

IDENTIDADE CULTURAL E GESTÃO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO
OS FILHOS DE IMIGRANTES NA ESCOLA PORTUGUÊSA

IDENTIDAD CULTURAL Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
LOS NIÑOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA PORTUGUESA

CULTURAL IDENTITY AND DIVERSITY MANAGEMENT IN EDUCATION
IMMIGRANT CHILDREN IN PORTUGUESE SCHOOL

VICENTE J. LLORENT GARCÍA
Universidad de Córdoba
JOSÉ MANUEL MATA JUSTO
Universidade Lusíada de Lisboa

RESUMEN

A imigração, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres, e responsabilidades transformou-se actualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas, tal como é o caso de Portugal. Há que reconhecer que estamos a defrontar com interessantes e novos desafios de sustentabilidade social, baseada numa nova ordem de valores, tendo por pano de fundo uma sociedade que sofre uma vertiginosa mutação. Actualmente, esta é uma consolidação de imigrantes em muitos países europeus, como Portugal. Os imigrantes de segunda geração estão enchendo as salas de aula e de muitos que pretendem continuar seus estudos após a escolaridade obrigatória. Em nosso artigo apresentamos uma análise aprofundada da situação nas escolas portuguesas. É hoje consensual, entre os investigadores que se interessam pelas questões da educação, como mostramos neste documento resultado de uma pesquisa intensiva, o importante papel que a escola representa na construção do projecto de vida de todas as crianças e jovens nas sociedades contemporâneas.

PALABRAS CLAVE

Identidade Cultural; Diversidade; Educação; Filhos de Imigrantes; Portugal.

ABSTRACT

Immigration, in its different dimensions of rights, duties, and responsibilities now become a major and exciting challenge for the education system of pluralistic and democratic countries, as is the case of Portugal. It is clear that we are faced with new challenges and interesting social sustainability, based on a new order of values, with the backdrop of a society that suffers a precipitous change. Currently this is a consolidation of immigrants in many European countries, such as Portugal. The second-generation immigrants are filling the classrooms and many who intend to continue their studies after compulsory education. In our article we provide a deep analysis of the situation in Portuguese schools. It is now consensus among researchers who are interested in issues of education, as we show in this document result of intensive research, the important role that school plays in the construction of the project life of all children and young people in contemporary societies.

KEY WORDS

Cultural Identity; Diversity; Education; Children of Immigrants; Portugal.

Recibido: 02.01.2012 • Revisado: 15.01.2012 • Aceptado: 12.02.2012 • Publicado: 01.03.2014

Communication: vjllorent@uco.es; mata.justo@edu.ulusiada.pt

1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

A crescente importância dos movimentos migratórios é uma das tendências dominantes da actualidade que têm levado os Governos a redefinir as suas políticas. Segundo Isabel Motta (2007), mais de 200 milhões de pessoas vivem fora dos seus países de origem, assistindo-se a um acentuado crescimento de imigração irregular.

A imigração surge assim como uma oportunidade para assegurar, gente nova, indispensável nas sociedades desenvolvidas. Esta realidade revela-nos um mundo cada vez mais aberto e sem fronteiras, afirmando-se a livre circulação de pessoas e bens a um ritmo célere que determina a interligação de povos e culturas e que implica, por parte dos Governos, uma resposta adequada a este fenómeno que molda as nossas vidas de um modo diferente.

É hoje consensual, entre os investigadores que se interessam pelas questões da educação, o importante papel que a escola representa na construção do projecto de vida de todas as crianças e jovens nas sociedades contemporâneas. Contudo esse papel é muitas vezes condicionado por factores circunstanciais geradores de desvantagens entre a população escolar.

A diversidade cultural que na últimas décadas tem enriquecido a nossa sociedade portuguesa exige uma particular atenção na aprendizagem da diferença cultural e linguística nas nossas escolas. Fernando Savater (2003:20) tem uma curiosa expressão “Nascemos duas vezes, uma primeira do útero materno, uma segunda do útero social.” Roberto Carneiro (2011) diz que este útero social é a escola, fonte primacial de socialização secundária, após a socialização primária que ocorre indiscutivelmente na família.

Portugal é provalmente o país europeu com melhores políticas de integração (Migration Policy Group, 2007), segundo o presidente da Migration Policy Institute, lembrando no seminário na Gulbenkian no dia 20 do Junho de 2011, e que outras nações estão a olhar para Portugal, um exemplo a seguir. Esta integração no meio social que é catapultada para a escola é ainda de maior importância no caso dos jovens descendentes de imigrantes que partem, na maioria das vezes, em condições de desvantagem relativamente aos seus colegas portugueses.

A imigração, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres, e responsabilidades transformou-se actualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas, tal como é o caso de Portugal.

Sobre a situação actual da sociedade multicultural portuguesa e da educação nela ministrada na escola às crianças e jovens descendentes de imigrantes escreveu o ex-ministro da Educação Grilo (2006, 15):

«O País mudou e mudou muito nos últimos anos. A mudança ocorreu por causas muito diversas mas a imigração que se verifica e se consolida como um fenómeno novo na vida do País constitui seguramente um dos factores mais relevantes para as mudanças que estão a ocorrer na sociedade portuguesa.»

Relacionemos estas palavras com o problema da identidade nacional. Ela muda permanentemente. No actual período histórico de Portugal, os factores de mudança são de vários tipos: políticos, sociais, económicos, comunicacionais, tecnológicos, culturais, demográficos. A imigração é, pois, um deles. E tem vários aspectos, não é um fenómeno liso, unidimensional. Deve, deste modo, estar presente em qualquer análise do problema da identidade nacional no quadro mais vasto de um País neste momento acentuadamente multicultural. Se enfatiza o papel da escola neste processo. Lugar que não deve, todavia, pôr em causa a prevalência que, no que toca à responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens, cabe à Família e aos Pais numa sociedade que não se quer totalitariamente estatizada, mas organizada da base familiar para o topo do Estado, numa estruturação aberta e livre.

É de evidenciar a posição do ex-ministro da Educação sobre a língua portuguesa. Não se tratando, sem dúvida, de um partidário da assimilação nas relações culturais das minorias com a maioria, ele parece apostar realisticamente na integração, decerto aberta e respeitadora da dignidade de todos os envolvidos no processo social. Ora a língua portuguesa revela-se essencial no tecido complexo da relação social e cultural (Hegarty, 2006).

O perfil identitário das crianças e jovens com essa proveniência está, evidentemente, em situação difícil no país de acolhimento. A língua é um meio essencial para comunicar e exprimir-se. No meio social em que o imigrante vive agora, e tem de viver, é da maior importância dominar a língua portuguesa.

Se algum conceito parece hoje adequado para definir a realidade escolar e educacional própria do termo presente, esse conceito é o de “*sociedade educativa*”. O conceito de sociedade educativa não significa, como sabemos, que a essência do que se chama “educação” te-

nha mudado. Educar é ainda transmitir conhecimentos, de diferentes níveis, que constituem a herança cultural de uma comunidade, de modo a fazer perdurar e a garantir o desenvolvimento dos valores cognitivos, afetivos e éticos que identificam a sociedade. Educar tem hoje, de modo explícito e fundamentado, o objectivo de facultar a promoção integral dos cidadãos, não separando nem privilegiando aspectos parcelares da pessoa.

Cada pessoa é um todo, (inteiro ou completo), onde todas as vertentes devem crescer em conjunto, equilibradamente. Adquirir saber e conhecimento é simultaneamente, aprender a inserir-se no meio físico e comunitário em que se vive. Daí que educar não consista apenas em proporcionar os meios de transcender os conhecimentos parcelares e imediatos, integrando-os conceitualmente em níveis superiores de universalidade (Cunha, 1989 e 1997).

Assim, o meio físico e social não é alheio ao projecto educativo. Bem pelo contrário, realiza a confluência das forças de uma comunidade viva, a qual é a primeira responsável e a primeira interessada no processo educativo. É, e deve ser a sociedade que a si mesma se renova e se projecta para o futuro, quando se empenha toda na educação dos seus filhos. A escola torna-se assim o lugar, por excelência, onde convergem as esperanças de uma sociedade que pretende vir a ser melhor do que aquilo que é hoje. A escola está inscrita na vida presente e é ao mesmo tempo o projecto de vida futura. Toda ela é, por natureza, virada para a extensão da educação, isto é, está destinada a formar desde tenra idade até aos adultos que, ao longo de toda a vida, querem alargar, mais e mais, a sua abertura ao universo.

Um estudo realizado pelo Instituto de Invocação Educacional centrado em jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico) revela dados sobre os valores dos alunos portugueses, em que se tenta provar que estes são mais intolerantes do que os seus colegas europeus.

Analisa o papel da Educação escolar na capacitação dos jovens para o exercício da cidadania em sociedades democráticas, nomeadamente através da avaliação do currículo enunciado, implementado e conseguido. Centrando-se este trabalho, nos jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico).

Daquilo que apareceu nos jornais diários¹, ficamos a saber que os portugueses são relativamente descon-

fiados em relação ao próximo, comparando com os europeus, estes apresentam-se menos desconfiados (Menezes et al., 2005).

No que concerne ao grau de intolerância, e quando estão em jogo “desvios pessoais” - não gostam os nossos jovens de terem como vizinho um toxicod dependente, representando em percentagem 60% contra 58% dos europeus; um vizinho com passado criminoso, os jovens aqui ainda são mais intolerantes, 59% contra 35% dos europeus; um homossexual, 50% contra 35%; um alcoólico, 51% contra 52%.

Ainda no que respeita às diferenças étnicas e religiosas, os portugueses não gostam de ter como vizinhos um judeu 19% contra 9% dos europeus; um muçulmano 18% contra 17%; um hindu, 17% contra 11%; um preto, 15% contra 10%.

O nacionalismo dos portugueses é um dos mais altos da Europa. Diz o inquirido que 91% dos portugueses dizem estar bastante ou muito orgulhosos do seu País, em comparação com os 79%, dos europeus.

Mas, se nós reflectirmos a nossa História numa relação de identidade nacional, concluímos que a nossa identidade vem dos nossos heróis, que nos representavam e que nós estamos constantemente a retractar-nos.

É preciso não esquecer que a globalização económica e a revolução nas comunicações e nas tecnologias, acarreta sempre a possibilidade de marginalizar as identidades nacionais de uma forma que muito poucos antecipam. Isto quer dizer que o enfraquecimento das tradicionais classes sociais e a emergência na Europa Ocidental de sociedades culturais e etnicamente mais diversificada, faz surgir como que por encanto um mundo no qual existe uma escassa percepção de identidade local ou ainda étnica e ao mesmo tempo a emergência de um sentimento global de uma identidade de cidadania do mundo (Carneiro, 2008 e 2011).

Como consequência, a partir desta identidade, teremos condições para lançar pontes de diálogo e de encontro com outras culturas e outros povos. E por destino, devemos ambicionar a ser “plurais como o Universo”, como sonhava Pessoa. Será a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), no que nos diz respeito, a forma que esse fenómeno virá a tomar? Para nós e para todos os países lusófonos, ainda que não nos pareça, pensando com todo o rigor, que a língua esgote o sentimento de identificação com a pátria? Descodificada a sigla, vemos que se esconde na mesma uma dificuldade que até agora não pôde ser resolvida: a dificuldade do «P». É o «P» de Países, não é o «P» de Povos. Países são Estados: outra dificuldade

1 Recortes de Imprensa. Secretaria Geral do Ministério da Educação.

iludida. E, na verdade, os Estados, mais do que os Países, representam ou aglutinam os Povos. Era melhor que a CPLP se assumisse como uma Comunidade de Povos. Portanto, como um meta, o Estado. Talvez o destino do Estado-Nação seja o Estado-Comunidade. Coisa diferente do Estado Federal, a nosso ver (Henriques, 1999, Afonso, 2005).

2. IDENTIDADE CULTURAL: REFLEXÕES PRELIMINARES

Pensemos nos portugueses. São muitos, apesar de o povo ser pequeno. Digamos, no que toca ao território português, dez milhões. Mas há os portugueses da diáspora. São mais cinco milhões? O que aqui nos importa é à partida reconhecer que é muito diferente a situação de uns e dos outros. A circunstância, como disse Ortega y Gasset (1967).

Como sentirá a identidade cultural portuguesa, se é que isso existe, um português radicado nos Estados Unidos? ou no Brasil? ou em França, na Espanha, na Alemanha, no Luxemburgo, na Inglaterra? E há quanto tempo lá estão?

Mas «sentirá» é um termo equívoco. Porque há o sentir da mera sensação, que é o da sensorialidade, há o sentir da sensibilidade (psicológica, moral, política, ética, estética) e há o sentir do sentimento. Creemos nós que a identidade cultural se sente em todas estas esferas (ou planos, ou modos).

Pensamos, efectivamente, que a identidade cultural se sente de todos estes modos. A sensação de uma cor, de um cheiro, de um som, dirá que faz parte da identidade cultural. Há uma química da identidade cultural. Da paisagem onde estamos, em que nascemos, que é a nossa, evola-se um perfume particular, único, que é o próprio da cultura que é a nossa, que se difunde pelas nossas entranhas mais profundas, que faz evocar em nós um sentimento diríamos que absoluto da nossa identidade cultural, que transporta consigo a evidência de uma identificação. O mesmo direi da cor, do som e do rumor geral da paisagem. Tudo isso produz em nós uma reacção que diremos ser psicoquímica, talvez mais rigorosamente psicofisicoquímica, talvez ainda mais rigorosamente psicofisiofísicoquímica. E esta sensação é o alicerce da sensibilidade e do sentimento. A casa afectiva que é a identidade cultural não existe sem sensorialidade e sem sensibilidade. A sensorialidade é o alicerce; a sensibilidade é o primeiro andar; o sentimento é o andar superior.

Estará o sentimento da identidade cultural reservado aos sujeitos dos extractos superiores da popu-

lação de uma cultura ou todo o sujeito pode viver a identidade ao nível do sentimento? Nós cremos que o sentimento é o nível mais elevado da vida afectiva a que pode aceder o ser humano. Não sabemos se os animais que conhecemos e com os quais convivemos na vida quotidiana podem aceder ao sentimento. Talvez o assunto tenha sido já, ou esteja a ser, objecto de tratamento científico. Sabemos que a arte – a literatura, o cinema... – nos apresenta casos em que, aparentemente, o sentimento é vivido por certos animais. Mas é um facto que nós nunca penetramos na intimidade psíquica, consciencial, do animal. Só nos é patente a manifestação exterior disso que pode ser a intimidade do animal. Intimidade pressupõe que o animal é para si de uma forma tão próxima que o sente, e o sabe, e o vive sabendo-o e saboreando-o. Têm os animais intimidade? Têm-na alguns animais apenas? E quais? Ou o que nos parece ser sentimento num animal é apenas uma forma afectiva inferior que não acede ao nível do sentimento? Em relação ao homem, não nos oferece dúvida que ele é um animal sentimental. Todo o homem o é, todo o homem tem acesso ao nível mais alto da emocionalidade. O sentimento da identidade cultural é, pois – ou pode ser –, partilhado por todos (Said, 1993).

Porém num mundo em que alguns pretendem cada vez mais globalizado e que, contraditoriamente, tende a dividir-se em grandes e inconciliáveis blocos civilizacionais, com assinaláveis «choques» e notórias «falhas», seguindo uma terminologia de catástrofe, a cultura tem vindo a afirmar-se como uma componente forte na procura de uma identidade que permita constituir núcleos de resistência ao pretenso nivelamento da globalização. Há, porém, o perigo da especificidade cultural, reivindicada por certos grupos, se converter em ameaça agressiva para os detentores de outras culturas, exigindo-se uma busca de equilíbrios pela concretização de políticas e pedagogias atentas à diversidade, à complexidade e à globalidade (Coelho, 2008). O século XX revelou-se o século de identidades, bem definido por Manuel Patrício, e o século XXI será necessariamente o século das interculturalidades Patrício (2008).

Desde sempre espaço de transição e interacção entre povos e culturas, Portugal construiu na modernidade uma auto-imagem na diáspora, primeiro com o avanço quinhentista para o mar e, depois, com a emigração, no século XX. Já nos anos 70, com a descolonização, mas particularmente na década de 90, a realidade modificou-se e o País transformou-se rapidamente em espaço de acolhimento para emigrantes

africanos, asiáticos e do Leste da Europa, que constituíam, em 2003, 5% da população nacional (Pimentel, 2005). A renovação do tecido étnico com os novos grupos de imigração transformou a paisagem cultural, social, religiosa e económica. A nova tessitura étnica e cultural propiciou o surgimento de manifestações culturais híbridas, de fusão, com particular expressão na música 1, nas artes 2 e nas letras, mas é certo também que a estética não se revelou meramente como local de reconciliação, afirmando a tensão e a resistência presentes no processo de interacção.

Percebemos com definitiva profundidade o ser da mudança, que não é apenas o continente do que muda, sendo radicalmente o continente da sua própria e contínua mudança. Dela diz, com efeito, que não se muda já como soía. Ou seja: a própria mudança mudou; já não é o que era; todavia é o que era, mudança, mas mudada de modo. Tudo indica que é o que está a acontecer com a globalização. O mundo global vai mudar, está a mudar, o mundo multicultural; mas não vai matá-lo, não tem poderes para tanto e tal. E para o mudar tem que mudar-se ele próprio a si.

A educação e a cultura – enquanto arquitectura determinada de instituições, meios e fins – contribuem poderosamente para garantir a continuidade e perpetuação da etnicidade. Dentro de uma mesma sociedade existem, todavia, grandes desigualdades, quer no acesso à escola quer nas práticas escolares e na diversa incidência sobre as crianças e os jovens. A escola pode conduzir à desigualdade social, pode mesmo estar organizada para produzir essa desigualdade. A. Giddens (2007:526-533) põe à vista quatro grandes teorias da escolarização e da desigualdade: a de Bernstein (códigos linguísticos), a de Illitch (currículo oculto), a de Bourdieu (educação e reprodução cultural), a de Willis (uma análise da reprodução cultural). Dentro do que designamos por «identidade nacional» coexistem, com tensões mais ou menos explícitas e activas, várias identidades, ou subidentidades. Aquilo a que chamamos identidade nacional, de uma nação ou Estado-Nação, é um caldo feito de uma por vezes complexa e numerosa quantidade de ingredientes (Carneiro, 2008). Na posição diametralmente oposta coloca-se o movimento conhecido por *Clarificação de Valores*, segundo o qual nenhum sistema educativo pode arvorar-se em defensor de determinada ordem de valores nem lhe seria legítimo querer impô-los. A escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores, ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado.

Para aferir bem do alcance de cada uma destas propostas haverá que proceder-se a um balanço concreto das condições actuais de socialização primária (pela família) e secundária (escola e outras instituições).

Quando se recorda o vaticínio de André Malrhaux (2011), segundo o qual o século XXI ou será religioso ou não será, estas advertências parecem inquietas com o sentido do percurso último, Egipto, Líbia, Iémen, aparece hoje, Marrocos, Arábia Saudita e recentemente Angola com manifestações marcadas para este mês de Março de 2011 fazendo fé no Facebook.

É a migração de populações brancas um fenómeno, e um processo, anterior à globalização. Mesmo à globalização induzida pelos Descobrimentos espanhóis e portugueses e logo seguida pelos holandeses, os franceses e os ingleses. Manuel Patrício (2008: 426)

“A Bíblia hebraico-cristã descreve-nos várias migrações de povos, a começar pelo povo de Israel. Sempre essas deslocações e encontros de povos tiveram consequências culturais, provocaram mudanças culturais, de um lado e do outro, do lado do que chega, do lado do que está”.

Há que reconhecer que estamos a defrontar com interessantes e novos desafios de sustentabilidade social, baseada numa nova ordem de valores, tendo por pano de fundo uma sociedade que sofre uma vertiginosa mutação.

Também sempre houve «erosão cultural», para empregar a expressão da autora. As culturas nascem, desenvolvem-se e morrem. Numa linguagem biológica, o fenótipo acabou por prevalecer sobre o genótipo. O que nós vimos é a cor da pele e os traços característicos das raças.

É este um fenómeno histórico que Oswald Spengler (1998) pôs luminosamente à vista. Por vezes não morrem, metamorfoseiam-se; como pôs à vista Arnold Toynbee (1970). E pode acontecer que a forma nova venha a coexistir com a forma de que saiu, como é precisamente o caso das culturas norte-americana e europeia. Mais: não apenas coexistem, interagem; relacionam-se entre si como duas entidades vivas, que de facto são.

De forma que o fenómeno descrito pela expressão «erosão cultural» pode ser, mais rigorosamente falando, um fenómeno de transformação, de mudança, de evolução e, quem sabe, de mutação cultural. A identidade vai manter-se? Vai alterar-se? É cedo para responder. É cedo para afirmar seja o que for.

Para além dos grupos oriundos do antigo ultramar português, há um variegado mosaico de populações de outras origens nas escolas secundárias públicas portuguesas. O investigador J. M. Mata Justo (2007) encontrou crianças e jovens provenientes de 60 países. Em estudo posteriormente realizado pelo Ministério da Educação, e relativamente aos ensinamentos básico e secundário, esse número subiu para o dobro, 120. É uma impressionante, e para a generalidade dos portugueses inesperada, Babel. Dá para compreender a perplexidade da população portuguesa seja-nos permitido dizer «de origem» face a um magma social complexo e cujo referente nacional se afasta expressivamente da norma interiorizada pela população portuguesa dita tradicional.

Lembramos, todavia, que a identidade é uma construção em permanente actividade, pelo que é racional pensar que o grau de desconstrução actual é certamente o cadinho em que se está a preparar a matriz da construção futura. O português do século XXI vai ser portador de uma identidade tão diferente da do português do século XX, como a deste foi da do século XIX, a deste da do século XVIII e por aí adiante. Ou seja: a identidade tem idade, é função do tempo e do que nele ocorre ou do que ele traz. O decisivo será a vitalidade do povo; ele vai ou não ter capacidade de assimilar o sangue novo que no seu está a ser injectado, sangue fisiológico e sangue cultural.

3. ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE SOCIAL. FILHOS DE IMIGRANTES NA ESCOLA

Os números são, evidentemente, importantes: «[...] segundo recente Relatório da Rede Eurydice – União Europeia (Setembro de 2004), sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa, havia em Portugal 89.540 crianças, jovens e adultos imigrantes a frequentar o sistema de ensino português (os dados reportam-se ao ano 2000), dos quais 14.081 são angolanos (a maior representação estrangeira no ensino português), 12.501 cabo-verdianos, 8.784 romenos, 4.507 guineenses, 3.057 brasileiros e 12.563 oriundos de países da União Europeia (Eurydice, 2009). O elevado número de angolanos não surpreende dado que de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, 47,8% da imigração para Portugal é de proveniência africana (Carvalho et al., 2006, INE, 2010).

O que se segue apresenta o maior interesse para a compreensão e exacto dimensionamento do fenómeno que em termos globais, os estudantes estrangeiros representam apenas cerca de 3,0% da população juve-

nil até aos 15 anos, percentagem pouco significativa quando comparada com países como Bélgica, Alemanha, França, Suécia, Letónia, Reino Unido e Liechtenstein, com mais de 10% de alunos de origem imigrante. Saliente-se, entretanto, que em Portugal acolhemos imigrantes provenientes de mais de 180 países.

Em que escalões do sistema de ensino se encontram situados esses alunos? Segundo o referido Relatório, a maior concentração de alunos de outras culturas e nacionalidades não portuguesas situa-se no primeiro ciclo do ensino básico, atingindo os 36.730 alunos. Logo a seguir vem o terceiro ciclo com 19.065 e finalmente o segundo ciclo com 14.056 alunos.

Ora uma correcta gestão da diversidade cultural de descendentes de imigrantes existente nas escolas portuguesas é essencial para construir a nova identidade cultural, e até nacional, dos cidadãos portugueses. É, todavia, um facto que há famílias difíceis de alcançar. Daí que seja importante e oportuno estudar as situações das famílias imigrantes na sua relação com a escola. Ninguém duvidará que o diálogo e interacção com as famílias se impõem absolutamente para promover a desejável inserção dos jovens escolares em causa na comunidade escolar portuguesa em particular e na sociedade portuguesa em geral.

Num estudo apurado sobre 583 alunos de origem africana que, no ano lectivo 2005/2006, frequentavam o ensino secundário, a maior parte tem 17 anos (135 alunos em 583), o que se traduz numa percentagem real de 23,2%, logo seguidos por alunos de 18 anos (18,4%), de 16 anos (17,9%), de 15 anos (10,5%), de 19 anos (9,1%) e mais de 20 anos (20,9%). No que diz respeito ao género dos inquiridos constata-se que 54,8% é do sexo feminino e 45,2% do sexo masculino. Os alunos luso-africanos que frequentavam o ensino secundário são maioritariamente do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos (Mata Justo, 2007).

No que diz respeito à naturalidade do aluno e dos seus pais constata-se que a maior parte dos alunos nasceu já em Portugal (80,6%). Dos alunos nascidos em África, os angolanos estão em maior percentagem (8,8%), seguidos dos Cabo-Verdianos (3,6%), Moçambicanos (2,7%), Guineenses (1,3%) e São-Tomenses (0,4%).

Quanto à naturalidade do pai constata-se que a maioria tem pai nascido em Portugal (36,8%). Com pai nascido em África, destacam-se 31,2% de alunos com pai nascido em Angola, 15,6% em Moçambique, 10,6% em Cabo-Verde, 3% na Guiné e 0,5% em São Tomé e Príncipe.

Em relação à naturalidade da mãe a tendência modifica-se já que 42,1% dos alunos inquiridos referiu que a mãe era natural de Angola, 28,2 % de Portugal, 14,4 % de Moçambique, 9,3% de Cabo Verde, 3% da Guiné e 1,2% de São Tomé e Príncipe.

Relativamente às habilitações académicas do pai, 28,1% dos alunos referem que o pai possui o 12º ano ou antigo 7º ano, 22,4 % refere o ensino universitário e 19,7%, o 3º ciclo (9º ano ou antigo 5º ano).

Estas tendências mantêm-se relativamente às habilitações académicas da mãe, visto que 31,7% referiu que a mãe possui o 12º ano ou antigo 7º ano, 24,1 % refere o ensino universitário e 20,2% o 3º ciclo (9º ano ou antigo 5º ano).

Estes dados indicam-nos uma maior escolaridade por parte das mães do que dos pais dos alunos de origem africana. Por outro lado indicam-nos também que os alunos de origem africana, que frequentam o ensino secundário são fruto de famílias, cujos progenitores possuem habilitações académicas elevadas.

Ainda na temática das habilitações académicas, os inquiridos assumem ter irmãos a estudar em cursos superiores, no ensino secundário e no ensino básico.

No que concerne à situação profissional do pai e da mãe, a maioria refere que trabalham por conta de outrem (60,5% no caso do pai e 67,5% no caso da mãe). Apenas 26,5% refere que o pai trabalha por conta própria e a percentagem desce para 12,1% no caso da mãe. Significativo é ainda o facto de 11,1% referir que a mãe é doméstica. No que diz respeito à situação profissional dos irmãos, a grande maioria ainda é estudante ou então já é trabalhador, mas por conta de outrem.

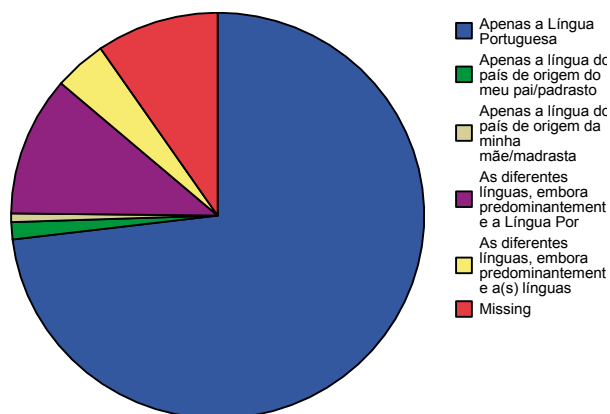


Gráfico 1 - Língua falada em casa

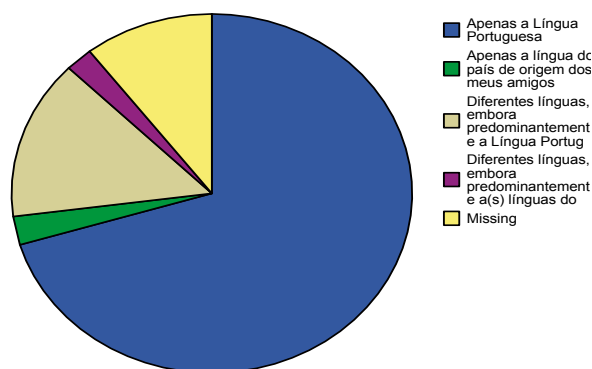


Gráfico 2 - Língua falada com os amigos

Passando à análise da questão linguística, constata-se que 80,8% dos alunos falam apenas a língua portuguesa e 12,4% diferentes línguas, embora predomine a língua portuguesa, revelando uma grande afinidade com a língua portuguesa.

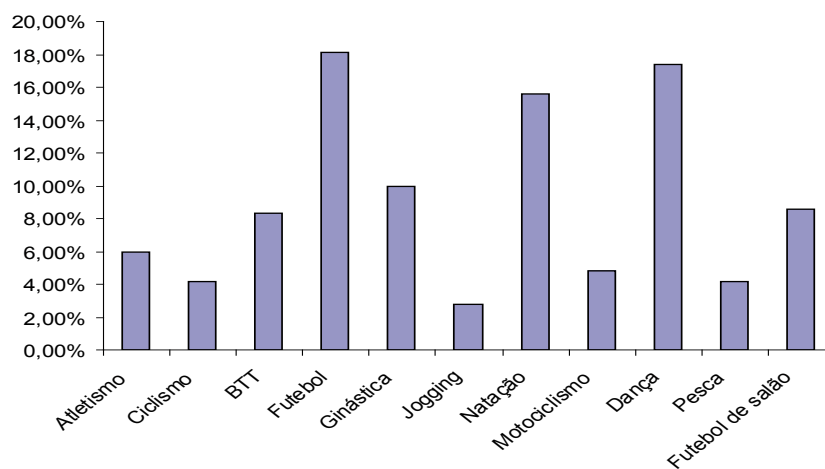


Gráfico 3 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra "luso-africana"

Desportos/Actividades físicas	Respostas	
	% femininos	% masculinos
Atletismo	15,5%	16,6%
Ciclismo	9,4%	12,6%
BTT	11,9%	33,2%
Futebol	25,6%	71,3%
Ginástica	35,7%	10,3%
Jogging	7,9%	6,3%
Natação	43,0%	34,5%
Motociclismo	4,0%	22,0%
Dança	67,9%	14,3%
Pesca	5,1%	17,5%
Futebol de salão	8,3%	41,3%

Quadro I -Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)

Quando questionados sobre a língua que falam com os seus amigos, continua a ser o português a língua mais falada (78,3%), ainda que 16,4% utilizem diferentes línguas, embora com predominância da língua portuguesa. O ligeiro acréscimo de diferentes línguas no seio dos amigos está relacionado com brincadeiras como referem, alguns alunos, em entrevista, ou como, uma forma de marcar ou reforçar socialmente a identidade do grupo.

Para a amostra “lusó-africana” deste estudo, pode-se verificar que os desportos/actividades físicas mais praticados pelos sujeitos são o Futebol (45,9%), a Natação (39,5%) e a Dança (44,1%).

Uma exploração mais detalhada permite observar (ver Quadro nº 1) que os desportos/actividades físicas mais praticados são bastante diferentes entre os sujeitos do sexo masculino (o Futebol e o Futebol Salão – com 72,2% e 40,9% das preferências, respectivamente) e os sujeitos do sexo feminino (a Dança e a Natação – com 66,9% e 52,6% das preferências, respectivamente).

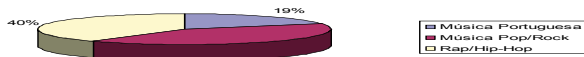


Gráfico 4 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

Música preferida	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Música Portuguesa	31,8%	31,4%
Música Pop/Rock	66,4%	66,4%
Rap/Hip-Hop	70,1%	56,3%

Quadro II -Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)

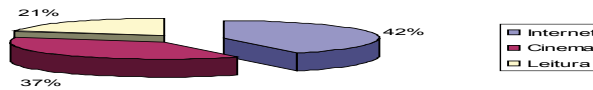


Gráfico 5 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

Lazer e cultura	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Internet	76,7%	86,3%
Cinema	67,8%	71,2%
Leitura	50,0%	26,9%

Quadro III - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)

Como se pode observar no Gráfico nº 7, as preferências musicais dos sujeitos da amostra “lusó-africana” vão para a música Pop/Rock (por 66,4% dos sujeitos) e o Rap/Hip-Hop (por 63,7% dos sujeitos).

A única diferença a assinalar entre os gostos dos sujeitos do sexo feminino e os do sexo masculino refere-se à preferência das raparigas pelo Rap/Hip-Hop (com 70,1% das raparigas a escolherem esta opção em contraponto a apenas 56,3% dos rapazes desta amostra).

Os tempos livres dos sujeitos da amostra são sobretudo ocupados com a Internet (por 80,4% dos sujeitos) e o Cinema (por 70,2% dos sujeitos).

Estas actividades de lazer e culturais apresentam diferenças importantes entre os sujeitos dos dois sexos. Por exemplo, os sujeitos do sexo masculino gostam mais de estar na Internet (com 86,3% dos rapazes e apenas 76,7% das raparigas) e de ir ao Cinema (com 71,2% dos rapazes e 67,8% das raparigas), enquanto os sujeitos do sexo feminino têm maior preferência pela Leitura (pois 50,0% das raparigas e 26,9% dos rapazes escolheram esta opção) como se pode observar no Quadro.

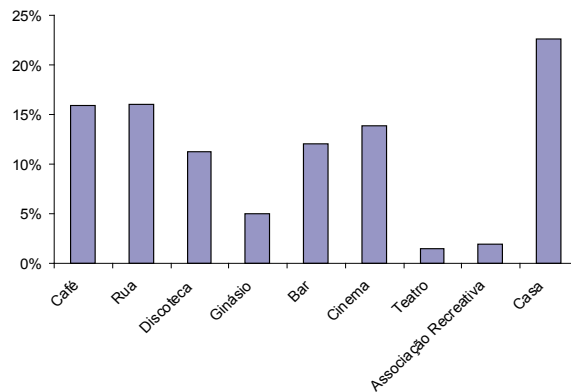


Gráfico 6 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

Locais que frequenta	Respostas	
	Feminino	Masculino
Café	52,0%	45,2%
Rua	43,1%	54,4%
Discoteca	34,9%	32,0%
Ginásio	13,2%	17,5%
Bar	31,7%	41,7%
Cinema	47,0%	36,4%
Teatro	5,7%	3,1%
Associação Recreativa	3,9%	7,9%
Casa	71,2%	68,0%

Quadro IV - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)

Já em relação aos locais frequentados, os participantes referem em percentagens muito elevadas a Casa (68,7% dos sujeitos), a Rua (48,5% dos sujeitos), o Café (48,3% dos sujeitos), o Cinema (42,3% dos sujeitos), o Bar e a Discoteca (36,8% e 34,0% dos sujeitos, respectivamente).

As diferenças entre o sexo feminino e o masculino estão evidenciadas no Quadro nº 4.

Os sujeitos do sexo feminino frequentam mais o Café (com 52,0% das raparigas e 45,2% dos rapazes a escolherem esta opção) e o Cinema (com 47,0% das raparigas e 36,4% dos rapazes a escolherem esta opção) e menos a Rua e o Bar (43,1% e 31,7% das raparigas e 54,4% e 41,7% dos rapazes, respectivamente) que os sujeitos do sexo masculino.

Quando se solicita aos sujeitos da amostra “lusó-africana” que escolham as cinco actividades (desporto/actividades físicas, música e lazer/cultura) suas

preferidas, as que sobressaem são (ver Quadro nº 5): a Internet, o Cinema, a Música Pop/Rock, a Música Rap/Hip-Hop, o Futebol e a Dança (com 60,9%, 45,2%, 40,0%, 38,5%, 36,0% e 31,8% dos sujeitos desta amostra a escolherem estas seis actividades, respectivamente).

4. GESTÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA. REFLEXÕES FINAIS

A afirmação enfática da culturalidade da educação surgiu entre nós em 1986, no seio da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, e procurou imediatamente concretizar-se no paradigma da «Escola Cultural», a partir de 1987-88. Após essa ideia e esse projecto de transformação surgiram, pouco tempo depois, a ideia e o projecto de «Escola Multicultural». O essencial das concepções é o mesmo: a educação é, de sua natureza, cultural. A escola deve, pois, ser cultural. Em circunstâncias sociais de diversidade étnica e cultural, em que há várias culturas em coexistência dinâmica e em natural diálogo, a «Escola Cultural» é, na prática, multicultural e intercultural. A consciência desse facto tem-se estendido e aprofundado, sendo hoje clara: «A escola multicultural é uma realidade no mundo de hoje, de tal forma que *não é possível* pensar numa educação que não seja intercultural, independentemente do contexto em que se processa.»²

A entidade «culturalidade» exprime-se nas seguintes categorias principais: quantidade, qualidade, relação, transcendência. Na categoria da quantidade,

Actividades preferidas	Respostas		Percentagem de casos
	N	Percentagem	N
Atletismo	67	3,2%	12,8%
Ciclismo	46	2,2%	8,8%
BTT	72	3,4%	13,8%
Futebol	188	8,9%	36,0%
Ginástica	88	4,2%	16,9%
Jogging	27	1,3%	5,2%
Natação	120	5,7%	23,0%
Motociclismo	38	1,8%	7,3%
Dança	166	7,9%	31,8%
Pesca	42	2,0%	8,0%
Futebol de Salão	73	3,5%	14,0%
Música Portuguesa	62	2,9%	11,9%
Música Pop/Rock	209	9,9%	40,0%
Rap/Hip-Hop	201	9,5%	38,5%
Internet	318	15,1%	60,9%
Cinema	236	11,2%	45,2%
Leitura	154	7,3%	29,5%
Total	2107	100,0%	403,6%

Quadro IV- Actividades preferidas pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

2 Id, ib., pp. 29

através da pluralidade de culturas; na categoria da qualidade, através da individualidade/personalidade das diversas culturas; na categoria da relação, através do diálogo e influência recíproca das culturas em coexistência; na categoria da transcendência, através da ascensão do particularismo cultural à universalidade cultural. O horizonte vertical da culturalidade é – por sobre a simples multiculturalidade e a já dinâmica interculturalidade – a transculturalidade. A esta luz, todas as comunidades culturais particulares se movem convergentemente para a comunidade cultural humana, ponto de encontro unificante e gratificante de todos os homens, de todos os seres humanos. A essa comunidade poderemos dar o nome de *Pátria*, entendida como a *Pátria Humana*.

Sabemos que, «porque é uma instituição da sociedade, a escola tende a perpetuar as tendências dominantes da mesma»³. Mas não pode tal facto eximir-nos ao dever de apostar intransigentemente na teleonomia humanamente unificante da escola, condição de salvaguarda da dignidade e da liberdade de todas as crianças e jovens.

O conhecimento e reconhecimento das diferenças é pela generalidade dos autores afirmado como aspecto da educação intercultural. Mas convém não esquecer que *o outro* é sempre, dialecticamente, diferente e idêntico. *O outro* é aquele que, de maneira diferente, própria, realiza *o mesmo*. *O mesmo* é a humanidade de todos. *O outro* não é apenas semelhante ao *homem essencial*. *O outro* é *o homem essencial em outro*. É esta concepção do homem e da educação que tem de habitar a escola. Este é o horizonte imperativo de *compreensão do outro*, de *comunicação com o outro*, de *interacção com o outro*.

Sabemos aonde devemos – e, portanto, queremos – chegar. Também sabemos que não é fácil. Já será muito chegarmos a «uma linguagem social completamente nova». Mas outra, e só outra, poderá ser a meta social dos homens: chegarmos a uma prática social à altura da dignidade dos homens, do homem. A educação intercultural é um patamar estimável. Por sobre ele, os nossos olhos fitam o horizonte da transculturalidade. Aí, *o outro* é apenas uma realização diferente de *mesmo*. Aí, *o outro* é *qualquer outro*.

Durante o período da sua vigência (1986–1988), a Comissão de Reforma do Sistema Educativo – criada por Resolução do Conselho de Ministros e tutelada pelo Ministério da Educação – concebeu um paradigma de escola a que deu o nome de «Escola Cultu-

ral». Assentava esse paradigma na concepção de que a educação é um fenómeno substantivamente cultural. A Escola deve assumir essa concepção e organizar-se para a realizar. Entre 1987–88 e 1989–90 chegaram a funcionar no continente português, do Minho ao Algarve, 77 escolas organizadas segundo esse paradigma. Surgiu entretanto a ideia de «Escola Multicultural», exprimindo a emergência da multiculturalidade da sociedade portuguesa, a qual trouxe mudanças importantes a que urgia atender. Uma escola de paradigma cultural acolhe com toda a naturalidade a realidade multicultural da sociedade. A culturalidade tem modos: o modo multicultural, que exprime no plano abstracto, estático, a presença simultânea de várias culturas; o modo intercultural, que exprime no plano concreto, dinâmico, o diálogo e a interacção dessa multiplicidade de culturas; finalmente, e superiormente, o modo transcultural, que dialecticamente visa realizar a autotranscendência da multiplicidade dinâmica das culturas, alçando a vida e vivência da escola à altitude do humano. Enraizada no solo nacional, num solo nacional, a escola assim concebida não pode deixar de servir a construção permanente da identidade nacional: uma identidade que não será então uma melodia, mas uma harmonia a cantar em coro. Dentro da sociedade portuguesa, dentro do espaço lusófono, dentro da sociedade europeia, dentro do mundo intercultural.

Uma das manifestações mais interessantes, e valiosas, da cultura popular portuguesa é a música, associada ou não à dança. A música popular portuguesa está hoje razoavelmente estudada. Mas pode dizer-se que chegámos ao século XX ignorantes cientificamente da nossa música popular. Todavia, encontram-se nela traços distintivos valiosos da identidade nacional. Em meados do século XX, tinha-se realizado – e continuava a realizar-se – uma ampla recolha da música popular portuguesa. Nesse trabalho se destacaram Michel Giacometti e Fernando Lopes Graça. Este destacou-se, além disso, na harmonização de centenas de canções populares portuguesas, cuja audição promoveu através do Coro da Academia de Amadores de Música, que fundou e dirigiu ao longo de dezenas de anos. Lopes Graça realizou ainda um importante trabalho de teorização da nossa canção popular, o qual se encontra sintetizado no livro *A canção popular portuguesa* (Graça, 1953). Essa canção apresenta originalidade, no contexto europeu. Nela encontramos desenhadas as linhas de identidade do povo português, em contextos vitais particulares: a vida, o trabalho, o amor, a morte, a alegria, a dor, a religiosidade, a justi-

3 Id, ib., pp. 31

ça e a injustiça, a coragem, o arreganho, etc. Também aparecem ainda expressões regionais da identidade, com relevo para Trás-os-Montes, as Beiras Alta e Baixa, o Alentejo.

É um património ainda hoje à nossa disposição, onde se deve atender à música e à poesia. Também esta, aliás, representa por si um notabilíssimo filão de ouro que é a cultura popular portuguesa, sem o qual qualquer estudo sobre a nossa identidade nacional é incompleto e mutilador. João de Freitas Branco manifestou o temor, aquando da publicação do livro *História da Música Portuguesa* (Branco, 1959), de que a nossa música popular morresse asfixiada em ondas hertzianas antes que a recolhêssemos, preservássemos e estudássemos. Quanto à literatura popular, já Garrett manifestara temor idêntico, iniciando aliás acto contínuo o trabalho de recolha e preservação. Hoje não são as ondas hertzianas que constituem a ameaça de asfixia. São outras. Dêmos-lhe o nome geral de globalização, que no plano da cultura pode traduzir-se por uniformização cultural. O próprio mundo global cultural é mais rico se cada nação promover e defender a sua identidade. Façamos isso pela nossa. Podemos, aliás, fazê-lo dentro da sociedade portuguesa em diálogo e cooperação intercultural. A escola é um instrumento que pode ser, nesta perspectiva, de grande eficiência.

Problema teórico-prático importante é o da gestão da diversidade na sua relação com os processos identitários. Jorge Vala (2004) dá-nos interessantes e sólidas pistas acerca do tópico. Pistas práticas, bem fundadas teoricamente. Coloca o problema principal por meio de uma pergunta sobre si os imigrantes Devem adoptar a cultura da comunidade de acolhimento. É o problema da relação cultural, que envolve esta e outras perguntas. A resposta a esta pergunta da origem a cinco estratégias de relação cultural: integração, assimilação, segregação, exclusão e individuação.

A *integração* corresponde a uma estratégia que associa o respeito pela identidade dos imigrantes e a aceitação de que estes adoptem os valores nucleares da comunidade de acolhimento. A *assimilação*, por sua vez, refere-se à negação da diferenciação identitária da minoria e ao desejo de que esta absorva os valores da maioria. A *segregação* significa recusar a identificação da minoria com os valores da maioria e tolerar a identidade da minoria. A *exclusão* reúne a rejeição simultânea da identidade da minoria e da sua possibilidade de adaptação aos valores da maioria. Finalmente, a *individuação* corresponde a uma estratégia que consiste em ver como desejável que cada pessoa seja considerada como entidade particular, autónoma

e não definida em função das suas pertenças categoriais, maioritárias ou minoritárias.

Diremos, liminarmente, que nos parecem em princípio aceitáveis como estratégias a integração, a assimilação e a individuação; inaceitáveis, a segregação e a exclusão; nos limites da inaceitabilidade colocamos a assimilação.

Afirma Manuel Viegas Tavares (1998) que o processo de transmissão dentro da Escola seja produtivo, tem que ter em conta a diversidade étnica, cultural e linguística dos alunos. Na escola multicultural é necessário atender com particular cuidado às minorias culturais, grupo só é uma minoria si se destaca pelo tratamento diferente que originam as suas características físicas e culturais e se os seus membros se consideram, portanto, objecto de discriminação colectiva e tendem a desenvolver atitudes diferentes que os afastam ainda mais da sociedade global. Este autor declara explicitamente que considera no seu trabalho tanto as minorias étnicas como as culturais. Nestas inclui os emigrantes regressados a Portugal há menos de três anos. Os filhos destes emigrantes apresentam dificuldades de integração escolar e de aprendizagem específicas, pois foram socializados num meio sociocultural específico que enformou o quadro das suas referências culturais e o seu comportamento, para não falar das suas competências linguísticas, frequentemente deficitárias (Coelho, 2008).

São diversas as situações de populações escolares minoritárias. Todas elas podem levar ao insucesso escolar, cujo principal factor parece residir prioritariamente no desconhecimento do “outro” por parte da Escola. A implementação da educação multi-intercultural apresenta várias importantes dificuldades, para superação das quais importa encontrar as respostas adequadas. Um primeiro passo consistirá em trabalho de investigação junto dos grupos minoritários da sociedade para apreender os seus comportamentos, a sua língua, as suas necessidades e aspirações, as suas preocupações e prepará-los para aceitarem, sem etnocentrismos, o novo tipo de educação multi-intercultural. Um segundo passo terá de ser o desenvolvimento do mesmo tipo de trabalho em relação ao grupo dominante, sobretudo aos seus membros mais conservadores. Um terceiro passo será a integração no currículo da disciplina de educação cívica, a todos os níveis de ensino. Um quarto passo terá de ser a implementação de «uma acção de âmbito nacional de educação de adultos, sem a qual será muito difícil conseguir a pretendida mudança de mentalidades. Não é pouco, nem fácil, como se vê (Tavares, 1998:119).

Sobre a relação cultural entre o «lá fora» e o «cá dentro» consideramos exemplar a postura de Lúcio Craveiro da Silva (2000: 7-8), tal como a exprime no livro *Ser Português – Ensaios de Cultura Portuguesa*.

«A cultura e os problemas portugueses são a casa onde vivo e respiro. E, quanto me compete, desejo-a bela e arejada. Não me interessa viver na casa dos outros. Cada cultura constrói e arruma a sua casa o melhor que pode e sabe. E eu, embora humildemente, pratico o mesmo. Não compreendo, por isso, ou melhor, tenho dificuldade em compreender porque é que certa comunicação social e até nomes badalados, repercutem primariamente os interesses, os problemas e as culturas alheias e só depois reparam na cultura que é sua. Parece que, para eles, a casa dos outros é sempre melhor e o fato que os outros vestem é mais aconchegado.»

Nos semos optimistas, também, relativamente ao futuro de Portugal e do sentimento da identidade portuguesa: de gente hospitaleira, comunicativa, humilde, respeitadora do outro, generosa, afável, por vezes quase excessivamente. De um povo inteligente, capaz de aprender e de criar. O futuro pode ser outro e... melhor.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. R. (2005), *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Lisboa. Plátano Editora.
- Branco, J. F. (1959). *História da Música Portuguesa*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Carneiro, R. (1989). Ponencia no Congresso “Da CEE à União Política Europeia”. Lisboa.
- Carneiro, R. (2008): Portugal: Percursos de Interculturalidade. In Artur Teodoro de Matos (coord), Isabel Capelos Gil (et al). *Desafios à identidade*. (Vol. 4.º). Alto Comissariado para a imigração e Diálogo Cultural. Lisboa.
- Carneiro, R. (2011). Notas do Coordenador de Teresa Seabra, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues, Magda Nico. *Trajectos e projectos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica. Observatório da Imigração*. AICIDI. Lisboa. Presidência do Conselho de Ministros, pp. 11-15.
- Carvalho, C. M. R. et al, (2006). *Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*, Lisboa, ACIME.
- Coelho, M.H.C. (2008). “A construção Histórica da Multiculturalidade” Colecção Portugal: Percursos de Interculturalidade. Lisboa. Alto Comissário para a Imigração e Minorias Éticas. Pp.70
- Cunha, P. (1989). *A Desertatização do Ensino em Portugal* in *Cadernos de Economia*, Janeiro, pp. 1-20.
- Cunha, P. (1997). *Educação em Debate*. Lisboa, Universidade Católica Editora.
- EURYDICE (2009). *National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms. Portugal 2009*. Obtenido el 12 de junio de 2010 desde la web oficial de Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_PT_EN.pdf
- Giddens, A. (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Graça, F. L. (1953). *A canção popular portuguesa*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Grilo, E. M, (2006). Prefácio, in Carvalho, Cristina Maria Ramos Cavalheiro Sá, e outros, *Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa. ACIME, pp.15.
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Indicadores Sociais 2009*. Lisboa. Author.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: parceiros necessários*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa. FMH Edições.
- Henriques, M. et al. (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa. Plátano Editora.
- Justo, J. M. M. (2007). *Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional*. Porto. Fundação da Juventude.
- Malrhau, A. (2009). *A condição humana*. André Malraux; tradução e prefácio de Ivo Barroso. Rio de Janeiro. Record.
- Menezes, I.; Afonso, M. R.; Gião, J.; Amaro, G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses - um estudo internacional*. Lisboa, DGIDC/ME.
- MIGRATION POLICY GROUP and BRITISH COUNCIL (2007). *Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes*. Fundación CIDOB. Obtenido el 10 de marzo de 2012, desde http://www.cidob.org/actividades/migraciones/inmigracion_y_politicas_de_integracion_en_espana
- Moreira, A. (2006). *Discurso proferido no Politécnico de Bragança*, enquanto Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Documento policopiado.
- Motta, I. (2007) *Imigração: oportunidade ou ameaça?* Forum Gulbenkian Imigração. Lisboa, pp 7-11.

- Ortega y Gasset, J. (1967). *Meditações do Quixote*. Madrid. Libro Ibero.
- Patrício, M. F. (2008). Portugal Intercultural: Razão E Projecto. Volume Iv.10. *A Identidade Nacional Num Mundo Intercultural*. Lisboa: Universidade Católica.
- Pimentel, D. (2005). *Terra de Imigrações*. In *Atlas de Portugal*. Lisboa. Instituto Geográfico Português, pp. 98 -103.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. London. Chatto & Windus.
- Savater, F. (2003). *Los caminos para la libertad: ética y educación*. Madrid: ITESM.
- Silva, L. C. (2000). *Ser Português-Ensaio de Cultura Portuguesa*. Braga. Universidade do Minho.
- Spengler, O. (1998) *La Decadencia de Occidente*, 2 vols. Madrid. Editorial Espasa-Calpe.
- Tavares, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as minorias étnicas em Portugal – Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Toynbee, A. (1970). *Estudio de la Historia*, 3 vols. Madrid. Alianza Editorial.
- Vala, J. (2004). Processos identitários e gestão da diversidade. En *ACIME I Congresso - Imigração em Portugal [Diversidade - Cidadania - Integração] - 18/19 Dezembro de 2003*. Lisboa. ACIME.

