculturais” na forma de eventos culturais e projetos que valorizam a diversidade cultural dentro das escolas (DGE, 2024).

A Direção Geral de Educação também disponibilizou no ano de 2024 um material denominado “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo” onde é demonstrado de maneira prática e concisa um conjunto de estratégias que a escola tem e/ou poderá mobilizar para concretizar esta inclusão. Fica ao critério de cada escola a sua apropriação ou a definição de

outras que considerem mais adequadas ao seu contexto. As ações iniciam desde o acolhimento, no ato da matrícula, até o delineamento de todo um percurso de integração progressiva desse aluno. Dentre as estratégias demonstradas está, por exemplo, a:

frequência de atividades que visem a inclusão, o reforço da aprendizagem do português, o desenvolvimento de competências associadas às disciplinas que o aluno não está a frequentar, bem como o conhecimento da história e cultura portuguesas, com apoio de um mediador ou tutor (DGE, 2024, p.13).

Em Portugal, todas essas ações têm caminhado no sentido de garantir um ambiente mais acolhedor e acessível, promovendo um ambiente mais inclusivo e coeso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propõe a abordagem intercultural como uma resposta ao acolhimento e integração dos imigrantes. Contudo, ressalta que não deve ficar reduzida apenas aos grupos minoritários; deve ser uma cultura e uma educação para TODOS. Afinal, o potencial da diversidade beneficia todos. Para tal, desafios deverão ser ultrapassados, como: diferentes abordagens educacionais e de comunicação, flexibilidade por parte dos professores da turma; resistência à homogeneização cultural e colaboração ativa entre todos os setores de serviço da escola. Todavia, não se pode atribuir às escolas a responsabilidade exclusiva de resolver as questões relacionadas com a diversidade cultural e a inclusão. Por conseguinte, as políticas públicas devem promover importantes avanços nos direitos humanos, especialmente no que toca ao respeito pela diferença e à diversidade. Só esta junção de esforços poderá contribuir para a expressão cultural e a promoção de uma educação inclusiva plena.

Diante deste cenário, ficou claro que as escolas devem adaptar-se à presença dessa diversidade e satisfazer as suas necessidades específicas. Deve preconizar-se um espaço de diálogo entre saberes, que, muitas vezes, provêm de contextos variados, com línguas distintas e percepções diversas.

Em suma, diferentes origens culturais exigem diferentes abordagens educacionais e de comunicação. Para tal, a literatura sugere que os professores devem refletir e adaptar as suas abordagens às novas situações educativas. Realça-se que grande parte do sucesso escolar no acolhimento e reprodução da diversidade cultural está na flexibilidade por parte dos professores da turma. A colaboração ativa entre todos os setores de serviço da escola é igualmente crucial.

Finalmente, o artigo permite-nos vislumbrar como é necessário e possível a luta pela igualdade de direitos que garantem o respeito à diversidade e à participação de qualquer criança numa sociedade inclusiva, derrubando as barreiras que impedem a sua plena participação. O estudo aponta também algumas das iniciativas inclusivas que Portugal tem implementado no esforço de promover uma educação intercultural inclusiva, tais como, a oferta da disciplina de “Português Língua Não Materna (PLNM)”, a contratação de alguns Mediadores Culturais e Intérpretes; a produção de materiais e de Guias de Acolhimento adaptados em diversas línguas; “Projetos de Mentoria e Tutoria”, Flexibilização Curricular, “Atividades Interculturais”, bem como um maior alinhamento dos documentos internos com os diversos documentos normativos.

Para fins de pesquisas futuras a partir deste artigo, valerá a pena abordar questões e rever práticas no âmbito da mediação intercultural. Para além disso, sugere-se a criação de um observatório para monitorizar a inclusão de alunos imigrantes e analisar os impactos dos programas, legislação e projetos, que surgem como um mosaico de iniciativas com resultados e impacto de difícil avaliação. Urge investigar as dinâmicas entre a normativa e a sua prática, o alcance e os efeitos destas medidas na comunidade escolar, através, por exemplo, da recolha de dados, evidências/experiências e perceções dos alunos imigrantes. Paralelamente, perante este novo paradigma educativo, repleto de desafios, emerge a necessidade de uma formação mais específica dos professores nas questões abordadas, sobretudo na formação inicial.

Neste artigo, as investigadoras exauriram as suas pesquisas a fim de encontrar documentos que mostram aplicações práticas no âmbito da educação intercultural, muito embora tenham conhecimento de que existam aplicações práticas específicas e diferenciadas nos diferentes agrupamentos de escola em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Editora AB.
- Agência para integração, migrações e asilo. (202). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2023 - Ficha técnica*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/92dd0f02ea-1726562672/rma-2023.pdf>
- Ainscow, M (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial*. Birmingham, Inglaterra, abril. 1995.
- Alcoforado, L., Fernandes, J. L. J., Gama, R., Barros, C., Frias, M., & Cordeiro, A. M. R. (2018). A multiculturalidade na Europa: tendências, reflexões e desafios, a propósito da população escolar de um município da área metropolitana de Lisboa. *Debater a Europa*, 19, 69–93. https://doi.org/10.14195/1647-6336_19_6
- Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. <https://www.dre.pt/>
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. VII Revisão constitucional [2005]. <https://www.parlamento.pt/>
- Assembleia da República. (2018). *Lei Orgânica n.º 2/2018, de 5 de julho, que altera a Lei da Nacionalidade*. <https://www.parlamento.pt/>
- Baganha, M. I., & Góis, P. (1998/1999). Migrações internacionais em Portugal: o que sabemos e para onde vamos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 229-280.
- Baganha, M. I., & Marques, J. C. (2001). *Imigração e Política: O caso Português*. Fundação Luso-Americana.
- Baganha, M. I.; Marques, J. C.; Góis, P. (2009). Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica. *Ler História*, 56, 123-133. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1979>
- Basílio, D. G. S. (2017). *Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/21274>
- Batista, C., & de Andrade, M. S. (2023). Concepções, historicidade e abordagens da teoria das representações sociais. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 16(11), 24760–24776. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-001>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>

- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Intercultural Press.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2001). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. *The Diversity Symposium*. Portland, Oregon.
<https://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>
- Booth, T., & e Ainscow, M. (2002). *Index para inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Edição e produção para a CSIE por Mark Vaughan.
- Bracons, H. (2018) Mediação intercultural na educação: Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: percepções dos estudantes de Serviço Social. In Observatório das Migrações, *Revista Migrações*, 12-27.
- Budiharso, T., Widodo, T. W., Sintesa, N., Irawati, I., & Moybeka, A. M. (2024). Promoting Global Citizenship Education: Strategies for Developing Intercultural Competence in Students. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(2), 554–560. <https://doi.org/10.59613/global.v2i2.78>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M ; Gribkova, B ; Starkey, H. (2002).Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe.
- Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. Council of Europe.
- Campos, P. H., & Santos, E. (2022). As representações sociais como teoria e como prática. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, 32(2), 181–190.
<https://doi.org/10.18224/frag.v32i2.12267>
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 2, 13-37.
- Casa-Nova, M. J. (2004). Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural. In *Comunicação apresentada no VIII Congresso Lufo-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*.
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação das Políticas Educativas Públicas*, 13(47), 181-215.
- Carmo, H. (2005). Multiculturalidade e educação a distância: o desafio da diversidade. In *"Des(a)fiando discursos [Em linha]: homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 159–177). Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/346>
- Casali, A. (2018). Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares Human rights and cultural diversity: curricular implications. *Revista de Educação Pública*, 27(65-2), 549–572.
- Catarci, M. (2021). Intercultural Education and Sustainable Development.A Crucial Nexus for Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences*. 10, 24. <https://doi.org/10.3390/socsci10010024>
- Cavalheiro, P. F. (2022). *Interculturalidade e Educação Inclusiva: perspectiva de professores do primeiro ciclo para uma formação baseada na inclusão*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/54031>
- Chen, L.; Karas, M.; Shalizar, M.; Piccardo, E. (2022). Das "Controvérsias Promissoras" às Práticas Negociadas: Uma Síntese de Pesquisa da Pedagogia Plurilíngue em Contextos Globais. *TESL Canada Journal* , 38 (2), 1–35.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1354>
- Chiofalo, T. A.;Fernández-Martínez, M del M.; Rosa, A. L.; Carrión-Martínez. J.J. (2019). The Role of L2 and Cultural Mediation in the Inclusion of Immigrant Students in Italian Schools. *Education Sciences*, 9, 283;
<https://doi.org/10.3390/educsci9040283>

- Costa, D. (2019). Diversidade Cultural na Universidade em Portugal: Tendências e Desafios. In S. Gonçalves & J. J. Costa (Eds.), *Diversidade no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior* (Vol. 7, pp. 11–36). <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/2027776>
- Cordeiro, B. de R. (2024). *Mediação Intercultural em Contexto Escolar: Campos de possibilidade para uma gestão positiva de tensões e conflito*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior De Educação E Ciências Sociais. Instituto Politécnico De Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/10411>
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(2-3), 33-44.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A Interculturalidade e educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9 (1), 35-51.
- Correia, P. (2024, 31 de julho). Grupo de extrema-direita “apoderou-se” de vigilância pelas crianças mortas em Southport, atacando mesquita e ferindo 53 polícias. *Expresso*. <https://expresso.pt/internacional/reino-unido/2024-07-31-grupo-de-extrema-direita-apoderou-se-de-vigilia-pelas-criancas-mortas-em-southport-atacando-mesquita-e-ferindo-53-policias-a6a8ace9>
- Costa, A. P. & Paula, C. de. (2020). *Relatório: Experiências de Discriminação na Imigração*. Um diagnóstico elaborado pelo Projeto: #MigraMyths - Desmistificando a imigração. Casa do Brasil de Lisboa. https://casadobrasilde Lisboa.pt/wp-content/uploads/2021/03/Relat%C3%B3rio_MigraMyths_singlepage.pdf
- Comissão Europeia (2018). *Elements of a Policy Framework: ET2020 working group on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education 2016-2018*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf
- Comissão Europeia. (2020). *Plano de Ação de Integração e Inclusão 2021-2027*. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/en?file=2020-11/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf
- Comissão Europeia e DG EAC (2020). Plano estratégico de 2020-2024 da Direção Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura. https://commission.europa.eu/publications/strategic-plan-2020-2024-education-youth-sport-and-culture_en
- Comissão Europeia / EACEA / Eurydice. (2020). *A Equidade na Educação Escolar na Europa Estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Relatório Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/equity-school-education-europe>
- Comissão Europeia / EACEA/Eurydice. (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa*. Relatório Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>
- Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial. (2021). *Relatório Anual sobre a situação da Igualdade e Não Discriminação Racial 2021*. <https://www.cicdr.pt/-/relatorio-anual-sobre-a-situacao-da-igualdade-e-nao-discriminacao-racial-e-etnica>
- Conselho da Europa. (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Conselho da Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf
- Cuche, D. (1999). *A noção da cultura nas ciências sociais*. Verbum.
- Dalcin, V. L; Freire, I. (2019). Perceções de estudantes universitários portugueses acerca da mobilidade estudantil. Que contributo para o desenvolvimento da interculturalidade? In V & I. Gonçalves & Costa (Eds.), *Diversidade no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior* (pp. 51-80). <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/2027776>
- Deardorff, D.K (2006). Identificação e Avaliação da Competência Intercultural como Resultado Aluno da Internacionalização. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D.K (2009). *O Manual Sage de Competência Intercultural* (Sage)

- Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (1948). Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III). <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Diário da República, 1.ª série A, n.º 15. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, sobre a reorganização curricular do ensino básico*. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/6-2001-338986>.
- Diário da República, 1.ª série, n.º 131. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre a educação inclusiva*. <https://dre.pt>.
- Diário da República, 1.ª série, n.º 131. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que aprova o currículo dos ensinos básico e secundário*. <https://dre.pt>
- Diário da República, 1.ª série — N.º 149. (2018). *Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Diário da República, 1.ª série — N.º 151. (2018). *Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/15101/0000200018.pdf>
- Diário da República: 1.ª série, n.º 158 (2019). *Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações*. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/141-2019-124044668>
- Diário da República: 1.ª série, n.º 145 (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 — Portugal contra o racismo*. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/07/0002000072.pdf>
- Diário da República, 2.ª série, n.º 51. (2022). *Despacho n.º 2044/2022 – Plano de Ação para a Educação Inclusiva de Alunos Migrantes*. <https://www.dre.pt>
- Diário da República: 2.ª série, n.º 146 (2023). *Despacho n.º 7798/2023 - Cria o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração e estabelece as respetivas normas orientadoras*. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2023/07/146000000/0006500069.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao de alunos migrantes em meio educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao%20de%20alunos%20migrantes%20em%20meio%20educativo.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania - linhas orientadoras*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Doise, W. (2002). Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), pp. 027-0351. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>
- Duarte, V. & Gomes, S. (2015). A (des)construção de uma história única: cruzando crime, género, classe social, etnia e nacionalidade. *Psiquiatria, Psicologia & Justiça*, 8, pp. 139-164. <https://hdl.handle.net/1822/47087>
- Educação para a cidadania. (n.d). *Interculturalidade, Formação*. <https://cidadania.dge.mec.pt/formacao/interculturalidade>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2009). *Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação educação – Relatório síntese*. Odense, Denmark: Agência Europeia para desenvolvimento em necessidades educativas especiais. <http://www.european-agency.org>
- Fleuri, R. M. (2000). Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In DP&A. Linhares, C. F. et al. *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa*, 67–82.
- Fleuri, R. M. (2009). Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland e D. Barreiros (orgs.) *Tornar a educação* (65-88). Unesco
- Fleuri, R. M. (2018). *Educação intercultural e formação de professores*. Editora do CCTA. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196496>

- Garcez, G. S., & Bonavides, R. S. (2020). A mediação intercultural à luz da agenda 2030: contribuições para o objetivo de desenvolvimento sustentável Nº. 16. *Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo*. Encontro Virtual, 6 (2), 18 – 37. <https://www.indexlaw.org/index.php/Socioambientalismo/article/view/7010>
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones* (2), 125-159.
- Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. e. (2003). Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 109–123.
- Giddens, A. (2002). Modernidade e identidade. Zahar.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. (Estudos Ol; 50). <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.
- Jodelet, D. (2001). Os processos psicossociais da exclusão. In Bader Sawaia (org.) (Ed.), *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 53–67). Editora Vozes.
- Lages, M. F., & Matos, A. T. de. (2009). Da multiculturalidade à interculturalidade. *Povos E Culturas*, (13), 9-43. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2009.8668>
- Lionzo, L. (2021). A Intervenção da Equipa de Mediadores Municipais e Interculturais na exclusão material e simbólica dos imigrantes [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Marková, I. (2003). Dialogicidade e representações sociais: A dinâmica da mente . Cambridge University Press.
- Mazzotti, A. J. A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, (14/15), 17-37. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>
- Milani, M., & Portera, A. (2021). Intercultural Education and Competences at School: Results of an Exploratory Study in Italy. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 49–67. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21527>
- Ministério da Administração Interna. (2021). *Plano estratégico para as migrações (PEM) 2015-2020*. <https://www.acm.gov.pt>
- Moreira, J. A. (2024, 08 de agosto). Xenofobia contra brasileiros deve ser discutida na UE. *Diário de notícias*. 160 (56 72), 12.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia*. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi (5ª ed.). Vozes.
- Munsberg, J. A. S. (2020). *Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora*. [Tese de Doutorado publicada]. Universidade La Salle. https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/doutorado/educacao/2020/jasmunsberg.pdf
- Oliveira, C. R. de. (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2020* (1ª ed.). (Imigração em Números – Relatórios Anuais 7). Observatório das Migrações. <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2020+-+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes/472e60e5-bfff-40ee-b104-5e364f4d6a63>
- Oliveira, C. R. de. (2022). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2022* (1ª ed.). (Imigração em Números – Relatórios Anuais 5). Observatório das Migrações. <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatorio+Estatistico+Anual+-+Indicadores+de+Integracao+de+Imigrantes+2022.pdf/eccd6a1b-5860-4ac4-b0ad-a391e69c3bed>
- Oliveira, C. R. de. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2023* (1ª ed.). (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações.

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatorio+Estatistico+Anual+-+Indicadores+de+Integracao+de+Imigrantes+2023.pdf/a9a05525-889e-4171-8066-6d7217416664>

- Organização das nações unidas – UNESCO. Agenda 2030 - 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (1963). *Declaração das nações unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_das_nacoes_unidas_sobre_a Eliminacao_de_todas_as_formas_de_discriminacao_racial.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (1978). *Declaração sobre as raças e os preconceitos raciais*. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-racapreconceitosraciais.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (1992). *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (2001). *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. <http://portal.unesco.org/en/ev.php->
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (2018). *UNESCO survey on intercultural dialogue 2017: Analysis of findings*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-survey-intercultural-dialogue-2017-analysis-findings-2018-en.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (2019). *Handbook on Measuring Equity in Education*. pelo Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Observatório das Migrações. (2022). *Interculturalidade e educação em Portugal*. <https://www.om.acm.gov.pt/-/interculturalidade-e-educacao-em-portugal>
- Piedade, J. S.; Lopes, S. (2022). *Migrações e Interculturalidade: Conhecer para Intervir em Sala De Aula | Recursos Pedagógicos Para Formadores/As E Professores/As*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP) e Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI). https://www.apedi.pt/pages/pdf/migracoes_e_interculturalidade.pdf
- Pimentel, I., & Ribeiro, C. (2024). Educação intercultural em Portugal: entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (28), 1-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365>
- Pires, R. P.; Pereira, C.; Azevedo, J.; Vidigal, I.; Veiga, C. M. (2020). A emigração portuguesa no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 9-38.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 40(139), 13-43. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100002>
- Portera, A. (2011). Educação intercultural e multicultural – Aspectos epistemológicos e semânticos. In A. Grant & A. Portera (Eds.), *Educação intercultural e multicultural – Melhorando a interconectividade global* (pp. 12–32). Routledge.
- Portera, A.; Trevisan, M. S.; Milani, M. (2020). A Status Report on School Intercultural Mediation in Europe. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, [S.l.], (22), 49-70. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-port>

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2022). *Relatório do desenvolvimento humano 2021/2022: tempos incertos, vidas instáveis: construir o futuro num mundo em transformação*. <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2021/2022>
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 223–244. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-3_11/664
- República Portuguesa. (2025). *Nota informativa sobre Mediadores Linguísticos e Culturais*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/mediadores_linguisticos_e_culturais.pdf
- Romero, C. G. (2010). Interculturalidade e Mediação. *Cadernos de apoio à formação*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP)
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 5-6.
- Santos, J. L. dos. (2006). O que é cultura (16ª. Ed). *Brasiliense*, (Coleção primeiros passos; 110)
- Santos, M., Araújo e Sá, M.H., & Simões, A.R (2012). Interculturality and intercultural education – representations and practices of a group of educational partners. Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Mike Byram, Mike Fleming & Irene Pieper. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, p.1-21.
- Scherer-Warren, I. (1998). Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, (9), 16-29.
- Santiago, M.C; Akkari, A.; Marques, L. P. (2013). *Educação intercultural: Desafios e possibilidade* (1ª ed.). Editora Vozes.
- Silva, V. A. da., & Rebolo, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, 18 (1), 179-190.
- Silva, A. T. R. da, & Soares, I. R. (2021). A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. *Roteiro*, 46, e24767. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24767>
- Silva, Q. S. P. L. da. (2022). *Os Percursos Escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco (AENACB)*. [Dissertação de Mestrado publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Silva, A. (2024). A importância da investigação educacional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 28, 1-14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365>
- Stoer, S. R. (1994). *Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica»*. Cortez Editora.
- Stoer, S. R.; Magalhães. A. M.; Rodrigues, D. (2004). Os lugares da exclusão social «um dispositivo de diferenciação pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Sussekind, F. (2018). Natureza e Cultura: Sentidos da diversidade. Ensaio. *Interseções*, 20 (1), 236-254. <https://doi.org/10.12957/irei.2018.35915>
- Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2020) Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>.
- Unicef Portugal. (2024). *Compêndio|Práticas promissoras para acolhimento e inclusão escolar de crianças estrangeiras*. <https://escolas.unicef.pt/wp-content/uploads/2024/05/Compendio-Praticas-Promissoras-Acolhimento-e-Inclusao.pdf>
- Vieira, R. (2011). Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia de Educação. *Edições Afrontamento*.
- Viera, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações* (Profedições).

Vieira, A. M.; Vieira, R.; Marques, J. C. (2024). Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: o caso português. SIPS - Pedagogia Social. *Revista Interuniversitaria*, 44, 103-115. Tercera Época. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/>

Wagner, R. (2018). *A invenção da cultura*. Cosac & Naify.

Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, 5 (1). <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26(27), 21–36.

Submetido em: 19/08/2024

Revisões requeridas: 08/12/2024

Aprovado em: 27/02/2025

Publicado em: 28/02/2025