

CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PLURALISTA E DEMOCRÁTICA NUMA PERSPECTIVA COMPARADA – PORTUGAL E ESPANHA

Ana Pedro⁴²

Universidade de Aveiro

Lucília Pires⁴³

Universidade de Aveiro

Rufino Cano González⁴⁴

Universidad de Valladolid

RESUMO

No momento que hoje vivemos, a problemática das relações interculturais apresenta-se-nos de uma forma particularmente intensa. O projecto europeu desenvolve-se e aprofunda-se, o fenómeno dos nacionalismos propaga-se por toda a Europa, tornando por demais evidentes todas as idiosincrasias nacionais e multiplicidades culturais. Paralelamente verificamos fenómenos de deslocação de populações em larga escala e particularmente em Portugal e Espa-

⁴² Investigadora-coordenadora do Contexto 3 – Associações de Imigrantes – do Projecto Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural, financiado pela FCT, e docente da Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal.

⁴³ Doutoranda da Universidade de Aveiro pelo Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal. Encontra-se a desenvolver uma tese no âmbito da cidadania inclusiva trabalhando sobre as representações sociais dos povos ibéricos na perspectiva dos imigrantes ucranianos.

⁴⁴ Docente da Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

nha, tradicionais países de emigração, nestes últimos anos somos confrontados com vagas massivas de imigrantes quer de países africanos e sul-americanos, quer mais recentemente do leste europeu.

A imigração na Península Ibérica é presentemente uma realidade inelutável especialmente se considerarmos a quantidade e a diversidade de origens dos imigrantes.

A melhoria das condições de vida após os primeiros anos de imigração e os programas de reagrupamento familiar levam a que nos últimos anos o número de crianças imigrantes tenha aumentado quer no sistema educativo português quer no espanhol. Este facto por si só poderá explicar a necessidade crescente de criar espaços na escola para a educação intercultural, uma vez que esta surge como local privilegiado de socialização e aquisição da própria cultura e simultaneamente como forma de interacção comunicante com a cultura do «outro».

Neste contexto procuraremos efectuar uma análise da situação em que se encontra a educação intercultural em Espanha e Portugal, enraizando-a na educação para a cidadania, tentando assim encontrar pontos comuns de actuação e simultaneamente aprender com as experiências realizadas em ambos os países, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente multicultural.

ABSTRACT

At the moment we live, the problematic of the intercultural relations presents itself to us in a particularly intense way. The European project develops and deepens, the phenomena of nationalisms spreads to all Europe, becoming too much evident all the national idiosyncrasies and cultural multiplicities. At the same time we verified phenomena's of population dislocation in large scale and particularly in Portugal and Spain, traditional emigration countries, in these last years we are confronted with massive waves of immigrants from African and sud-american countries, as well as from the eastern Europe.

The immigration in Iberian Peninsula is presently an infigtable reality, specially if we consider the quantity and the diversity of the immigrant origins.

The live conditions improvement after the first years of immigration and the family reagrupment lead to the rise in the number of immigrant children in the educative Portuguese and Spanish sistema. This fact by itself can explain the rising need to crate spaces in school for intercultural education, since it comes as a priviledge place of socialization and acquisition of the own culture and simultaneously as a way of communicative interaction with the "other" culture.

In this context we will try to make an analisis of the situation in which the intercultural education in Spain and Portugal, enrooting it in the education towards citizenship, this way trying to encounter common spots of acting and simultaneously learn with the experiences performed in both countries, contributing to the construction of a real multicultural society.

INTRODUÇÃO

A sociedade modificou-se radicalmente no último século, quer em termos de estratificação ou destratificação social, quer pela alteração dos papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, quer mesmo pela democratização no acesso aos recursos materiais, culturais e humanos. Mas nos últimos dez anos verificámos a acentuação de uma característica muito peculiar das sociedades modernas – a multiculturalidade – resultado de um conjunto de acontecimentos de cariz diverso mas com profundo impacto na forma como percebemos o mundo, nomeadamente:

- a)** O alargamento e a generalização, rápida e pouco digerida, das novas tecnologias da informação e comunicação;
- b)** O movimento migratório de diferentes culturas por razões fundamentalmente de pobreza económica e socio-educacional;
- c)** Os conflitos bélicos, e mais especialmente os danos colaterais para as populações dos países onde estes conflitos se desenrolam, ou seja, a perda de vidas humanas e a destruição dos mais básicos requisitos para a sobrevivência;
- d)** A perpetuação de regimes políticos ditatoriais que escravizam os mais necessitados em benefício exclusivo dos mais afluentes;
- e)** A desarmonia epistemológica e empírica entre cultura e pobreza, pluralismo cultural e estado-nação, globalização e interculturalidade, globalização e liberalização, etc;
- f)** A política de imigração fortemente condicionada, ou impulsionada por marcadores económicos e sociais dos países afluentes;
- g)** A distribuição injusta de bens entre os que tudo têm e os que nada têm.

Estas e muitas outras razões, que tornariam esta lista infundável, permitem que grupos de pessoas culturalmente diferentes, com línguas, ideias, valores, formas de viver e estar no mundo, tradições e costumes igualmente diferentes, introduzam novas variáveis na nossa matriz cultural europeia, e mais concretamente nas matrizes culturais das sociedades peninsulares.

Sendo tradicionalmente países de emigração, Portugal e Espanha testemunharam nos últimos anos uma profunda inversão nesta tendência: estes dois países são agora encarados por muitos imigrantes como países de acolhimento preferencial. Com o desenvolvimento económico que se seguiu à entrada dos países ibéricos na UE, a imigração para estes dois destinos subiu em flecha, enquanto que a emigração estabilizava e decrescia.

Em Portugal verificou-se inicialmente um forte fluxo proveniente dos PALOP, os países africanos de língua oficial portuguesa, e mais recentemente observou-se um aumento exponencial da imigração proveniente do Brasil e da Europa de Leste, especialmente da Ucrânia, mas igualmente da República Moldava e da Roménia, como podemos ver no seguinte quadro:

10 maiores Grupos Estrangeiros em Portugal (2004)		
País	População	Porcentagem
Brasil	66.907	14,9%
Ucrânia	64.730	14,4%
Cabo Verde	64.164	14,2%
Angola	35.264	7,8%
Guiné-Bissau	24.638	5,4%
Reino Unido	18.005	4,0%
Espanha	15.916	3,5%
Alemanha	13.128	2,9%
Rep. Moldava	12.647	2,8%
Roménia	10.944	2,4%
Total	449.016	100%

Quadro 1. os 10 maiores Grupos Estrangeiros em Portugal (2004) - Fonte: INE, Dados de 2004.

No caso espanhol verificou-se inicialmente uma onda de imigrantes da América Latina e mais recentemente um enorme contingente marroquino e igualmente um forte fluxo proveniente da Europa de Leste (Roménia, República Moldava, Ucrânia, etc.), como se pode ver no quadro seguinte:

10 maiores Grupos Estrangeiros em Espanha (2003)		
País	População	Percentagem
Equador	390.297	14,6
Marrocos	378.979	14,2
Colômbia	244.684	9,2
Reino Unido	161.507	6,1
Romênia	137.347	5,2
Alemanha	130.232	4,9
Argentina	109.445	4,1
França	69.930	2,6
Itália	65.396	2,5
Portugal	56.672	2,1
Total	2.664.168	100

Quadro 2. os 10 maiores Grupos Estrangeiros em Espanha (2003) - Fonte: INE, Datos del Padrón de 1-1-2005.

Nos dois países verifica-se um número crescente de residentes oriundos da União Europeia (especialmente Reino Unido e Alemanha), que apesar de não poderem ser contados dentro dos números da imigração, ajudam a engrossar o contingente de estrangeiro residentes na Península Ibérica.

Estes dois países, e no espaço de vinte anos, transformaram-se de países eminentemente de imigração, em países atractivos para os imigrantes, países de refúgio, de acolhimento e de trabalho para um número crescente de pessoas vindas dos quatro cantos do mundo. Somando os portadores de autorização de residência com os portadores de autorização de permanência e de visto de trabalho, os imigrantes legais em Portugal são já cerca de meio milhão, o que representa 5% da população e designadamente 10% da população activa (Ferreira, Rato & Mortágua, 2004), e cerca de três milhões e setecentos mil em Espanha, ou seja 8,4% da população (INE, Datos del Padrón de 1-1-2005 + datos provisionales del Padrón 2006). Estes dados relativos a Espanha já dão conta do número de imigrantes legalizados no ano de 2005 (de 7 de Fevereiro a 7 de Maio houve mais um processo de regularização extraordinária) que ultrapassou um milhão de pessoas. De qualquer modo, e segundo o INE em Espanha, 50% destes novos pedidos de regularização são de imigrantes equatorianos, marroquinos e romenos.

Na realidade, basta olhar para a imprensa diária, ou falar com quem vive o seu dia a dia na escola, para observar que o cenário educativo se encontra em profunda transformação. Dadas as implicações desta transformação, que se estendem muito para além da rede educativa, atingindo todo o tecido social, torna-se imprescindível reflectir sobre as suas causas, sobre as implicações concretas que tal transformação opera nas salas de aula numa perspectiva de pluriculturalidade ou interculturalidade, sobre os novos curricula actualizados e comprometidos socialmente com a pedagogia da educação intercultural e com a igualdade do direito à educação numa perspectiva multicultural, compreensiva e diferenciadora.

A educação intercultural, contudo, não pode ser isolada da educação para a cidadania, uma vez que é no contexto da educação para o ser e estar em sociedade que se adquirem os valores necessários para viver e conviver na comunidade. A educação intercultural não é mais do que o começo de uma acção muito mais vasta, complexa e universal, que compromete toda a sociedade numa tarefa conjunta que afecta todas as pessoas, e não apenas os imigrantes, e durante toda a vida: a educação para a cidadania.

I. A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

1.1. O QUE É A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de mais torna-se necessário esclarecer alguns conceitos que muitas vezes são usados indistintamente, a saber, a multiculturalidade, a interculturalidade e a educação intercultural. Convém referir que o termo interculturalidade surge como uma corrente psicopedagógica nos países do sul da Europa, enquanto que o vocábulo multiculturalidade é comumente utilizado na literatura anglosaxónica, embora possa ser usado indistintamente (Melich i Sangrà, 1998: 349; Dasen, 1994; Lynch, 1986).

Podemos contudo afirmar que o termo multiculturalidade abarca dois significados. Por um lado, descreve a realidade das sociedades em que coexistem

culturas distintas e, por outro lado, refere-se a gestão política desta mesma realidade. O facto de diferentes culturas coexistirem não pressupõe que convivam, já que em muitos casos, permanecem invisíveis por assimilação na cultura maioritária. Este vocábulo é preferentemente utilizado pela sociologia e pela ciência política, enquanto que o termo interculturalidade surge no espaço educativo para definir o processo de intercâmbio e interacção comunicativa que se crê desejável nas sociedades multiculturais. Trata-se de um projecto de sociedade participativa, de um novo modelo de organização socio-política dinâmico e solidário no qual todos os grupos sociais trabalham em interacção e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas.

A educação intercultural, por seu lado, é um método de ensino/aprendizagem que tem por base num conjunto de valores e crenças democráticas, e que procura fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, que são mais frequentemente a regra num mundo global e interdependente. Ou seja, “Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”(Sales, A. & García, R, 1997: 46).⁴⁵

Para esclarecer o conceito de educação intercultural temos de partir do conceito inicial de educação multicultural dos países anglosaxónicos, ou seja, após a Segunda Guerra Mundial e a independência das colónias ultramarinas que se seguiu, bem como as sucessivas vagas migratórias para a Europa e a América do Norte, as sociedades ocidentais viram-se confrontadas com um novo contexto pluralista em termos socio-culturais.

⁴⁵ Escolhemos esta definição pois parece-nos meritória e bastante compreensiva apesar nos permitirmos questionar a palavra tolerância que pode por muitos ser vista como condescendência. A tolerância situa-nos num plano de superioridade ideológica que não tem cabimento nos espaços de convivência intercultural. Sugerimos então que a palavra tolerância seja encarada enquanto *empatia*, aquilo que nos permite colocar-nos no lugar do outro e assim procurar ver o mundo da sua perspectiva.

A educação multicultural surgiu então nas últimas décadas do século XX como tentativa de reconciliar o duplo objectivo das sociedades democráticas num contexto pluralista, por um lado a necessidade de preservar a coesão social, por outro lado a afirmação da diversidade cultural, i.e., não apenas respeitar a diversidade de culturas em presença, mas encorajar activamente a sua expressão. Por tudo isso “Multicultural education is concerned with all these minorities and their educational needs, as also with the needs of majority students of both sexes and all linguistic, creedal and racial groups to learn how to live in creative harmony within a multicultural society.”(Lynch, 1986: 3).

O próprio Conselho da Europa (COE) sugere-nos o conceito de educação intercultural que, “covers two characteristics of education that is appropriate in democratic multicultural societies: (1) «inclusion and participation», on one hand, and (2) «learning to live together», on the other hand.”(Batelaan, 2003: 3).

A democracia é caracterizada pelo pluralismo e pelo acesso livre e igual de todos aos direitos a que todos assistem. Torna-se por isso um desafio para políticos e governantes, especialmente os mais estritamente preocupados com as questões da educação, garantir que todos os diferentes grupos participem na sociedade em que estão inseridos e beneficiem das infra-estruturas culturais e educacionais. Os profissionais da educação, por seu lado, têm um desafio acrescido: assegurar que todo e qualquer indivíduo tem a oportunidade de aprender o que quer ou o que necessita para poder activamente participar nas diversas esferas do social (económica, cultural, política, etc.). “In other words: education should contribute to a policy of inclusion, which has – at the levels of the school and the classroom – consequences for the organisation and the content of learning processes.” (Batelaan, 2003: 3). Destas consequências falaremos mais tarde.

1.2. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A educação intercultural, centrada na questão da educação para a democracia e especialmente para a cidadania democrática, visa então a inclusão e participação de todos os constituintes da sociedade, autóctones e estrangeiros, na sociedade de acolhimento através de uma aprendizagem da vida

em comum. “Learning to live together is eventually aimed at shared citizenship at the local, national and global level: although we are different we need to share a feeling of belonging to a wider community based on mutual respect and a shared belief that ‘dialogue’ is indispensable.” (Batelaan, 2003: 3). Ou seja, em vez de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se ‘toleram’ num mesmo espaço, a educação intercultural preconiza o viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efectivos. Uma sociedade em que a identidade pessoal e social passa por um processo de construção permanente, que aceita as diversas influências e se alicerça nas semelhanças, nas diferenças, nas vontades conjugadas de construir uma sociedade mais justa e no sentido de pertença comum à humanidade.

Contudo a diversidade pode contribuir para obstaculizar esta vida em comum de diferentes maneiras – por exemplo, o facto de não existir uma língua e referentes culturais comuns pode fazer perigar a comunicação, ou alguns feriados ou preceitos religiosos podem não ser encarados como meritórios por parte de um empregador – por isso torna-se necessário desenvolver estratégias de superação de dificuldades ao nível da família, da escola, da comunidade, em suma, da sociedade. Surge então a necessidade de introduzirmos uma pedagogia do intercultural cujo objectivo seria «saisir l’occasion offerte par l’évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d’introduire l’Autre et plus exactement le rapport à l’Autre, dans l’apprentissage. La reconnaissance d’autrui passe par l’acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l’objet d’une véritable reconnaissance en tant qu’un parmi le multiple.» (Abdallah-Preceille, 1990: 167).

É, portanto, neste conceito de cidadania inclusiva e participativa que se justifica a existência de uma educação intercultural, e a sua articulação com a educação para a cidadania, na medida em que ambas obedecem a cinco princípios básicos: 1) abertura à diversidade cultural; 2) igualdade de oportunidades e equidade; 3) coesão social; 4) participação crítica na

vida e deliberação democrática e 5) respeito pela vida no planeta. (Ouellet, 2002). Estes princípios visam promover o desenvolvimento psicossocial de todos os membros da sociedade pela aprendizagem de ‘competências para a vida’, ou seja, e recorrendo aos quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996), **aprender a saber**, ou seja, desenvolver competências de pensamento (resolução de problemas, tomada de decisões, compreensão das consequências das nossas acções, etc.); **aprender a ser**, ou seja desenvolver competências pessoais (gerir o stress e as emoções, autoconsciência, autoconfiança, etc); **aprender a viver em conjunto**, ou seja, desenvolver as competências sociais (comunicação, negociação, assertividade, trabalho em equipa, empatia, etc) e, finalmente, **aprender a fazer**, ou seja desenvolver as competências técnicas para desenvolver tarefas concretas. Uma educação intercultural fundada sobre estes pilares será forçosamente uma educação inclusiva e promotora de uma sociedade pluralista e democrática.

II. MODELOS PARA ENCARAR O FENÓMENO MULTI/ INTERCULTURAL

São-nos propostos três modelos para encarar esta questão da multiculturalidade, segundo afirma Baños Sanchez no seu artigo “Afrontar la Interculturalidad”⁴⁶, nomeadamente o modelo assimilacionista, o multicultural e o holístico.

2.1. MODELO ASSIMILACIONISTA

Este modelo estipula muito claramente que o imigrante, aquele que chega a uma nova situação deve adaptar-se a uma nova cultura, ou seja, tem de assimilar o estilos e as normas sociais (o ser e o estar) próprios da sociedade

⁴⁶ Artigo disponível online em <http://www.psicopedagogia-aragon-com/intercult.htm>.

de acolhimento. Esta é uma postura etnocêntrica, de superioridade face às outras culturas, muito em voga por todo o séc. XX no mundo ocidental: “a perspectiva de uma assimilação das minorias étnicas e das culturas particulares pelas sociedades de acolhimento, no sentido de as absorverem, assimilando-as na cultura global, que imporiam de forma generalizada, fazendo desaparecer os traços culturais próprios daqueles grupos.” (Nunes, 2004).

A escola e todo o sistema educativo funcionava como catalisador dessa assimilação ao propor e simultaneamente garantir a observância dos comportamentos e normas sociais próprios da sociedade de acolhimento. Trata-se obviamente de um modelo obsoleto, que nos oferece uma visão míope e etnocêntrica do tratamento da diversidade cultural, cujas soluções passam pela elaboração de programas de educação compensatória e mesmo de escolas segregadas, sem ter em conta o valor das outras culturas e a importância do seu tratamento no currículo transversal conjuntamente com a autóctona. O grande objectivo da escolarização para as crianças imigrantes é a uniformização cultural, a assimilação do *mainstream* cultural da sociedade de acolhimento.

2.2. MODELO MULTICULTURAL OU PLURALISTA

Este modelo assenta na premissa que “numa sociedade multicultural é fundamental respeitar a diversidade cultural e étnica, conhecer e dialogar com as diferentes culturas, sublinhar os seus aspectos positivos, desfazer preconceitos étnicos e raciais, dissipar estereótipos, e criar iguais oportunidades de integração social e de acesso aos bens essenciais para todos, independentemente das diferenças.” (Nunes, 2004).

Uma característica muito importante deste modelo é que o ponto de vista fixa todo o seu interesse nas outras culturas, nas culturas dos outros. Parte-se de um princípio muito claro “Partilhar para Incluir”. Quando partilhamos, ou seja, quando partimos as coisas em partes, fazemo-lo em partes iguais sem ter, sem conta aspectos relacionados com a dimensão da cultura que pretende ser acolhida nem a dimensão da cultura que acolhe. A cultura maiori-

tária encontra-se em plano de igualdade com as culturas minoritárias e esse pluralismo relativista propõe um tratamento uniforme e indiferenciado das culturas em presença, independentemente das reais diferenças entre elas. “O pluralismo, assim entendido esquece que a história e a tradição são factores indispensáveis de coesão e identidade social, facilita o isolamento por afinidades em vez da unidade pretendida, abre campo a tensões e fracturas sociais, e desvia, afinal, do objectivo de criar uma sociedade que a todos respeite e garanta iguais oportunidades.” (Nunes, 2004).

2.3. MODELO HOLISTA OU INTEGRACIONISTA

Este modelo, por seu lado assenta na premissa que a educação intercultural não deve operar, de forma restrita e exclusiva, sobre as minorias culturais, mas e sobretudo, deve estender-se a todos os alunos sem excepção. A integração sugere uma sociedade aberta ao diálogo intercultural, consciente das diferenças e das semelhanças sociais e culturais e não resistente ao perpétuo dinamismo de mudança. Alguns dos traços típicos dos grupos de imigrantes poderão revelar-se como fontes de enriquecimento e interpelação de certas tendências da cultura dominante, como é o caso entre nós “da cultura cigana e de algumas culturas africanas, com os seus valores típicos de solidariedade familiar, atenção aos idosos e respeito pela sabedoria adquirida, sentido da festa, relação estreita com a natureza e centralidade da expressão religiosa, sobretudo nos acontecimentos mais marcantes da vida pessoal e colectiva. É, também, o contributo dos recentes imigrantes da Europa de leste, que podem revitalizar nas comunidades educativas e na sociedade, em geral, o sentido de exigência e de rigor no trabalho, e o respeito pela autoridade e a disciplina.” (Nunes, 2004).

Contudo convém reafirmar que esta perspectiva é biunívoca, ou seja, o respeito, a abertura e o diálogo intercultural tem de ser mutuamente experimentados e certos limites têm de ser claramente estabelecidos para ambas as partes, nomeadamente, o respeito pelos direitos humanos, o cumprimento das leis fundamentais, princípios e regras gerais dos estados democráticos e do bom senso, já para não falar da aceitação tácita e explícita de valores éticos universais.

Este tipo de intervenção integradora é um bom antídoto contra a xenofobia, porque através dela estamos a potenciar e a favorecer a construção da própria identidade pessoal dos alunos, imigrantes e nativos. Segundo Baños Sánchez (2003), a interculturalidade “se construye entre todos, día a día, cuando salimos a la calle, cuando hablamos, cuando compramos, cuando tratamos con ellos, cuando les facilitamos las cosas, cuando les echamos una mano, cuando les decimos «buenos días».”

III. LINHAS E TENDÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGAL E ESPANHA

Não há qualquer dúvida que a população escolar de origem imigrante tem vindo a aumentar drasticamente na Península Ibérica, nestes últimos anos. Esta nova realidade apresenta um tremendo desafio para as sociedades portuguesa e espanhola, e, centrando-nos na questão da educação intercultural, muito particularmente para o sistema educativo dos dois países. No ano lectivo 2003/2004 (dados GIASE, 2006) contava-se com 81 470 crianças imigrantes inscritas nas escolas portuguesas, cerca de 5% da população escolar total, e apesar do número de alunos apresentar uma tendência decrescente na ordem dos 75.000 alunos por ano, o número de crianças imigrantes inscritas tem apresentado a tendência contrária. No caso espanhol e no mesmo ano lectivo existiam 389.726 alunos de origem imigrante (dados MECD, 2005), uma média de 5,7% (em Madrid e nas Ilhas Baleares mais de 10%) da população escolar, e este número apresenta igualmente uma tendência crescente, sendo de 460.518 alumnos en el curso 2004/2005 y de 529.461 los alumnos de origem estrangeira para o ano lectivo de 2005/2006, o que supõe um aumento da população estrangeira na ordem dos 15,3%, situando-se em 7,4% a média da população de alunos imigrantes escolarizados em Espanha. Da mesma forma, o crescimento que se prevê para o ano lectivo de 2006-2007 em curso será muito semelhante, o que quer dizer que o número total de alunos imigrantes escolarizados será superior a 600.000.

Dos dados referentes ao ano lectivo de 2003/2004, o último apresentado pelos estudos oficiais quer em Portugal quer em Espanha, podemos afirmar que em Portugal, 43% dos alunos estrangeiros são provenientes de África, dos PALOP; 18,8% da Europa (13,2% da União Europeia e 5,6% da Europa de Leste); 11,5% do Brasil; 10% e uns meros 2,7% da China e da Índia. De salientar ainda que os alunos de Etnia Cigana atingem 11,5% da população escolar imigrante e que cerca de 10,0% dos alunos estrangeiros provêm de países com baixa representatividade em termos migratórios. No caso espanhol, podemos dizer que 50% dos alunos estrangeiros procedem da América do Sul e Central; 25,2% da Europa; cerca de 19% de África; 4,4% da Ásia e Oceânia e apenas 1,1% da América do Norte.

Dada a extensão da população escolar imigrante e as suas origens tão diversificadas, convém referir alguns dos maiores problemas de integração detectados na generalidade destes alunos, qualquer que seja a sua origem e qualquer que seja o país de acolhimento, a fim de os conhecer e apreciar devidamente, antes mesmo de nos propormos realizar qualquer tipo de planificação ou intervenção ao nível de programas de Educação Intercultural. Muñoz Lopez, B. (2001), "Factores que intervienen en el proceso de adaptación al médio escolar del alumno inmigrante", apresenta-nos uma listagem bastante compreensiva:

- a)** Escassa ou nula escolarização no país de origem;
- b)** Incompetência linguística, por desconhecimento da língua da sociedade de acolhimento;
- c)** Desorientação cultural;
- d)** Conflitos religiosos (têm a ver com a comida, os horários, o calendário, etc.);
- e)** Condições de vida precárias, em muitos casos;
- f)** Escassez de material para uso próprio;
- g)** O processo de adaptação dá-se em contextos muito especiais, geralmente em bairros suburbanos, com elevados índices de pobreza e delinquência;
- h)** A insegurança e o medo, que muitas vezes é criado pelo processo de adaptação de um indivíduo a um meio estranho;
- i)** A proveniência de uma sociedade que possui cultura de tradição oral e onde a transmissão da informação e dos saberes se efectua de forma hierárquica.

A tudo isto acresce o facto por vezes serem encarados com desconfiança e desdém por parte de colegas, professores e pais pertencentes à cultura maioritária e obviamente muitos deles engrossarem os números do insucesso e do abandono escolar precoce, especialmente no caso dos alunos de origem africana quer em Portugal quer em Espanha. No caso dos alunos europeus convém distinguir entre duas realidades: os alunos oriundos da União Europeia, que normalmente frequentam o ensino privado, muitos na sua língua materna, e os alunos provenientes do leste europeu. Estes últimos, dadas as distintas características académico-culturais das famílias em relação aos restantes imigrantes, são normalmente alunos excepcionais, aprendem a língua do país de acolhimento com muitíssima facilidade e os pais reclamam inclusivamente da falta de exigência do sistema de ensino (Carvalho & Boléo, 2006; Marques et al. 2005; Jesus & Neves, 2004).

No caso português, há inclusivamente uma escola de ensino russo que estas crianças e jovens frequentam como complemento educativo, não apenas para a aprendizagem da sua língua materna (Pedro, A. & Simões, A. & Melo: 2006) mas para desenvolverem as competências que a família considera necessárias nas áreas científica e técnica (matemática, ciências naturais, física, etc.).

Em face do exposto, a integração educativa não se manifesta apenas como um desafio que temos de assumir, mas como uma necessidade prioritária a que temos de responder e uma conquista irrenunciável que nos afecta a todos: aos políticos, aos departamentos de administração e gestão escolar, mas igualmente a nós, aos professores, aos pais, aos alunos. Os fenómenos da imigração e da integração colocam-nos, pois, um vasto leque de questões a que temos de ir dando resposta imediata, de forma a por em marcha estratégias e intervenções educativas orientadas seriamente para a integração das crianças e jovens imigrantes na escola.

Dada esta necessidade de responder às rapidíssimas transformações de que os nossos sistemas educativos estão sendo alvo, e que conseqüentemente acarretam sérios inconvenientes e mesmo dificuldades para os seus mais directos responsáveis, que procuram assumir a hercúlea tarefa que lhes cou-

be em sorte desenvolver, não podemos esquecer contudo que a educação intercultural não é mais que o começo de uma acção muito mais ampla, complexa e universal, que compromete toda a sociedade numa tarefa conjunta que afecta a todas as pessoas, imigrantes e nativos, durante toda a sua vida: a educação para a cidadania.

Ecoando as medidas propostas (leia-se impostas) por Bruxelas, os dois países, pela voz dos seus Ministérios da Educação, revelam preocupação com esta temática e vontade de construir uma escola inclusiva. Como refere o actual governo português no seu Programa para a Educação:

É fundamental centrar as energias ao serviço dos beneficiários do sistema educativo: os alunos. Não só do litoral, mas, também, os alunos do interior. Não só dos integrados em famílias esclarecidas e com meios, mas, também, daqueles que menos apoios têm. Não só das famílias que nasceram em Portugal, mas, também, de todas aquelas que, vindas de perto ou de longe, se integram na realidade nacional (ME, 2005).

Por sua vez, o executivo espanhol na sua Ley Orgânica 10/2002, de 23 de Dezembro, sobre a Qualidade da Educação referia-se ao:

(...) rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración [que] demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas.

Na mais recente Ley Orgánica de Educación (LO 2/2006, de 3 de Maio) esta questão é apresentada já num quadro de educação para a cidadania numa sociedade democrática e pluralista, sendo apresentados, entre outros, alguns objectivos muito concretos para a prossecução deste fim:

1) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos

así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible; 2) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Adicionalmente são legisladas medidas concretas para a integração de alunos entrados tardiamente no sistema educativo espanhol, oriundos de famílias imigrantes ou famílias desfavorecidas, especialmente alunos com carências graves em termos linguísticos, de competências ou de conhecimentos. Cabe a cada Administração educativa, dependente dos diversos Governos Regionais, desenvolver programas específicos para os alunos que estão a seu cargo.

A diferença fundamental a ressaltar aqui são as atribuições em termos de responsabilidade dos referidos governos. O governo português tem a responsabilidade sobre o sistema educativo centralizado no Ministério de Educação que não só legisla mas também tem deveres de planeamento e execução das medidas traçadas. No caso espanhol a situação é um pouco mais complicada pois para além de um governo central há que ter em conta todos os governos regionais com amplos poderes decisórios e executivos sobre a educação. Dado o carácter recente desta *Ley Orgánica* ainda não existem propostas oficiais de *Ley de Educación* para as diferentes regiões autónomas.

No caso português parte da responsabilidade com as questões da interculturalidade e a educação intercultural são partilhadas com o ACIME, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Este organismo oficial, criado em meados dos anos 90, depende do Conselho de Ministros e conseqüentemente com um escopo de actuação muito mais vasto que a educação, no entanto, tem vindo a assumir um papel fundamental na promoção da integração e da educação intercultural contribuindo assim para a construção da sociedade pluralista e democrática que se quer para o nosso país.

IV. PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA E INCLUSIVA EM PORTUGAL E ESPANHA

Como se pode antever no que foi dito anteriormente é impensável perspetivar a educação intercultural sem a enquadrar num quadro mais amplo de educação para a cidadania. Aprender a cooperar, aceitando a diversidade e a pluralidade de opiniões e culturas como sendo parte constituinte da realidade do mundo de hoje, é um dos objectivos que serve quer a educação intercultural quer a educação para a cidadania.

Aprender a cooperar, a aceitar a diversidade e a pluralidade de opiniões e culturas é uma das estratégias a ser implementadas e isso obviamente implica uma mudança de perspectiva em termos de quem governa a escola e quem tem o direito a ser ouvido. Para garantir a igualdade de oportunidades, em detrimento da discriminação positiva que anteriormente se procurava instaurar, torna-se necessário implementar um novo modelo de escola – a escola democrática:

(...) another model for life in the classroom, another relationship and making up an educational team between the different partners/groups involved (parents, teachers, pupils and other educational staff). (Batelaan, 2003).

Torna-se, por isso, imperioso o envolvimento de todos os interessados na comunidade educativa, não apenas os alunos e professores, mas igualmente os pais e familiares das crianças, os auxiliares de educação e os mediadores culturais, as associações culturais e mesmo as embaixadas e consulados. Pela promoção de espaços para diálogo entre todas estas instâncias poderia efectivamente promover-se a inclusão e participação activa de todos na construção de uma sociedade plural e democrática.

A opção pela educação intercultural implica então optar pela educação para a cidadania democrática e isso apresenta consequências ao nível da organização escolar.

É uma escola que concebe a aprendizagem enquanto situada na participação social e que, como tal, se insere na comunidade e é gerida de forma democrática e participada. Opta por formas claras de oposição ao racismo e à discriminação porque reflecte sobre as desigualdades da sociedade em que se insere, em vez de as reflectir e reproduzir (Cochiso, 2004).

No sentido de contribuir para a construção de um plano concertado de inserção educativa torna-se necessário enunciar os objectivos que, segundo Baños Sanchez (2003), constituem a plataforma fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural:

- Facilitar a escolarização de todos os filhos de família imigrantes em condições de igualdade em relação aos restantes alunos, independentemente da situação burocrática da família;
- Propiciar a elaboração de projectos educativos interculturais que correspondam à realidade social da imigração nas diferentes regiões (em Espanha e Portugal);
- Reconhecer que a educação é o agente catalisador por excelência da mudança social e da aceitação e respeito pela diferença que conduz à integração;
- Desenvolver e potenciar programas de compensação educativa para a aprendizagem da língua de acolhimento e para a manutenção da língua materna;
- Possibilitar programas de formação de professores baseados na pedagogia intercultural;
- Esboçar planos e programas de formação para a população imigrante adulta

- Evitar que os imigrantes entrem em situação de risco de exclusão social, de frustração pessoal, de conflito com outros grupos socialmente desfavorecidos, etc.

A nível governamental têm vindo a ser desenvolvidos programas de apoio à educação intercultural (o Programa Entreculturas em Portugal e o Plan GRECO em Espanha), que têm por objectivo conseguir que a educação se converta numa forma de integração real das crianças e jovens imigrantes, favorecendo a escolarização. O programa Entreculturas está ligado ao ACI-ME, proporcionando formação em educação intercultural para professores e demais agentes socio-educacionais, bem como materiais e acções de formação destinadas aos alunos. Nos seus mais de dez anos de existência tem apoiado a investigação na área da educação intercultural e proporcionado aportes significativos em termos de práticas pedagógicas interculturais. O Plan GRECO, desenvolvido pelo Ministério da Educação espanhol, tem promovido iniciativas semelhantes, no qual se incluem vastos conjuntos de informação sobre xenofobia e racismo (um problema que, segundo diversos estudos, apresenta maior pendor em Espanha que em Portugal), no sentido de favorecer a amizade e a adaptação multicultural. Ambos os programas apresentam na imigração como uma oportunidade de construção de uma sociedade pluralista e democrática que todos devemos aproveitar.

4.1. PROGRAMAS E RECURSOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Torna-se portanto necessário procurar claramente implementar a educação intercultural nos currículos e actuações quotidianas nas salas de aula de ambos os países, pois, apesar das directivas comunitárias, das medidas legislativas e de todo o acervo de investigação e materiais didácticos produzidos para o efeito, a realidade apresenta-nos um quadro bastante deficitário. Os diferentes estudos realizados em Portugal revelam a falta de uma actuação concertada entre escolas e mesmo entre professores de uma mesma escola. (Carvalho & Boléo, 2006; Marques et al, 2005; Jesus & Neves, 2004). No caso espanhol esta concertação é ainda mais complicada dadas as diferen-

ças regionais em termos de políticas, medidas para a educação intercultural e mesmo realidades socio-populacionais. De qualquer modo, muitos são os estudos feitos na área da diversidade e educação intercultural⁴⁷ e todos apontam para a necessidade de ir mais além, de estender a acção à totalidade das instâncias educativas.

Há um projecto do Ministério da Educação (DGIDC)⁴⁸ para a estudar o «Português como Língua Não Materna no Currículo Nacional» que visa caracterizar a nova realidade linguística e sociocultural dos estabelecimentos de educação e ensino da área metropolitana de Lisboa mas que se encontra ainda na fase de tratamento de dados. Mas até agora a acção no âmbito da educação intercultural tem sido limitada a intervenções pontuais e projectos-piloto em áreas geográficas onde a presença imigrante é claramente notória, como é o caso do concelho da Amadora que possui inclusivamente uma «Escola Intercultural das Profissões e do Desporto»⁴⁹. Este concelho pertencente à área metropolitana de Lisboa que apresenta uma fortíssima presença imigrante especialmente oriunda dos PALOP e em algumas freguesias os alunos de origem imigrante são mais de 60% da população escolar.

No caso espanhol, encontramos duas posturas muito distintas: as regiões com uma fortíssima presença imigrante por um lado, por exemplo a das Canárias (www.educa.rcanaria.es), da Catalunha (www.gencat.cat/educaciouniversitats) e de Castela (www.jccm.es/educacion), que têm promovido a educação intercultural nas escolas sob sua administração no sentido de promover a integração dos alunos estrangeiros. De qualquer modo ain-

⁴⁷ Apresentamos aqui alguns sítios dos diferentes governos regionais sobre educação, onde se poderão encontrar projectos e estudos sobre esta temática: www.educaragon.org; www.educa.rcanaria.es; www.pnte.cfnavarra.es; www.gencat.cat/educaciouniversitats; www.jccm.es/educacion.

⁴⁸ <http://www.dgfdc.min-edu.pt>.

⁴⁹ Esta escola profissional visa a integração no mercado de trabalho da população que abandona o sistema educativo e que no caso do concelho da Amadora é maioritariamente de origem imigrante (PALOP). (www.cm-amadora.pt/web/m07.htm).

da não existe distanciamento temporal que permita aferir o impacto destes programas de educação intercultural na coesão social da comunidade. Por outro lado temos as regiões autónomas onde a presença imigrante se faz sentir com menos intensidade e por isso os projectos regionais concertados de educação intercultural tendem a não ser encarados como prioritários, existindo apenas alguns projectos dispersos de cariz académico.

Dadas as limitações de recursos e metodologias na área da educação Intercultural que se verificam nos dois países ibéricos, vimos então propor algumas estratégias de superação destas dificuldades. Por uma questão metodológica dividimos a análise destas questões por diferentes áreas de estudos: língua, meio físico e social, matemática e expressão artística de que damos conta em seguida. Consideramos que a educação intercultural, ou se quisermos a educação para a cidadania inclusiva, deve ser trabalhada transversalmente em todas as áreas de ensino e não ser exclusivamente relegada para o campo das áreas de projecto ou para um ou dois tempos lectivos dados, muitas vezes sem motivação, por professores a sem formação adequada.

4.1.1. ÁREA DA LÍNGUA

As questões linguísticas são sempre questões difíceis de gerir no âmbito da inserção cultural dos alunos imigrantes, uma vez que nos colocamos perante múltiplas realidades. Por um lado temos os imigrantes que conhecem as línguas das sociedades de acolhimento, como é o caso dos imigrantes da América do Sul e Central no caso ibérico, conhecem-nas contudo nas suas variantes não europeias o que possivelmente requer algum esforço adaptativo mas por si só não impossibilita a relação de ensino/aprendizagem. No caso português coloca-se ainda a questão dos alunos imigrantes dos PALOP, crianças e jovens que supostamente falam português mas que muitas vezes apresentam um domínio da língua escasso ou mesmo nulo, apesar de muitos terem já nascido em Portugal. Por outro lado temos a situação de alunos estrangeiros sem qualquer contacto prévio com a língua da sociedade de acolhimento até ao momento que iniciam a sua escolarização, como é o caso dos imigrantes provenientes dos restantes países. As dificuldades lin-

guísticas destes alunos são muitas vezes superadas pela sua situação familiar, ou seja, são crianças e jovens com pais interessados no seu bom desempenho escolar, muitos deles com cursos médios e superiores que percebem a importância da escolarização para o futuro dos seus filhos. Mas isto nem sempre é regra como podemos verificar na situação dos imigrantes magrebinos em Espanha, o que vem contribuir em muito para que sejam estes alunos os mais sujeitos ao insucesso escolar.

Torna-se por isso imprescindível que sejam fornecidas ferramentas linguísticas que permitam superar esta situação inicial de desvantagem, por isso se propõe, á semelhança do que acontece por exemplo na Holanda, a introdução no currículo destes alunos de classes intensivas de língua, 10 a 12 horas semanais, em pequenos grupos de 5 a 10 alunos, agrupados por nacionalidades ou proximidade de dificuldades, com o objectivo de alcançarem um nível primário de compreensão e expressão da língua em 2 ou 3 meses.

Lentamente faz-se a sua adaptação a todas as outras matérias, consoante aumenta o seu uso e conhecimento da língua da sociedade de acolhimento, sendo que há actividades que podem iniciar quase imediatamente com o restante grupo escolar: a matemática, a pintura, o desenho, a música, que requerem outro tipo de competências comunicativas muitas vezes já adquiridas.

Como recursos podem usar-se todo o tipo de materiais que possibilitem a aquisição destes saberes: jornais e revistas, filmes e televisão, em suma todos os materiais quotidianos a que os alunos estão expostos podem ser usados para incrementar a proficiência.

4.1.2. ÁREA DO MEIO FÍSICO E SOCIAL

Esta área apresenta-se como um espaço privilegiado do encontro intercultural, pois permite a utilização de um vasto conjunto de materiais e tecnologias que promovem o conhecimento do mundo e da sociedade. A percepção de realidades distintas é benéfica para todos os alunos, pelo que os alunos imigrantes seriam expostos a normas, hábitos e costumes sociais

da cultura maioritária, podendo igualmente dar conta da sua realidade pela apresentação de múltiplos documentos (escritos, visuais, fílmicos, etc.) sobre o seu país e cultura de origem.

Como recursos será possível utilizar a Internet, ou mesmo o e-mail para contactar pessoas de países distantes; folhetos publicitários que permitem fazer a ponte entre realidades como a comida, a higiene, o vestuário, etc. (e simultaneamente trabalhar o seu conteúdo linguístico); revistas e jornais, folhetos informativos bilingues, etc.

4.1.3. ÁREA DA MATEMÁTICA

Na área da matemática podem trabalhar-se questões de vida prática, como sejam o dinheiro e a sua utilização, ensinando por exemplo a fazer a conversão entre o valor da moeda das sociedades de origem e de acolhimento. Podem utilizar-se formulários e contas de uso quotidiano, ou seja, da água, luz, telefone, etc.

Podem ainda apresentar-se mapas de estradas e plantas de cidades e utilizá-los resolver problemas matemáticos que incluam questões de distâncias geográficas, gastos de viagem, etc.

4.1.4. ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA E ARTÍSTICA

Esta área é um riquíssimo manancial de interculturalidade na medida em cada aluno pode trazer para este espaço manifestações artísticas particulares à sua cultura de base. Pode criar-se um arquivo de canções folclóricas dos diferentes países, de jogos tradicionais, de instrumentos musicais, de artesanato tradicional, em de diferentes expressões plásticas e artísticas utilizando materiais distintos para estabelecer pontes de união entre as diferentes culturas em presença enfatizando a riqueza de cada aporte para a construção de uma expressão artística comum.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento de profunda mudança social, torna-se impossível alhearmos da realidade multicultural das sociedades ibéricas em estudo, que passaram, nuns escassos 30 anos, de sociedades de origem de emigração para sociedades de acolhimento de imigrantes provenientes dos quatro cantos do mundo. Urge portanto encontrar soluções para facilitar a inclusão destes novos habitantes peninsulares, por forma a torná-los participantes da construção da sociedade pluralista e democrática que queremos para todos nós. Para essa edificação é imprescindível contar com ferramentas privilegiadas de construção da cidadania inclusiva, como seja a educação intercultural e simultaneamente com agentes de democratização, ou seja a escola e a sociedade.

A atenção pedagógica à interculturalidade ou à diversidade cultural e a sua acção educativa nas escolas não pode limitar-se à mera aprendizagem da «língua de acolhimento», a alguns projectos-piloto ou declarações de intenção por parte dos Ministérios da Educação ou dos Centros Educativos Regionais e muito menos a acções momentâneas e pontuais de carácter «emocional» (Natal, semanas culturais, dias internacionais de..., campanhas, slogans, etc.). Tratar pedagogicamente a interculturalidade não é mais que romper com as etiquetas impostas aos «outros». Não é mais que tratar os «diferentes» como se fossem «iguais» a nós, mas respeitando e valorizando a sua identidade cultural como respeitamos a nossa.

Por isso enunciamos resumidamente o que, em nossa opinião a educação intercultural requer da Escola: em primeiro lugar o acolhimento e respeito por todos, imigrantes e nativos, e em seguida a introdução de conteúdos curriculares que permitam conhecer e valorizar as diversas tradições históricas, culturais e religiosas. Requer igualmente a “utilização de pedagogias diferenciadas que respeitem os hábitos e as características que as crianças transportam do ambiente familiar, ajudando-as a cultivar auto-estima e autoconfiança, e adquirir, progressivamente, novas competências, por forma a que todos atinjam, com ritmos e por caminhos diferentes, os objectivos finais de cada ciclo.” (Nunes, 2004).

A formação e desenvolvimento das competências interculturais dos agentes educativos, bem como a inclusão dos diversos implicados (*stakeholders*) no processo educativo nas decisões e actuações pedagógicas, são ainda questões de que a escola deve ser tida como responsável.

Cabe ainda ao sistema educativo adequar as componentes da educação intercultural às necessidades específicas da região em que se encontra, bem como promover o diálogo e encontro de culturas no sentido de promover uma dinâmica de crescimento pessoal e social de todos os implicados.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (1998) *Filosofía de la Educación Hoy*, Dykinson, Madrid.

ABDALLAH-PRECEILLE, M. (1990) *Vers une Pédagogie Interculturelle*, INRP, Pub. De la Sorbonne.

BAÑOS SÁNCHEZ, A.M. (2003) "Afrontar la Interculturalidad", em www.psicopedagogia-aragon.com/intercult.htm

BATELAAN, PIETER (2003) *Intercultural Education in the 21st Century: Learning to live Together*, COE

CARVALHO C., BOLÉO, M.L. & NUNES T. (coor.) (2006) *Cooperação Família-Escola Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*, ACIME

COCHISO, M.I. (2004) *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*, ACIME.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2003), *Immigració i educació Aportació del Consell Escolar de Catalunya a les XIV Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat* (acedido em 13/10/06 em <http://www6.gencat.net/cec/01-2003.html>)

DASEN, P. (1994) «Fondements scientifiques d'une Pédagogie Interculturelle» in ALLEMAN-GHIANDA, C. (Ed.) (1994) *Multiculture et Éducation en Europe*, Peter Lang, Berne.

DELORS, J. (Ed.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA, Rio Tinto.

GOBIERNO DE CANARIAS (2005) *Resolución por la que se Convoca la Realización de Proyectos de Educación Intercultural en Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria* (accedido em 13/10/06 em www.educa.rcanaria.es)

JESUS, H. & NEVES, A. L. (2004) *Relação Escola – Aluno – Família Educação Intercultural – Uma Perspectiva Sistémica*, ACIME.

KHÓI, L.T. (1995) «Pluralisme et Éducation : Perspectives Générales» in AAVV (1995) *Pluralisme et Éducation : Politiques et Pratiques au Canadá, en Europe et dans les Pays du Sud. L'Apport de l'Éducation Comparée*. Québec. Uni. De Montréal. Fac. Des Sciences de l'Éducation.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., núm. 106, de 4 de mayo). España.

LYNCH, JAMES (1986) *Multicultural Education: Principles and Practice*, Routledge & Kegan Paul, London.

MARQUES, M et al (2005) *Filhos de Imigrantes: Monitorização do seu Acesso à Sociedade de Informação* (estudo desenvolvido por M. Margarida Marques (coordenadora), Maria João Valente Rosa e José Gabriel Pereira Bastos (coordenação científica), Isabel Barreiros e Joana Martins (bolseiras de investigação), no âmbito do SociNova - Gabinete de Investigação em Sociologia (FCSH/UNL))

MELICH Y SANGRÁ, J.C. (1998) «Educación y Cultura» in AAVV (1998) *Filosofía de la Educación Hoy*, Dykinson, Madrid, pp. 343-353.

MIN. EDUCAÇÃO (2005) Programa para a Educação do XVII Governo Constitucional Mais e melhor educação (accedido em 03/10/2006, www.portugal.gov.pt) pp.7 e ss.

MIN. EDUCACIÓN (2006) *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Maio* (accedido em 7/10/2006, www.educa.aragob.es)

MUÑOZ LOPEZ, B (2001) "Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumno inmigrante". En <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html>.

NUNES, THOMAZ (2004) *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogénea*, ACIME

OUELLET F. (1991). *L'éducation interculturelle — essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.

OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les presses de l'Université Laval.

PEDRO, A. & SIMÕES, A. & MELO, S. (2006) *“Não estamos tão diferentes”: das representações do Outro às representações das práticas com o Outro. O caso de duas professoras numa associação de imigrantes*. CONGRESSO EU E O OUTRO. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 29 e 30 de Outubro. (no prelo)

PEDRO, A. & SIMÕES, A. & MELO, S. (2006) *A importância das associações de imigrantes como espaços estruturantes de cidadania*. CONGRESSO INTERNACIONAL “CIDADANIA(S) – DISCURSOS E PRÁTICAS”. 29 de Junho e 1 de Julho de 2006. Universidade Fernando Pessoa. Porto. (no prelo)

SALES, M.A. & GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brou Wer.

TEM, TUTS & SERRA (2003) *Formación en Educación Intercultural para Asociaciones Juveniles*, Consejo de la Juventud de España.