

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Interculturismo e Realidade Portuguesa

RESUMO

Se se utiliza o conceito de educação intercultural como um percurso agido em que a criação de igualdade de oportunidades em educação supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo através de uma interacção crescente o seu enriquecimento mútuo, poder-se-á verificar que esse tipo de educação será afinal o que responderá às preocupações de uma escola verdadeiramente democrática que procure reduzir os efeitos do processo de reprodução social. Assim sendo no presente artigo defende-se que tal como acontece na generalidade dos restantes países «em Portugal não se pratica uma educação intercultural». Só que algumas características históricas reforçam as dificuldades de, em Portugal, se pôr em prática uma educação intercultural/multicultural. Portanto, pretende-se que este artigo constitua uma primeira chamada de atenção para esta problemática, que será, mais tarde, abordada com maior profundidade.

1. O conceito de educação intercultural

A realidade educativa portuguesa incluirá preocupações de interculturalismo?

A questão que levantamos pode parecer retórica. Com efeito, desde os anos sessenta, um pouco por toda a parte, começa a delinear-se uma nova perspectiva educativa, a da educação intercultural. Mas, também um pouco por toda a parte, nos damos conta de que se trata mais de uma intenção, muitas vezes ambígua, do que de uma realidade.

Torna-se necessário situarmo-nos, tanto no que diz respeito à nossa percepção do fenómeno da multiculturalidade e da dificuldade sentida, em geral, de pôr em

Luiza Cortesão

Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Natércia Alves Pacheco

Assistente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

prática a interculturalidade, como relativamente à história de cada país, para podermos encontrar respostas contextualizadas a esta questão: Porque está o interculturalismo ausente da nossa realidade?

Não é por acaso que o nosso projecto se considera de educação multicultural/intercultural. Um ou outro termo não nos são indiferentes, embora o primeiro seja quase exclusivamente utilizado na literatura anglo-saxónica e o segundo na literatura francesa, com sentidos que, frequentemente se sobrepõem. Procuramos manter a dinâmica dos dois conceitos: — multicultural — entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que — intercultural — é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo.

Note-se que, tal como já o referimos anteriormente, a nossa definição de educação multicultural/intercultural quase se sobrepõe àquela que FORD aponta para a Educação multicultural: «educação que se empenha na criação de um meio educacional no qual estudantes de uma variedade de grupos microculturais (i.e., raça, e etnia, género, classe social e excepcionalidade) têm a experiência da igualdade educacional». (FORD, 1989).

2. A escola e o respeito pelas culturas

Habitualmente a Escola não pode ser considerada uma instituição cuja actividade seja significativamente orientada no respeito pelas culturas minoritárias presentes no processo educativo. Na verdade, não são geralmente consideradas, nas propostas educativas, as necessidades, interesses, e culturas de diversos grupos minoritários quanto à etnia, e classe social. Este facto, sobretudo no que respeita à classe social, tem vindo a ser amplamente denunciado por diferentes autores que analisam a forma como se concretizam resultados que decorrem do processo de escolarização.

Assim a escola é referida, por exemplo, por Collins como um local em que a aprendizagem de conhecimentos e técnicas é considerada secundária, onde é privilegiada a aquisição de certas características culturais da classe dominante. Ao descrever a escola como um importante aparelho ideológico do estado que, de forma silenciosa e eficaz, garante a socialização dos alunos de acordo com as características exigidas pela classe dominante, Althusser denuncia mais exactamente que «a Escola ensina também as regras dos bons costumes» «regras da moral, da consciência cívica e profissional» «Ensina também a «bem falar» a «redigir bem» o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a man-

dar bem, isto é (solução ideal) a falar bem aos operários». Também Gintis, descreve a escola referindo que as «relações sociais da educação produzem e reforçam valores, atitudes e capacidade afectiva necessárias à adaptação dos indivíduos a uma sociedade alienante e classista» tais como o «vocabulário, reflexão, estilos de vestir, gostos estéticos, valores e maneiras». Bourdieu, por sua vez, ao debruçar-se sobre problemas de reprodução cultural fala do «capital linguístico escolarmente rentável» e refere os efeitos da «distância que separa (os grupos) da norma linguística que a escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidas da correcção linguística». E, evidentemente, Bernstein, analisando a forma como se organiza o trabalho na escola, denuncia, por exemplo, que, quando esta selecciona certos «livros, textos, filmes e através dos exemplos e analogias usadas», «a criança da classe trabalhadora pode ser colocada em desvantagem em relação à cultura total da escola. Essa cultura não é feita para ela; e ela não lhe pode responder».

O crescente interesse de que é objecto o processo educativo tornou portanto possível o também crescente número de evidências em como, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos violenta, a escola toma parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias. Seria, assim possível continuar mais desenvolvidamente a referir aspectos identificados em trabalhos realizados neste domínio. Porém, no âmbito do presente trabalho, detivemo-nos não num aspecto mais específico da Escola Portuguesa. Podemos constatar que, tal como foi atrás dito, também em Portugal, a escola privilegiar a cultura dominante. Mas, para além disso, interessa identificar algumas circunstâncias específicas do caso Português. Trata-se das circunstâncias que contribuíram para que, também no nosso país, onde a sociedade se torna cada vez mais pluricultural e onde crescem os problemas de reacção social a este fenómeno, continuem a ocorrer práticas educativas que agravam os referidos problemas.

3. Algumas circunstâncias históricas condicionantes da Escola Portuguesa

Sem queremos aprofundar aqui a história da Escola Portuguesa e do seu confronto secular com diferentes culturas, referiremos certas circunstâncias que parecem lançar alguma luz sobre a situação actual da Escola face à multiculturalidade.

3.1. A Escola nas colónias até ao início do século

Portugal, através do seu «império colonial» cedo se deu conta da existência de outros povos, com hábitos e usos diferentes dos seus. Mas na sua visão do Outro, o incomum não era humano. O lucrativo negócio do tráfico de escravos negros,

especialmente de Angola, manteve durante séculos esta representação de seres inferiores, prolongada (apesar da abolição da escravatura) até ao século XX, durante o Estado Salazarista, pela figura do «contratato», embora se tenham sempre levantado vozes contrárias, fossem elas puramente paternalistas ou verdadeiramente anti-racistas (ver BOXER, 1988).

Assim, foram necessários séculos de colonização para que se pusesse a questão da educação dos autóctones das colónias. A primeira reforma de ensino destinada às colónias data de 1845. E, para tal, foi necessário o confronto com colónias de outros países, cujos povos, sendo mais «civilizados», apresentavam uma maior rentabilidade. O medo de se «desonrar perante a Europa» é expresso em documentos da época.

A visão portuguesa relativamente às populações das colónias não destoava, no entanto, de outros países europeus, apesar de mais desenvolvidos economicamente. Tratava-se de «educar um indígena, ignorante, rude e asselvajado, despi-lo de todos os preconceitos e viciosos hábitos, bebidos com leite da infância, depurá-lo ao crisol de um regime civilizador e humanitário, para fazer dele um cidadão prestável (...)». para tal, era necessário «cortar toda a comunicação de ideias, hábitos e costumes radicados no espírito e no corpo dos indígenas, isolando do convívio comum os que se pretendem educar (...) (Nota justificativa da Portaria 97 A, de 8 de Abril de 1878). É assim que, por exemplo, se cria, em Moçambique, em regime de internato, uma Escola de Artes e Ofícios, com o objectivo de «regenerar por meio do trabalho e da educação, o maior número de indígenas e habilitá-los com a instrução profissional de diversos misteres mecânicos e da vida industrial, para fornecer ao governo e ao público em geral operários e artistas, aptos para os trabalhos de construção e para a produção de artefactos indispensáveis aos usos da vida». (idem, Portaria, 97 A, 1878).

A evolução é lenta, as mudanças são o resultado de interesses económicos, mais do que de uma alteração das mentalidades. Daí que, em 1906 encontremos um quadro desequilibrado no que se refere ao ensino nas colónias. A par da Índia com um total de 570 884 habitantes, correspondendo a 134 habitantes/Km² e 79 professores do ensino primário, um Liceu, uma Escola de Medicina e Cirurgia e uma Escola Normal, Angola, com os seus 5 milhões de habitantes, isto é, perto de 4 habitantes/Km², tem apenas 44 professores do ensino primário, 1 Escola profissional e um seminário (in A. Coelho). A história de cada uma das colónias, a sua população, as suas características geográficas, as suas riquezas, mais ou menos fáceis de explorar, entrozam-se aqui com a história de um país, que se queria um grande «império colonial», mas não criava, no seu próprio território nacional, condições para uma melhoria de vida e de instrução para as classes populares. No território nacional, como nos territórios colonizados, a questão é a mesma: Aqueles que constituem força de trabalho necessitarão de cabeça para pensar?

3.2. Portugal e as chamadas «províncias ultramarinas»

Outra circunstância que admitimos ter contribuído para a dificuldade de, actualmente, se tomar em linha de conta, no processo educativo, a realidade multicultural portuguesa tem também a sua origem na história recente de Portugal.

O Sistema Educativo Português actual segue-se (e herdou muitas características profundas) a um sistema que se confrontou com a dificuldade de funcionar num país e com um regime político que detinha ainda um «império colonial» numa época em que os nacionalismos africanos se afirmavam e iam sendo cada vez mais aceites como inevitáveis pela comunidade internacional.

A simultânea decisão de manter o «império colonial», mesmo depois do reconhecimento das lutas pela independência em Angola, Moçambique e Guiné, nos anos 60, e a necessidade de, por motivos políticos e económicos ser aceite na Comunidade Internacional, levou o Estado Português a tomar algumas interessantes decisões: as colónias passaram a chamar-se «províncias ultramarinas» e o «Império Colonial», o «Ultramar português». Foi ainda publicado em 61 o «estatuto do Indígena Português», tendo os habitantes de Angola, Moçambique e Guiné passado a ser considerados cidadãos Portugueses.

Tornava-se então necessário passar a mensagem de que Portugal era um todo idêntico que se distribuía pelos diferentes continentes, com uma mesma língua, uma mesma cultura, uma história comum e uma «universidade de espírito». Esta mensagem foi veiculada por textos legais, pela comunicação social e pela manutenção de decisões tomadas a nível da educação: para além de uma organização curricular semelhante, programas e textos de livros escolares traduziram esta preocupação.

Explicitava-se, por exemplo, na Portaria que introduzia, na formação dos Professores de Posto Escolar em Moçambique, o conteúdo da «Formação Portuguesa» da disciplina de «Moral e Religião», que o objectivo de tratar este tema era «ainda a portugalidade, o orgulho — que deverão por seu turno espalhar entre os discípulos de fazerem parte de uma comunidade em constante elaboração e que tem por escopo fundamental imprimir nas diversas etnias que compõem a nação a universalidade do seu espírito» (Programa das escolas de Formação de professores do Posto Escolar, 1964).

É ainda possível aperceber, através de textos, como o que se acaba de transcrever, um outro aspecto muito interessante: no período colonial anterior aos anos 50 estudava-se nas escolas de todo o império a fauna, a flora, a geologia e a história de Portugal Continental. Ignorava-se tudo quanto dizia respeito ao conhecimento da própria colónia, facto que supunha poder contribuir para valorização da imagem de Portugal como país essencialmente europeu que dominava um império multicontinental. A partir dos anos 50, embora com currículos idênticos, outra

preocupação parece atravessar as propostas educativas: Portugal, seria então um todo homogêneo e universal, apesar das etnias que o compunham e da sua enorme dispersão geográfica.

Uma forte preocupação em considerar Portugal um todo universal foi assim o clima que estruturou o anterior sistema educativo bem como o processo de formação de muitos professores, ainda actualmente em exercício. Estas características contextuais não parecem assim contribuir para a construção de um capital cultural propício a que, actualmente, o sistema educativo e, dentro dele, os próprios professores, sejam sensíveis às diferenças culturais de alguns grupos étnicos, da classe social, género, meios rurais, piscatórios, etc.

É no interior deste complexo e contraditório sistema de valores herdados e, simultaneamente, de uma organização social em que a classe média domina cultural e economicamente, que o problema do reconhecimento dos problemas da multiculturalidade procura encontrar espaço em Portugal.

4. Caracterização da situação actual

Estamos assim perante uma sociedade que, durante séculos, considerou os autóctones das suas colónias como seres inferiores que era necessário utilizar como mão de obra; a mudança controlada pelo Estado Novo colocava-se sob o signo da «portugalidade», conservando uma estratificação social que, na melhor das hipóteses, deixava aos, «nacionais das províncias do ultramar» o último lugar, a par das populações rurais. A guerra das independências não melhorou estas concepções/realidades. O 25 de Abril com a instauração de uma democracia em Portugal não foi suficientemente profundo para que a informação e a formação da população em geral, e dos professores em particular, correspondesse a uma verdadeira mudança das mentalidades.

Assim, mesmo se o discurso se tornou democrático, a situação actual põe, em termos globais, problemas muito claros de discriminação social e racial.

O debate sobre o racismo volta a ganhar força numa época em que Portugal procura um diálogo de igual para igual com outros países da Europa, pela sua pertença à CEE e teme de novo a «desonra perante a Europa».

Após as independências das colónias, um país que é, ele próprio, fornecedor de emigrantes aos restantes países da Europa, transforma-se num espaço de acolhimento de imigrantes das ex-colónias. Para muitos destes, a esperança é de que seja um espaço transitório que lhes possibilite a ida para a Austrália, Holanda, Dinamarca, França...

Em menos de 15 anos Portugal recebeu, no seu reduzido território, para além dos portugueses que regressaram ao país (muitos deles africanos, indianos e mesti-

ços) cerca de 41 000 estrangeiros, registados como residentes, e um número não calculado de imigrantes ilegais. (Cabo Verde-27972; Angola-4842; Moçambique-2980; S. Tomé-1873; Índia-573). Note-se que, além deste número, há ainda a considerar as pessoas vindas de Timor e de Macau, sobre as quais não obtivemos dados oficiais (ver J.L., 1/6/90).

Num país onde as condições de vida são ainda periclitantes, apesar da «esperança» insuflada pela pertença à CEE, a discriminação social é fortemente sentida e o racismo mistura-se com esta.

Os ciganos são a população discriminada com uma violência mais explícita: «São sujos e arrogantes, mesmo em criança (...) O africano é diferente. Baixa os olhos e vai-se embora». (J.L., 1/6/90). Esta frase sintetiza atitudes racistas a que não podemos ficar indiferentes. A par disto, concentra-se uma atitude discriminatória perante todos os que habitam em bairros de lata. As barracas são a vergonha e o sinal de indignidade: «(...) eu sei bem o que é o racismo. De branco para branco, passei anos e anos a ouvir dizer que quem mora nas barracas não tem dignidade». (J.I. 1/6/90).

O relatório recentemente apresentado pela deputada europeia Maria Belo, deixa invisíveis os ciganos, portugueses de longa data, e de longa data recusados como cidadãos de direito pleno, muito embora a nossa Constituição garanta a igualdade aos seus cidadãos de todas as raças e credos.

Realça-se neste relatório um «racismo brando», no que se refere aos africanos e indianos: é reservado aos africanos o trabalho «pesado ou pouco considerado», a par de situações de ilegalidade que raíam condições sub-humanas de vida; os africanos distribuem-se, de uma forma geral, sobretudo em Lisboa e arredores, por alojamentos degradados. Mesmo quando se têm condições económicas para tal, procurar um alojamento decente é difícil sendo-se negro: os senhorios podem impunemente recusá-los como inquilinos.

Nas ruas, a violência racial ganha forma através de grupos de jovens imitadores de movimentos europeus, como os skin-heads.

Nas escolas, as atitudes de professores e alunos racistas são consideradas «pontuais» e os problemas são reduzidos a questões de «insucesso escolar devido a deficiente conhecimento da língua e falta de integração cultural» (no que a autora, de resto, não se distingue de responsáveis do M.E. entrevistados pelos meios de comunicação social).

Não podemos portanto afirmar que não se verificam no Sistema Educativo formas agressivas de segregação, de racismo¹. Sabemos que elas existem, mas não as observamos nas escolas em que trabalhamos. O que podemos ver é até uma atitude de interesse, misturado com «pena» (quase poderíamos dizer de caridade), em relação a estas crianças que, de forma bem evidente, demonstram experimentar tantos problemas na sua vida quotidiana em casa, no bairro onde vivem e também,

obviamente, no seu percurso escolar. É logo à partida tacitamente aceite pelos professores, que elas irão ter muitas dificuldades nas suas aprendizagens. Fazem-se, por vezes, esforços quer a nível da organização da instituição, quer a título pessoal, no sentido de contribuir para que as crianças adquiram alguns conhecimentos.

5. Os «W.A.S.P.^s 2 portugueses» e os «outros»: uma realidade em estudo

O projecto de educação Intercultural/multicultural, como o nome indica, procura compreender as características que enquadram e os problemas enfrentados por culturas minoritárias presentes na escola Portuguesa. Assim sendo, poderá entender-se que o projecto, em última análise, estuda o modo como a actual escola Portuguesa se relaciona com grupos que, de forma mais ou menos evidente, se afastam da norma cultural escolarmente identificada como aceitável.

5.1. Os W.A.S.P.^s portugueses e os outros

As medidas oficialmente adoptadas no Sistema Educativo português no sentido de oferecer, aos alunos que o frequentam, uma situação de «igualdade de oportunidades» consistem (e talvez não seja por acaso) na preocupação de proporcionar a todos o mesmo tipo de propostas educativas. Neste sentido, a Escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características que o Sistema Educativo atribui à «criança-tipo» que o frequenta. E o aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média oriunda de meios urbanos e que professa a religião católica. Estes são os «W.A.S.P.^s» portugueses. Em consequência, crianças vindas das ex-colónias na altura da independência (Cabo Verde, S. Tomé, Angola, Moçambique) refugiados da Índia e de Timor, crianças filhas de trabalhadores Cabo-verdeanos que, ainda hoje, continuam a chegar a Portugal, meninos ciganos, crianças filhas de emigrantes nascidas na França, Alemanha, Canadá, etc. e regressados, com ou sem os seus pais, à terra de origem, (algumas mal falando Português) meninos filhos de camponeses, ou de pescadores, crianças que habitam em bairros de lata, todos são encarados como portugueses, brancos, de classe média, católica e de meio urbano. Evidentemente, muitos são penalizados em termos de sucesso escolar e de tipo de auto conceito que desenvolvem, consoante se afastam mais ou menos do modelo que «deveriam» imitar.

5.2. O estudo de uma realidade

O Projecto de Educação Intercultural situa-se, tal como já dissemos, no domínio da análise/intervenção ao nível dos problemas que rodeiam e experimen-

tam os «invisíveis» face à norma estabelecida pela escola tradicional propondo-se:

- a) analisar ideologias, conceitos e paradigmas em uso no campo da educação intercultural em Portugal;
- b) Identificar características culturais dos diferentes grupos presentes na Escola;
- c) examinar o tratamento de problemas da linguagem, costumes, ideologia, aparência física, orientação de valores nas escolas de ensino básico;
- d) examinar a extensão e natureza da educação intercultural/multicultural em Portugal;
- e) identificar sinais de preconceito e de discriminação em certos grupos a nível individual, social e cultural;
- f) produzir linhas orientadoras e um currículo que contribua para a formação de professores numa perspectiva multicultural/intercultural.

No nosso Projecto o trabalho realiza-se em colaboração com três escolas, situadas duas no Norte do País, (no Porto) e uma nos arredores de Lisboa. As duas primeiras são frequentadas, sobretudo, por crianças que vivem em bairros degradados pertencendo muitas delas, como já se referiu atrás, à etnia cigana, sendo outras africanas. A da zona de Lisboa é frequentada por um grande número de crianças Cabo-Verdeanas.

Dado que o projecto se desenvolve essencialmente de acordo com uma metodologia de investigação-acção, na primeira fase dos nossos trabalhos a preocupação fundamental residiu sobretudo em sermos aceites pelos professores e pelos alunos. Assistimos a aulas, a recreios, reuniões de pais a refeições, tomamos chá com os professores, tornámo-nos familiares e familiarizamo-nos com o ambiente, com os hábitos, os ritmos e problemas da escola. A observação e registo de dados foi-se tornando progressivamente mais fácil e mais frutuosa. Só recentemente se principiou a dar início a uma fase mais activa em que nós próprios começamos a levantar algumas questões. Estas são relativas à necessidade de identificar as distâncias e/ou as proximidades entre os saberes, a cultura oferecida pela escola e aquela de que os diferentes grupos de crianças são portadores, porque consideramos que estes dados constituem os elementos que permitirão organizar uma intervenção nas práticas pedagógicas. A título de exemplo poderemos referir algumas das questões de que partimos ao trabalho com uma das populações que frequenta as escolas do nosso projecto, as crianças ciganas:

Para gente que vive ao ar livre, em barracas precárias com paredes forradas com papéis de embrulho coloridos, que decora os tectos com grinaldas e laços de papel de cor, com uma imaginação que, etnocentricamente, poderíamos classificar

de infantil, que usa brinquedos como objectos de decoração, que pendura na parede toda a gama de objectos coloridos, possivelmente com esse valor simbólico para eles importante (sapatos, vestidos, pratos ou canecas), para crianças que correm ao sol, ao pó e também ao frio quase despidas convivendo com cães e com cavalos numa grande liberdade de movimentos largos e em exercícios de actividades não controladas pelos adultos, como poderão elas suportar a escola que o Sistema Educativo lhes oferece? É que esta é uma escola, com trabalhos que exigem uma certa concentração, para os quais é necessário sentar-se na carteira e praticar uma motricidade fina, que propõe para aprendizagem trabalhos estereotipados, rotineiros, como a escrita de palavras e de frases que nada tem a ver com a sua experiência quotidiana.

Que pode a escola oferecer de aliciante, de suficientemente importante para que justifique o esforço de lá ir, de uma forma assídua, a pessoas que circulam ao ritmo das feiras, dos casamentos, das festas, que não procuram nem são aceites pelo mercado de trabalho regular, vivendo vagamente de expedientes, de pequeno comércio, de mendicidade, de pequenos roubos e, ainda hoje, dos seus cavalos?

Numa escola como a Portuguesa que, bem ao gosto das escolas de sociedades capitalistas, desenvolve a sua organização e propostas pedagógicas com base no estímulo do individualismo e da competição, que esforços fazer para poder receber crianças que culturalmente resolvem seus problemas no colectivo e partilham tudo quanto têm?

Relativamente a um grupo que vive à margem de quase todos os mecanismos sociais e que sobrevive graças a uma forte coesão interna e à existência de uma certa agressividade, como lidar na escola com a violência que naturalmente estas crianças usam entre si e que adoptam em conjunto para com os não ciganos, sempre que um deles está em situação que eles consideram de risco?

Temos a consciência de que a resposta a questões, de que estas são uma simples amostra, tem fundas implicações que ultrapassam largamente os limites da intervenção possível da escola. Mas também pensamos que, para além desses limites da intervenção (que não estão aliás muito claramente definidos), a escola pode no mínimo contribuir para que a sua contribuição para este estado de coisas não seja tão forte. E pensamos que o professor tem também um papel importante a desempenhar no processo.

Daí a existência do nosso projecto que visa, em última análise, debruçar-se sobre as crianças, as suas famílias, portanto sobre os grupos sociais a que pertencem os alunos que frequentam as escolas, a fim de colher um maior número de elementos que nos permitam compreender, analisar profundamente características

socio-culturais, valores, problemas, expectativas destes mesmos grupos. Pensamos que essa compreensão poderá contribuir para que se vão identificando dispositivos pedagógicos, formas de conceber as actividades de ensino-aprendizagem que interessem aquelas crianças. Admitimos que essa simultânea produção de conhecimentos e intervenção no quotidiano das actividades escolares, constitui, quer para nós, quer para os nossos colegas professores do ensino básico uma significativa fase de formação. Por tal razão este projecto também poderá ser interessante na medida em que, eventualmente, poderá contribuir para identificar actividades de formação que desenvolvam nos professores a consciência de problemas decorrentes de uma presença multicultural na escola e aumente também nestes actores sociais uma consciência crítica e de intervenção fase a estas questões.

Nota

¹ Ver, por exemplo, o «Público» de 4-12-91 em que se noticia a discriminação racial numa escola de Lisboa, caso que está actualmente a ser examinado pela Procuradoria Geral da República.

² Designação inglesa usada para referir o grupo dominante «White, Anglo Saxon Protestant».

Bibliografia

- ALTHUSSER L., Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, in F. MONICA (Antologia, *Escola e Classes Sociais*), Lisboa, Presença, C.I.S. 1981
- BELO M., Relatório à Comissão de Inquérito ao Racismo e à Xenofobia. Parlamento europeu. 1990
- BERNSTEIN B., A Educação não pode compensar a sociedade, in S. GRÁCIO, S. STOER Antologia, Sociologia da Educação, 2, Lisboa, Horizonte, 1983
- BOURDIEU P., Reprodução cultural e reprodução social in S. GRÁCIO, S. STOER, Antologia, Sociologia da Educação, 2, Lisboa, Horizonte, 1983
- BOXER C.R. *Relações raciais no império colonial português 1415-1825*. Porto Afrontamento, 1988
- CLANET C., (Dir.), *L'interculturel*, Toulouse, Université de Toulouse-Le-Mirail, 1985 (2 vol.)
- CERI, *L'éducation Multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987
- COELHO F.A., *Para a história da instrução popular*, Lisboa, Inst. Gulbenkian de Ciências 1973
- CORTESÃO L., *Escola e Sociedade, que relação?* Porto, Afrontamento. (2.º Ed.) 1989
- CORTESÃO L., PACHECO N., STOER S., Projecto de Educação Multicultural/Intervenção Educativas, F.P.C.E., Porto, 1988
- CORTESÃO L., PACHECO N., STOER S., Práticas interculturais: Dificuldades de implementação, Congrès SIETA, Kilkenny, Irlanda, 1990
- CORTESÃO L., PACHECO N., «Porque está o interculturalismo ausente da realidade portuguesa?», XII Congresso de Sociologia, Madrid 1990

FORD r., «A Workshop on Multicultural Education», polycopié, 1989

GINNIS H., Para uma economia política da Educação, in F. MONICA Antologia, *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, Presença, GLS, 1981

LYNCH J., *Multicultural education in a global society*, London-new York, The Palmer Press, 1989

Jornais e Revistas

África, n.º 150, Lisboa, Juin 1990

Africana, n.º 2, Centro de Estudos Africanos Universidade Portucalense, Porto. 1988

Jornal Ilustrado, Lisboa, 1.6.90

Jornal Público 4.12.90