

June 2006

## Education Policy Analysis Archives 14/15

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.usf.edu/coedu\\_pub](https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub)



Part of the [Education Commons](#)

---

### Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 14/15 " (2006). *College of Education Publications*. 601.  
[https://digitalcommons.usf.edu/coedu\\_pub/601](https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub/601)

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact [digitalcommons@usf.edu](mailto:digitalcommons@usf.edu).

# Arquivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

**Editores Asociados para Español y Portugués**

**Gustavo Fischman**

**Arizona State University**

**Pablo Gentili**

**Laboratorio de Políticas Públicas**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Volume 14 Número 15

Junho 5, 2006

ISSN 1068-2341

---

## **A Escola e a Diversidade Cultural Algumas Notas sobre a Educação multicultural em Portugal**

**José Carlos Pina Almeida**

**Migration Research Unit, University College London**

Citación: Pina Almeida, J. C. (2006). A Escola e a Diversidade Cultural: Algumas Notas sobre a Educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(15). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

**Resumo:** O multiculturalismo adquiriu nas últimas décadas importante popularidade enquanto projecto político e enquanto princípio filosófico orientador das políticas sociais. A educação multicultural, em particular, tem sido frequentemente encarada como o instrumento ideal para garantir a comunicação e a interacção entre culturas e grupos em presença, e para conseguir uma justa e efectiva igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa. Neste artigo, depois de passar em revista alguns dos debates em torno do paradigma multicultural, vamos reportar-nos ao caso português. Em particular, exploramos a forma como uma tradição cultural e histórica específica e a reafirmação constante dum discurso sobre a nação que encara a cultura portuguesa como uma cultura humanista, universalista e não racista, têm influenciado o modo como o sistema educativo lida com a crescente diversidade cultural da sociedade portuguesa.

**Abstract:** Multiculturalism, as a political project, has captured much attention in recent decades. Multicultural education, in particular, has been often viewed as the ideal way to facilitate interaction between cultures and to achieve more effective equality of opportunities and, therefore, a fairer society. But it has also been involved in much controversy. We start this article by reviewing some of the debates around the multicultural paradigm. We will then turn our attention to the Portuguese case. In particular we will explore the way the view of the Portuguese history and culture as a humanist, universalist and non-racist one, has influenced the way the education system deals with the growing cultural diversity in the Portuguese society.

## A Educação Multicultural e o Anti-racismo

O paradigma do *multiculturalismo*<sup>1</sup> e da *educação multicultural* tem conhecido uma grande popularidade desde que foi primeiramente defendido como projecto político nos anos 60 no Canadá. O argumento central dos seus defensores baseia-se na ideia de que a educação multicultural e a defesa do pluralismo cultural, conseguem promover uma maior interacção cultural, intercâmbio e harmonia, tanto nas escolas como na sociedade em geral. A educação multicultural prometia, neste contexto, ser o melhor recurso educacional para lidar com o tema do sucesso escolar das minorias, com uma correcta representação da diversidade cultural no currículo e na prática diária.

Depois de décadas de promessas não cumpridas e de desilusão face ao optimismo inicial, Stephen May (1999) considera que temos, no presente, razões para estar optimistas quanto ao potencial da educação multicultural, pois muitas das fraquezas das primeiras abordagens têm sido revistas, na procura de um caminho que permita a concretização efectiva das possibilidades do multiculturalismo.

Uma dessas fraquezas, apontada pelos anti-racistas mais radicais, residia numa ênfase excessiva na significância da mudança curricular e num optimismo excessivo no que diz respeito ao impacto do currículo multicultural no futuro económico e social dos estudantes oriundos de minorias. Segundo estas críticas, a educação multicultural não tem sido capaz de resolver as desigualdades estruturais que as minorias enfrentam, nomeadamente o racismo pois uma abordagem demasiado culturalista, tende a localizar os problemas que muitos estudantes oriundo das minorias enfrentam, dentro das suas próprias culturas (Troyna, 1992 in May, 1999). Desta forma, a hegemonia da maioria, os seus valores e as suas formas de conhecimento não são questionados, mantendo-se inalterado o *status quo* das minorias. O multiculturalismo não passaria, portanto, de uma máscara para o verdadeiro problema: as oportunidades das minorias. Longe de serem conduzidas e implementadas tendo em mente os interesses dos seus verdadeiros consumidores, crianças e jovens estudantes, muitas reestruturações dos sistemas estatais de ensino obedecem a uma agenda política que tem tido pouco interesse genuíno pelas experiências de ensino da maioria dos estudantes. Pelo contrário, muitas políticas obedecem a uma visão da sociedade multicultural impostas *de cima* pelas autoridades nacionais (Allcott, 1992; Deem, Brehony & Hemmings, 1992)

Mas o anti-racismo mais radical, por seu lado, também tem sido criticado, nomeadamente pela primazia dada ao racismo sobre outras formas de desigualdade,

---

<sup>1</sup> Apesar de existirem outros termos como *multi-étnico* ou *multi-lingue*, o termo *multiculturalismo* tem sido preferido para descrever sociedades com mais que uma cultura na esfera pública.

resultando numa visão dicotómica branco-negro, insuficiente para compreender o racismo no contexto de outras formas de desigualdade e injustiça social tais como a classe social e o género. A rigidez da visão dicotómica branco-negro dos anti-racistas mais radicais também não parece aceitar com facilidade a ideia de que os laços individuais podem ser múltiplos e a identidade pode ser flexível e passível de mudança.

A constante reconstrução da identidade da comunidade é o resultado do ambiente geral, à medida que a comunidade enfrenta novos desafios e ameaças. «Com mudanças nos modos de vida gerais e nas circunstâncias, necessidades e experiências históricas da comunidade, ela desenvolve novas tendências, medos e mitos, abandona os antigos, muda o seu equilíbrio interno» (Parekh, 1995: 263). Ao negar o argumento da cultura, o anti-racismo mais radical, parece ser incapaz de compreender as reivindicações dos grupos de imigrantes e minorias (Kelly, 2002), de direitos de cidadania total e reconhecimento cultural dentro de uma sociedade *multicultural* e a sua luta contra as tendências assimilacionistas. E no caso de Portugal, o papel das associações de imigrantes tem sido essencial na exigência de maior reconhecimento cultural (Almeida, 2005) mas também no sentido de melhorar as oportunidades de educação no âmbito dessas mesmas comunidades (Rocha-Trindade; Mendes; & Albuquerque, 1996: 237).

Anteriores visões demasiado rígidas das relações inter-étnicas baseadas em esquemas polarizados, começaram a incluir reflexões sobre temas como identidade nacional e o desafio que coloca o facto de cidadãos nacionais e as comunidades migrantes viverem juntas<sup>2</sup> (Rattansi & Westwood, 1994). Concepções mais críticas da teoria e prática da educação multicultural começaram a lidar directamente com temas como racismo e discriminação e, também, com preocupações de como incluir estudantes da maioria juntamente com as minorias na educação para uma sociedade multicultural. Referimo-nos, por exemplo, a Stephen May<sup>3</sup> (1994, 1999, 2001), um dos representantes desta corrente denominada de *multiculturalismo crítico*, que pretende fazer a ponte entre antigas versões do multiculturalismo e do anti-racismo. Nesta versão, o multiculturalismo crítico necessita reconhecer e incorporar os diferentes conhecimentos culturais que as crianças trazem para a escola enquanto que, ao mesmo tempo, contesta o capital cultural diferencial que lhes é atribuído como resultado de relações de poder hegemónicas mais vastas.

## Identities e Estado-Nação

Na teoria social corrente a questão de como pode o Estado-nação acomodar as minorias nacionais na cultura dominante tem sido amplamente discutida (Castells, 1997; Kymlicka, 1995; May, 2001; Walzer, 1997). De maneira geral, os modelos adoptados pelos estados nacionais para lidar com a crescente heterogeneidade, consequência do aumento de fluxos migratórios nas últimas décadas, tenderam a ser dominados inicialmente pelo objectivo da assimilação e, mais tarde, pelo pluralismo cultural. A assimilação refere-se, de maneira geral, ao processo através do qual nos tornamos semelhantes e similares. Se as políticas de tendência assimilacionista preconizavam a diluição da diferença cultural numa única cultura generalizada, o pluralismo cultural reconhece o direito à coexistência e preservação dos traços essenciais de cada cultura (Troyna, 1992 in May, 1999, Rocha-Trindade & Mendes, 1996). Tal como o anti-racismo seria o antídoto para *combater* a sociedade racista, o multiculturalismo seria a receita para contrariar a sociedade

---

<sup>2</sup> Por isso é que o termo *racismos* é preferível ao termo *racismo*, ou seja, o seu significado pode mudar, não apenas ao longo do tempo, mas mesmo dentro da mesma formação social ou conjuntura histórica.

<sup>3</sup> O seu trabalho está fundamentalmente relacionado com a educação e o direito das minorias, nomeadamente os Maori na Nova Zelândia.

monocultural, ou melhor, a sociedade que não reconhece a sua realidade multicultural (Fenton, 2006).

Para alguns sectores de direita<sup>4</sup>, uma outra grande fraqueza do paradigma do *multiculturalismo*, reside na instabilidade que a noção de sociedade multicultural e a política do multiculturalismo coloca à categoria de nacionalidade, trazendo divisão e diferença onde antes havia unidade, objectivos e laços comuns. Ou seja, onde antes havia apenas um *nós*, nasceram, também, os *outros*, estranhos e diferentes<sup>5</sup>.

Apesar da crescente heterogeneidade demográfica da população, a retórica da coesão nacional persiste em muitos Estados. O argumento *nacionalista* nalguns países contra a imigração, oriundo sobretudo da ala conservadora é baseado na *cultura* para defender as nações “brancas” contra a imigração não branca. Nestes casos, o perigo reside na possibilidade de o racismo poder ser desculpado por aqueles que encaram a imigração como uma ameaça ao carácter distintivo da nossa cultura nacional (Modood, 1997).

Muito do que tem sido dito e escrito sobre a educação multicultural e o multiculturalismo tenta responder às questões «podemos viver juntos?» ou «como é que nós podemos viver juntos?» Ora a questão colocada nestes termos pode dar a entender que os *outros* não cabem na definição do *nós* constituindo, portanto, um *problema*, colocando a ênfase na diferença e na criação da *alteridade*<sup>6</sup>. Para ultrapassar uma definição essencialista, estática do grupo, tem sido sugerido o conceito alternativo de *interculturalismo* que, segundo os seus defensores, colocaria a ênfase na dinâmica que existe entre grupos (Ging & Malcolm, 2003; Melotti, 2004 *in* Sousa, 2004) ultrapassando as limitações do termo *multiculturalismo* que, ao tratar todos os grupos como iguais, isolaria cada um desses grupos numa definição estática e rígida da sua própria identidade, deixando de lado o diálogo e a reciprocidade. Também tem sido sugerido o termo *transculturalismo*, que se assemelharia ao termo interculturalismo, pretendendo reforçar o trabalho pedagógico, planificado e intencional de trocas e reciprocidade entre culturas (Pentini, 2002 *in* Sousa, 2004).

Muitos dos projectos nacionalistas do século XIX tiveram na base a ideia de coincidência entre unidade cultural e unidade política. Os próprios sistemas nacionais de educação surgiram deste processo homogeneizador de construção dos Estados-nação. O estabelecimento, no século XIX, da educação de massas foi fundamental para a configuração da consciência nacional, criando sentimentos nacionais e patrióticos e contribuindo para a unidade da nação (Gellner, 1983; Guibernau, 1997). A educação e a política de linguagem têm um papel central no processo de manutenção de uma cultura

---

<sup>4</sup> Esta distinção entre esquerda e direita, muitas vezes estéril, é aqui utilizada apenas para aclarar os argumentos do debate.

<sup>5</sup> Quem alerta para estes perigos, apresenta frequentemente o Rwanda como um exemplo do que pode acontecer. O 11 de Setembro, o endurecimento dum ala direita no poder nos EUA e nalguns países da Europa, e declarações como as de Silvio Berlusconi, Primeiro Ministro Italiano, referindo que o problema para o Ocidente não é o terrorismo ou o fundamentalismo Islâmico mas sim o Islão em si, ou seja, uma civilização rival e inferior, têm contribuído para reavivar o debate em torno do *choque de civilizações* e aumentado a pressão sobre o multiculturalismo que encare as culturas como esferas que devem entender-se mutuamente para gerir os conflitos e poder viver juntos (Almeida, 2002).

<sup>6</sup> Salientar o quão diferentes e estranhos *eles*, os *outros* são ou sublinhando algumas práticas que muitas pessoas podem não aceitar, como a matança de animais ou outras práticas defendidas em nome da cultura pode resultar na promoção do contrário da harmonia social. Nalguns casos mais extremos, o reconhecimento cultural pode ir mesmo contra os direitos individuais mais básicos. Aqui, a dificuldade em conciliar cultura (reconhecimento cultural) e igualdade (reconhecimento individual) é óbvia. Nesses casos, talvez não seja necessário desenvolver novas filosofias de respeito pela cultura mas sobretudo, a aplicação de velhos princípios de respeito individual (Fenton, 2006; Almeida, 2005b).

cívica *comum* (Aldrich, 1996; Corson, 1993; May, 2001; Meek, 2001; Short & Carrington, 1999). E este é um processo que não termina com o estabelecimento do Estado-nação.

Com efeito, mesmo em Estados há muito estabelecidos, como Portugal, frequentemente apontado como um dos mais homogêneos e antigos Estados-nação do mundo, este é um processo permanente. Em Portugal, durante o Estado Novo, os livros escolares eram cuidadosamente planeados para ensinar, desde tenra idade, os valores-chave nacionais, usando o sistema de livro único<sup>7</sup>. De acordo com uma lei de 1936, a escola devia ensinar a ler, a escrever, a contar e a praticar as virtudes morais e a paixão por Portugal. Já antes, em 1932, tinha sido estabelecido que o Estado devia ser responsável pela definição das «normas que o ensino da História devia conformar». Foi ainda regulamentado que «o Estado pode e deve definir uma verdade nacional, isto é, a verdade que é apropriada à nação». Os livros de história deviam, portanto, ser sujeitos à aprovação do Estado, sendo o seu objectivo, ensinar aos estudantes que «Portugal é a mais bela, a mais nobre, a mais valiosa das nações, e que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo» (Caldeira, 1995: 122).

A escola e os manuais escolares eram instrumentos usados na legitimação de determinadas instituições sociais, e na inculcação de certas crenças, valores e normas de comportamento (Almeida, 1991) que o regime político estava interessado em promover. Mas, em outros países, o processo de aprender a ler e a escrever também tem sido baseado, frequentemente, num processo de repetição constante do catecismo cívico nacional, através do qual, a criança é imbuída com todos os deveres dela esperados, desde defender o Estado, até pagar os impostos, trabalhar e obedecer às leis (Graff, 1987 *in* Guibernau, 1997).

Na tentativa de criação de uma cultura nacional inquestionável à qual os cidadãos têm que acomodar, muitas nações usam o culto dos símbolos nacionais, como o hino ou a bandeira, para se celebrar a si rotineiramente, criando um sentido comum de identidade e de pertença, lembrando os seus membros da sua herança comum (Almeida, 2005; Billig, 1995; Smith 1991). Neste processo a escola continua a ser um recurso fortemente usado. Recentemente, as escolas portuguesas receberam, com o apoio das várias forças políticas, um *kit patriótico* que deveria aumentar nas crianças a consciência sobre a sua nação, com 91 836 quilómetros quadrados, uma bandeira, um hino e uma Constituição. O Presidente da República visitou um local em que a origem *multicultural* dos seus habitantes era evidente, e aproveitou para dizer que, apesar das diferentes origens «hoje vivemos todos unidos na mesma bandeira e hino», símbolos que «nos identificam como portugueses na nossa relação com o mundo». Às crianças fez ainda o apelo de cantar «sempre que puderem o hino e não se envergonharem de ser portugueses» (Diário de Notícias, 3/10/2000).

Como resultado de uma crescente pluralização da esfera pública, a necessidade de conseguir um balanço entre a manutenção de uma cultura e linguagem comum, por um lado, e o reconhecimento do pluralismo cultural e linguístico, por outro, tem-se tornado premente. A própria organização dos Estados-nação modernos, nomeadamente o diferente acesso social e político dos diferentes grupos étnicos, sociais e culturais, tem sido questionado. As ideias dominantes da nação podem mudar consoante o tempo histórico mas também consoante o grupo que está nessa posição. As oportunidades em si, também não são neutras. São, antes, construções sociais que carregam consigo desigualdades de poder e relações de dominação e subordinação. Nas discussões sobre multiculturalismo, a forma como a etnicidade se torna visível ou “invisível”, depende, também, em grande parte, da representação *pública* das minorias por parte da hegemonia cultural e linguística (May, 1999a). Portanto, quem controla os termos do discurso do admissível está muito mais perto de ganhar o debate, mesmo antes de ele começar (Barry, 2002).

---

<sup>7</sup> Um sistema também usado pelo regime fascista de Mussolini.

As políticas de reconhecimento cultural e linguístico são, assim, frequentemente dominadas, por relações de poder existentes no contexto do Estado-nação. Por exemplo, Salazar proibiu os *touros de morte* por serem um costume bárbaro que ia contra a essência do povo português que o antropólogo Jorge Dias (1950) exprimiu na conhecida fórmula: «para os portugueses, o coração é a medida de todas as coisas». O *Kola Son Jon* - uma dança cabo-verdiana -, foi também proibida durante o regime salazarista pois era considerada, pela administração colonial, uma dança libidinosa devido aos exuberantes ritmos e movimentos dos corpos. Ambas as práticas foram proibidas por Salazar pois estas iriam contra aquilo que *nós* somos, ou seja, contra a concepção ideológica que o regime tinha da nação e no presente, ambas são defendidas como parte importante das respectivas culturas<sup>8</sup>.

No que toca ao reconhecimento linguístico, as dificuldades que se colocam a um Estado habituado a ver-se a si próprio como homogêneo, são ilustradas com o exemplo do *mirandês*. A Lei 7/99 de 29 de Janeiro reconheceu o direito a preservar e promover a língua mirandesa, enquanto património cultural, instrumento de comunicação e de reforço de identidade da terra de Miranda e o despacho normativo n.º 35/99 do Ministério da Educação regulamenta o direito à sua aprendizagem. Mas foi preciso esperar pela democratização do país e, em especial, pela influência das autoridades europeias, para que o processo de reconhecimento fosse definitivo<sup>9</sup>. Apesar de a ideia de reconhecimento cultural aparecer hoje muitas vezes como um valor em si próprio, aplicado universalmente, o debate não se deve ficar pelo argumento simplista de que o reconhecimento é melhor que o não-reconhecimento.

## A Diferença Cultural em Portugal

Para que o termo *multiculturalismo* tenha alguma utilidade analítica, teremos também que ter em atenção as particularidades históricas e sociais que influenciam as diferentes inflexões do conceito de *sociedade multicultural* que tem sido aplicado para descrever diferentes situações e contextos que vão desde a diversa Malásia ao velho e homogêneo Portugal<sup>10</sup>.

Em Portugal a ideia de sociedade multicultural foi historicamente promovida pelo Estado como fruto de uma união de povos num mesmo império multicontinental. E enquanto, por exemplo, nos EUA, a significância da escravatura significou que a racialização das relações branco-negro permaneceria uma característica proeminente e mesmo definidora das discussões sobre racismo, discriminação e direitos das minorias (Kymlicka, 1989 in May, 1999) em Portugal, a constante promoção de discursos ideológicos sobre a nação, promovendo a ideia de uma cultura universalista e não-racista leva a que os portugueses tenham, de si próprios, uma imagem de excepção. Neste

---

<sup>8</sup> Depois da notoriedade pública que adquiriu o caso da organização ilegal de touradas com *touros de morte* em Barrancos, como parte das festividades populares locais, a Lei n.º 19/2002 de 31 de Julho revogou o Decreto n.º 15355, de 14 de Abril de 1928 e concedeu autorização excepcional para a realização de espectáculos com touros de morte «no caso em que sejam de atender tradições locais que se tenham mantido de forma ininterrupta, pelo menos, nos 50 anos anteriores à entrada em vigor do presente diploma, como expressão de cultura popular, nos dias em que o evento histórico se realize».

<sup>9</sup> A propósito da diferença entre um dialecto e uma língua, O'Leary refere, acertadamente, que «há mais do que mero humor na tese de que uma língua se diferencia dum dialecto pois a primeira tem um exército e uma marinha» (O'Leary, 1998: 66).

<sup>10</sup> Steve Fenton considera, inclusive, que a doutrina do multiculturalismo tem florescido mais em países demograficamente menos multiétnicos. A Malásia, por exemplo, tem conseguido gerir uma sociedade plural que se poderia esperar que implodisse, mesmo sem um *ethos* ou política explicitamente multicultural (Fenton, 2003).

processo, a escola tem sido também um recurso fortemente usado para transmitir as ideias dominantes em torno da portugalidade, nomeadamente esta de uma cultura humanista, universalista e não-racista. À medida que as sociedades se tornam mais diversas, a *hibridez* tem sido grandemente celebrada nas culturas populares em todo o mundo. Mas esta valorização da hibridez cultural tem sido, em grande medida, promovida para os Estados como Portugal se auto congratular (Modood & Werbner, 1997; May, Modood & Squires, 2004).

Há alguns aspectos em que, enquanto sociedade pós-colonial, Portugal não é muito diferente de outras sociedades que se tornaram multiculturais com a retirada colonial. Nestas sociedades, «uma consciência social e política de império conferiu-lhes uma mentalidade colonial que influenciou as suas visões sobre os futuros migrantes das suas anteriores colónias» (Fenton, 1999: 158). Apesar de ser possível identificar alguns aspectos desta mentalidade colonial, há algumas especificidades históricas que nos ajudam a perceber a permanência duma imagem, alegadamente de excepção, que influencia a atitude das pessoas e também do Estado e da escola no período pós-colonial:

A primeira é a ideia de uma civilização luso-tropical, como Gilberto Freyre a teorizou, ideologicamente aproveitada de forma muito particular pelo Estado Novo e que tem sido celebrada e reproduzida, também, no Portugal moderno;

A segunda é a ideia de que a língua seria o grande factor de união espiritual entre todos os povos lusófonos, antes reunidos numa mesma nação multicontinental e, agora na CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa);

No que toca à terceira especificidade, Portugal passou de um país de emigração a um país de imigração – proveniente, sobretudo, desses países, ex-colónias, mas também, mais recentemente, proveniente de países do leste europeu.

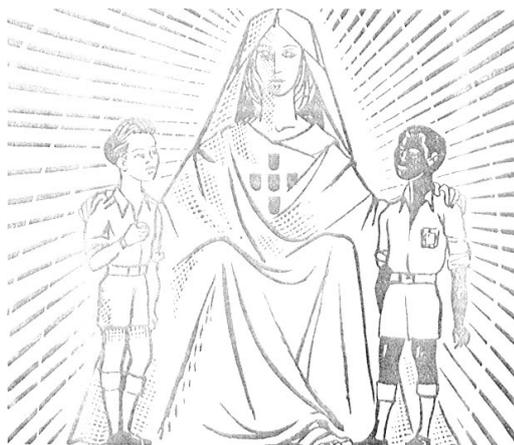
### **A Ideologia Luso-Tropicalista e a sua reprodução na Escola**

Em relação à utilização ideológica da noção de luso-tropicalismo de Gilberto Freyre (1958, 1964), o Estado promoveu, durante o regime Salazarista, a ideia do império onde não se punha o sol, de uma sociedade que apesar de ter colónias não seria uma sociedade colonialista como outras sociedades europeias, mas sim parte de uma civilização luso-afro-brasileira racialmente democrática, baseada em ideais cristãos e de miscigenação racial e numa experiência colonial diferente (Venâncio, 1996; Venâncio & Moreira, 2000).

Portugal seria, portanto, nas definições do regime, uma nação multicontinental e multirracial, em que todos os povos viveriam em perfeita harmonia. Esta foi uma imagem poderosa que a Exposição de 1940 *O Mundo Português* pretendeu apresentar aos portugueses e também ao mundo – já em guerra ou em plena preparação (Almeida, 2005).

Para transmitir esta e outras ideias de nação, o Estado serviu-se, também, do sistema educativo. Os alunos aprendiam quais seriam as virtudes de um bom filho de família mas também as de um bom cidadão, obediente ao patriarca da nação e respeitador das virtudes de nação rural, católica e espiritual e livre dos vícios e das confusões das outras nações para quem Portugal e o império deveriam ser o exemplo.

Uma imagem, retirada de um livro escolar usado pelos Serviços de Instrução de Moçambique nos anos 1960, quando este país era ainda uma colónia portuguesa, em que uma figura maternal (a República) abraça os seus dois filhos - um preto e outro branco -, ilustra a natureza alegadamente não-racista, humana e universal do império.



*Amor de Pátria*. Ilustração num livro escolar (Marques, 1962)

Por volta dos anos 1960, os alunos das escolas primárias do império aprendiam que Portugal era um país multicontinental, maior que a Espanha, França, Alemanha e Itália juntas, onde o sol nunca se põe, em que os *outros* povos foram integrados, baseados em princípios multirraciais e não discriminatórios, formando parte da mesma unidade pátria:

Muitas raças – uma nação  
 Brancos, pretos, amarelos e mestiços  
 Todos são Portugueses»  
 (Serviços de Instrução de Moçambique, Marques 1962: 7)

Contrastando com uma anterior identificação fortemente racial, o Estado Novo adoptou um discurso inclusivo. Em todas as posições políticas, o multirracismo aparecia como doutrina por detrás da ideia de um império feito de uma comunidade espiritual. É evidente que esta foi uma fórmula muito útil para legitimar a natureza imperial da nação, sobretudo quando a pressão internacional para a autodeterminação aumentava.

O regime português aproveitou, assim, as vulnerabilidades políticas das propostas de Gilberto Freyre para legitimar a sua ideologia colonialista e a sua presença tardia em África. Em 1967, num contexto de isolamento internacional, devido à guerra colonial, Franco Nogueira, o ministro dos negócios estrangeiros, apresentava a política ultramarina portuguesa como um exemplo de sucesso:

Apenas *nós*, antes de outros, levámos a África a ideia de direitos humanos e igualdade racial. Apenas *nós* praticámos o 'multirracismo', a mais perfeita expressão de fraternidade entre os povos. Ninguém no mundo contesta a validade deste princípio mas hesitam em admitir que esta é uma invenção portuguesa e reconhecê-lo poderia aumentar a nossa autoridade no mundo» (*in* Ferro, 1996: 177).

Direccionando o seu discurso quer à comunidade nacional quer à comunidade internacional, os líderes governamentais apresentavam as alegadas especificidades da experiência portuguesa, particularmente a «unidade real» da *nação multicontinental* e da «sociedade multirracial» e a *política multirracial* como a razão legítima para a continuidade da presença portuguesa em África e a luta contra a «campanha anti-colonialista» e «anti-portuguesa» dos «agitadores» *externos* (Garin, 1961; Salazar, 1960, 1966).

A concepção de uma sociedade multicultural foi, portanto, influenciada pelo que se pode chamar de nacionalismo português que esteve relacionado, em grande parte, pela *defesa* do império e pela criação, por parte do Estado, de uma única *cultura nacional*, usando vários recursos, entre os quais, a escola.

## A Comunidade Espiritual de Países Lusófonos

Uma outra especificidade, relacionada com a primeira, é o papel atribuído à língua portuguesa como o elo de união deste espaço lusófono alegadamente racialmente democrático. Esta ideia parece ter presidido à construção duma comunidade lusófona no período pós-colonial – materializada na CPLP – e parece estar ainda na base das relações de Portugal com estes países.

Nalguns países como a Grã-Bretanha ou a Holanda, o Estado promove o ensino das línguas e culturas do país original do imigrante. Isto representa, de alguma maneira, um incentivo à autonomia cultural. Noutros casos, como em França, as culturas estrangeiras não são apoiadas, e o que é a regra é a assimilação sob o princípio da cidadania de *jus soli*. Na Alemanha, por seu lado, o *jus sanguinis* tem sido tradicionalmente a regra prevalecente, baseado na descendência biológica «reflectindo o domínio duma concepção etno-cultural essencialista da nação, e a marginalização das populações imigrantes das populações» (Fenton, 1999: 206). No caso de Portugal, o discurso ideológico dominante tem sido historicamente o de uma união fraterna de almas – uma  *fusão completa* –, que seria a base de uma comunidade espiritual dos vários povos. Vários regimes têm reproduzido fortemente esta ideia, como o mostram a imagem do  *encontro de culturas* por detrás das comemorações dos descobrimentos ou da realização da Expo'98 (Almeida, 2005).

O resultado parece ser contraditório. Por um lado, o reconhecimento ideológico de uma sociedade  *multicultural* e diversa. Por outro lado, contradizendo o espírito do  *encontro de culturas*, o projecto homogeneizador e assimilacionista tem dominado e, na escola, tem dado origem ao que Luís Souta (1997) chamou de  *cegueira multicultural* face à diversidade, originando casos como o de uma escola da Cova da Moura<sup>11</sup> que, em finais dos anos 1990, tinha apenas 7 alunos brancos. A vasta maioria dos restantes 327 estudantes era filhos de imigrantes cabo-verdianos para quem, em muitos casos, a língua materna é o Crioulo (Almeida, 2005). Isto traz, naturalmente, dificuldades para os professores e para o  *staff* mas, sobretudo, para as crianças, para quem estar na escola se revela um enorme choque cultural que se traduz no extremamente baixo sucesso escolar (Bastos & Bastos, 1999).

A reprodução da forma luso-tropicalista de ver o mundo tem adiado ou limitado a discussão sobre a problemática da diversidade cultural na sociedade portuguesa. Nas escolas, a temática começou a ser discutida apenas no final dos anos 1980, introduzida de forma  *top down* pelo Estado que introduziu decretos e leis, cuja aplicação resultou, por vezes, na criação de guetos, como numa escola primária de Viseu<sup>12</sup> em que foi criada uma classe apenas com crianças ciganas. Este e outros casos como as reacções e dificuldade de integração de uma turma de etnia cigana numa escola de Bragança<sup>13</sup> no final de 2003 (A Página, Janeiro 2004), mostram que, de facto, a «nossas escolas não estão organizadas para a diversidade cultural» (Souta, 1997: 101) – sobretudo em zonas mais remotas e tradicionalmente menos cosmopolitas de Portugal como Trás-os-Montes.

## Portugal, de País de Emigração a Destino de Imigração

Uma outra especificidade do caso português torna a questão ainda mais premente. Portugal, tradicionalmente uma sociedade de emigração, fonte de mão-de-obra barata usada na construção capitalista de vários países, tem-se transformado em sociedade de

---

<sup>11</sup> Um bairro de Lisboa onde se concentram muitos imigrantes de origem africana.

<sup>12</sup> Uma cidade no centro de Portugal

<sup>13</sup> Uma cidade do nordeste Transmontano, uma das zonas mais remotas do Norte de Portugal

imigração. Ao contrário de outras sociedades pós-coloniais, Portugal não tinha absorvido, até recentemente, uma fracção significativa dos seus súbditos ex-coloniais (Martins, 1998). Mas esta característica demográfica tem mudado, à medida que a integração europeia criou condições para o progresso económico da sociedade portuguesa. As primeiras vagas de legalização dos imigrantes ilegais, em 1992-1993, representaram o *grau zero da politização da etnicidade* em Portugal (Machado, 1992). Depois de 1995 – ano em que foi assassinado Alcino Monteiro, um jovem cabo-verdiano, por um grupo de *skin-heads* que celebravam o dia 10 de Junho que, durante o regime salazarista, era comemorado como *o dia da raça* –, o tema passou a fazer parte dos debates públicos sobre a nação.

Portugal sempre foi apresentado como um exemplo que os outros povos deveriam seguir, mas a dificuldade de um país homogéneo como Portugal em lidar com a diversidade e as tensões entre princípios universalistas e particularistas – que cria um padrão que Wallerstein chama de *zigzag* (Wallerstein, 1991) –, é exemplificado na relação da maioria com grupos minoritários em Portugal como os Ciganos e Judeus, que foram, ao longo dos séculos, objecto de um grande número de medidas discriminatórias. Nos anos 1990, alguns casos significativos de xenofobia contra grupos de ciganos reavivou a secular desconfiança em relação a um grupo que tem sido, tradicionalmente, o *outro*. O racismo tornou-se, também, a face visível da sociedade multiétnica de imigração e uma ilustração das dificuldades em integrar a diferença na cultura nacional dominante.

A imigração em Portugal tem aumentado desde que, por volta dos anos 1960, os laços transnacionais e culturais entre o espaço lusófono começaram a ser explorados, como aconteceu com outras sociedades coloniais, para suprir faltas de mão-de-obra em Portugal<sup>14</sup>. Mas a experiência de emigração dos portugueses poderia supor uma melhor integração das populações que chegam ao país. Num estudo anterior, 31% dos respondentes a um inquérito, considerou que a maioria dos portugueses são hostis a imigrantes não-brancos. Por outro lado, as associações das diferentes comunidades têm chamado a atenção para situações de discriminação e exploração no trabalho, e apelado para a melhoria das condições de trabalho, igualdade no acesso à educação, à habitação, de tratamento policial, etc (Almeida, 2005). A acrescentar a isto há também a registar denúncias de discriminação do sistema judicial não só em relação a grupos de minorias negras estrangeiras, mas também, e sobretudo, a ciganos portugueses (Bastos & Bastos, 1999: 161). Estas e outras evidências empíricas mostram como as atitudes para com o *outro* não são muitas vezes tão encorajadoras como a atitude politicamente correcta da representação da nação sugere.

No que toca à política educativa, até meados da década de 70, Portugal prosseguiu uma política educativa essencialmente assimilacionista, monocultural e uniformizadora de ensino que se reflectia não só na organização do sistema educativo, como também nos currículos e programas, na metodologia e materiais de ensino, na formação dos agentes educativos, na administração escolar e na avaliação. Apenas em 1986, 12 anos após a revolução de Abril de 1974, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), rompeu com os pressupostos do currículo uniforme, introduzindo o princípio da diferenciação e diversificação curricular (Rocha-Trindade, 1995).

Mas o Sistema Educativo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, continua centrado na nacionalidade, na promoção da «consciência nacional» e no desenvolvimento do «conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas». Estes são objectivos específicos do ensino básico, mas também do ensino superior, para o qual, a Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei

---

<sup>14</sup> Experiências coloniais anteriores ajudam a explicar porque, no contexto europeu, África continua a ser uma origem de imigração particularmente importante para Portugal, França e Itália (Salt e Almeida, 2006).

n.º 49/05 de 30 de Agosto), estabelece como um dos objectivos «promover e valorizar a língua e cultura portuguesas». Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo instituir que o «Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas», também estabelece que um dos princípios organizativos do Sistema Educativo é «contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal».

Esta centralidade na nacionalidade reflecte-se também no facto de que o documento prevê o «ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos» mas continua silencioso quanto aos imigrantes, ilustrando o que as organizações anti-racistas qualificam como uma certa duplicidade no modo como o Estado reage às atitudes de outros países em relação aos emigrantes portugueses e como o Estado trata imigrantes em Portugal, actuando mesmo contra a Convenção Europeia dos direitos humanos (Almeida, 2005).

Na constituição, os imigrantes têm, em princípio os mesmos direitos que um cidadão português (artigo 15, n.º 1), mas, logo a seguir, também consente que alguns direitos sejam reservados exclusivamente a cidadãos portugueses (artigo 15, n.º 2). As organizações de imigrantes e de minorias continuam a reivindicar direitos de cidadania total e reconhecimento dentro de uma sociedade *multicultural*, mas a resposta do Estado tem sido limitada. Devido às tradicionais tendências centrífugas da sociedade portuguesa, o desenvolvimento de uma área cultural transnacional lusófona, baseada no idioma e nos valores do *universalismo* e do *humanismo* tem sido uma prioridade constante, o que frequentemente leva a que internamente, a actividade do Estado se paute por *cegueira*, por discrepância entre alguns princípios legais e a prática e por um padrão de *zigzag* entre princípios universalistas e particularistas.

Algumas sociedades estão claramente comprometidas com a igualdade cultural mas não com a igualdade individual. Noutras, lidar com a diversidade cultural é menos confortável<sup>15</sup>. O modelo britânico, por exemplo, ao contrário do francês, «baseado numa diferente história colonial e concepção de nacionalidade, é mais tolerante em relação à diferença cultural, mais relaxado acerca da formação de minorias étnicas mas não está comprometido com a igualdade de pertença à comunidade nacional<sup>16</sup>» (Modood, 1997: 5). Na Grã-Bretanha, à medida que o Estado se preocupa em garantir o princípio universal da educação para todos, algumas estatísticas dão conta de que a percentagem de alunos das minorias que acabam os níveis inferiores da educação, cai a pique quando se fala de níveis superiores, chegando a 8% nalgumas escolas. Para tentar responder a esta situação, foi adoptado um programa *Aiming High*, que inclui medidas como contratar mais professores das minorias étnicas em causa, ou envolver famílias, membros das igrejas e das comunidades ou o uso da música. Mas a Comissão para a Igualdade Racial avisa que tais medidas, por si só, não resolvem o problema fundamental das desigualdades de oportunidades (Euronews, 8/9/2003).

Em Portugal, a percentagem de alunos oriundos de minorias étnicas atingia, em 1995/1996, cerca de 7,3% do total dos alunos dos vários níveis de escolaridade do primeiro ciclo ao secundário, sendo de 7,9% no caso do primeiro ciclo – onde a percentagem quase duplicou no espaço de cinco anos (Souta, 1999). Isto representa desafios importantes ao sistema educativo. Para lidar directamente com as questões educacionais decorrentes da

---

<sup>15</sup> Quando conduzia trabalho de campo em Lisboa, um ex-colono em Angola, revelou-me um dito popular usado neste país antes da independência, segundo o qual a atitude da população branca em relação a outros povos seria «aproxima-te mas não te elevas». Isto contrastaria com a experiência sul-africana em que a atitude seria «eleva-te mas não te aproximes».

<sup>16</sup> Recentemente, teve lugar uma importante discussão em torno da introdução de um teste sobre a história e língua que os imigrantes, candidatos à cidadania britânica, terão que passar, com aproveitamento, para que lhes seja garantida essa cidadania (Independent, 04/09/2003).

multiculturalidade da sociedade portuguesa, foi criado, em 1991, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/EntreCulturas. Em 1993, foi lançado o Projecto de Educação Intercultural, que visava promover a igualdade no acesso aos benefícios da educação, a valorização das diferentes culturas e a legitimação do direito à diferença.

Mas apesar desta e doutras acções do Estado, e da acção de algumas organizações não governamentais, na Lei de Bases do Sistema Educativo, as referências quanto ao reconhecimento da diferença continuam a ser mínimas e ambíguas, limitando-se a afirmar o «direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas». Muitas escolas portuguesas tentam, individual e isoladamente, criar respostas adequadas às diferentes situações locais. Por outro lado, a criação dum *ethos multicultural* nas escolas continua assente em varias iniciativas esporádicas que continuam a ter especial incidência nas grandes áreas de Lisboa, Porto e Algarve e, na prática, os conteúdos programáticos continuam a contribuir para a projecção do sistema social e cultural dominante. Os programas de formação inicial e contínua de professores continuam também inadequados à nova realidade de Portugal (Rocha-Trindade, 1995; Souta, 1999). Já em 1996 Rocha-Trindade, Mendes & Albuquerque afirmavam que a orientação intercultural

Não está expressa nem nos manuais nem desenvolvida nos métodos de ensino, [aumentando] a necessidade de desenvolver uma prática menos ortodoxa e mais inovadora e flexível. A ausência desta orientação intercultural revela-se ao nível da carência de uma preparação específica, por parte dos formadores, para lidar e intervir em turmas com acentuadas diferenças linguísticas e no exercício de práticas de vida em constante evolução» (Rocha-Trindade; Mendes & Albuquerque, 1996: 253).

De facto uma queixa recorrente de professores, educadores e outros profissionais<sup>17</sup> é a de que os agentes educativos são abandonados com pouco apoio no que toca à educação multicultural, muitas vezes sem quaisquer parâmetros sociais, económicos e ideológicos com os quais actuar. Estamos, portanto, perante um sistema que proclama o direito à educação para todos mas que se traduz numa Escola que, na prática, encontra muitas dificuldades para se adequar à diversidade social e cultural.

À medida que os fluxos migratórios aumentam à escala mundial, Estados-nação tradicionalmente muito homogéneos como Portugal, enfrentam novos desafios. O fenómeno origina a redefinição dos eles e do *nós* e a necessidade de repensar os conceitos tradicionais de cidadania e identidade. O resultado deste processo dependerá, em grande parte, da forma como a escola responde ao desafio.

## Conclusão

Portugal tem atravessado nos últimos 20 ou 30 anos importantes mudanças demográficas, que resultaram num aumento significativo da diversidade cultural, especialmente visível nos grandes centros do litoral como Lisboa. O *outro diferente* já não está distante, como acontecia quando o Estado Novo celebrava o *Mundo Português*, em 1940. Mas os portugueses continuam a ver-se a si próprios enquanto possuidores de uma cultura não-racista, parte de um padrão luso-afro-brasileiro de aceitação da multi-etnicidade e da

---

<sup>17</sup> Que tive oportunidade de constatar em recentes experiências de trabalho com professores.

miscigenação. Esta visão tolerante e *inclusiva* da história nacional reafirmada em grandes momentos de celebração nacional (Almeida, 2005), tem contribuído para a manutenção de uma *cegueira multicultural* na sociedade e na escola.

Ora, as crescentes reivindicações de reconhecimento de identidade por parte de diferentes grupos, exigem políticas de pluralismo cultural não compatíveis com a promoção da diluição da diferença numa única cultura nacional. A tradição de assimilação cultural - que, como vimos aparece muitas vezes a coberto de um discurso alegadamente universalista - é, portanto, contraditória com as exigências e com os novos desafios do Portugal moderno.

Como diz Américo Peres (1999, 2002), a educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade actual. Mas, se a educação multicultural quiser ser eficaz, tem que ir além de fornecer a maioria étnica com informação acerca dos estilos de vida e das realizações das minorias étnicas. Não pode resultar na criação de *guetos escolares* nem se pode limitar à enunciação de uma série de proposições politicamente correctas em torno da noção de escola inclusiva. A tolerância cultural, como observa Moreira, «não é apenas uma questão de paciência para com todos os que são diferentes» (Moreira; 1996: 54-55), pelo que, um dos principais desafios que se colocam às sociedades poliétnicas é saber, primeiro, como negociar as diferenças e, depois, como as transformar em enriquecimento recíproco.

Crescentes tensões entre diferentes culturas e estilos de vida são um desafio à ideia de uma sociedade racialmente democrática, pelo que o Estado necessita ser *reimaginado* em bases mais plurais. Como Stephen May argumenta, a *reimaginação* dos Estados-nação nesta base, permite um «maior potencial para o reconhecimento não apenas de democracia política mas também de democracia *etnocultural e etnolinguística*. Assim, longe de minar os princípios democráticos (...) a acomodação dos direitos das minorias podem expandi-los» (2001: 17).

## Referências

- Aldrich, Richard (1996) *Education for the Nation*. London, Cassell.
- Allcott, Terry (1992) “Antiracism in Education. The Search for Policy in Practice” in D. Gill, B. Mayor & M. Blair (eds.) *Racism and Education. Structures and Strategies*, London, Sage & The Open University, pp. 169-182.
- Almeida, José Carlos (2002) “Terrorismo, Racismo e Violência Urbana”, *Urbi & Orbi*, n° 121. <http://www.urbi.ubi.pt/020528/>
- Almeida, José Carlos (2005) *Celebrar Portugal: A Nação, as Comemorações Públicas e as Políticas de Identidade*. Lisboa, Editora Piaget.
- Almeida, José Carlos (2005b) “A escola e a diversidade cultural. Respeito pelas Culturas ou Cultura de Respeito?”, *A Página*, n° 142, Fevereiro 2005, p. 27  
<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3664>
- Almeida, Miguel V. (1991) “Leitura de um Livro de Leitura: A Sociedade Contada às Crianças e Lembrada ao Povo” in *Lugares de Aqui*, Lisboa, Dom Quixote.  
*A Página*, n° 130, Janeiro 2004
- Barry, Brian (2002) “Second Thoughts – and Some First Thoughts Revived” in Paul Kelly (ed.) *Multiculturalism Reconsidered. ‘Culture and Equality’ and its Critics*, Cambridge, Polity Press, pp. 204-238.
- Bastos, J. & Bastos, S. (eds.) (1999) *Portugal Multicultural*, Lisboa, Fim de Século.

- Billig, Michael (1995) *Banal Nationalism*, London, Sage Publications.
- Caldeira, Arlindo M. (1995) "O Poder e a Memória Nacional. Heróis e Vilões na Mitologia Salazarista", *Penélope*, nº 15, pp. 121-139.
- Castells, Manuel (1997), *The Power of Identity*. Oxford, Blackwell.
- Corson, David (1993) *Language, Minority Education and Gender. Linking Social Justice and Power*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Deem, R.; Brehony, K.; Hemmings, S. (1992) "Social Justice, Social Divisions and the Governing of Schools" in D. Gill, B. Mayor & M. Blair (eds.) *Racism and Education. Structures and Strategies*, London, Sage & The Open University, pp. 208-225.
- Diário de Notícias*, 3/10/2000
- Dias, Jorge, (1950) *O Essencial Sobre os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Euronews*, 8/9/2003
- Fenton, Steve (1999) *Etnicity. Racism, Class and Culture*. London, MacMillan.
- Fenton, Steve (2003) *Etnicity*, Cambridge, Polity Press.
- Fenton, Steve (2006) "Que tipo de Solução é o Multiculturalismo? Depende de qual seja o Problema" in José Carlos Almeida (ed.) *Educação, Políticas Educativas e Multiculturalismo*. Lisboa, Editora Piaget. (no prelo)
- Ferro, Marc (1996) *História das Colonizações. Das Conquistas às Independências - Sécs XIII-XIX*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Freyre, Gilberto (1958) *Integração Portuguesa nos Trópicos*. Junta de Investigações do Ultramar.
- Freyre, Gilberto (1964) *Casa-Grande & Senzala* 1º Tomo, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora.
- Garin, Vasco (1961) *Portugal and the U.N.O. Speech Delivered by the Portuguese Deleat on the 3rd March 1961 at the Security Council*, Lisboa.
- Gellner, Ernest (1983) *Nations and Nationalism*, Oxford, Blackwell.
- Ging, D. & Malcolm, J. (2003) "Interculturalism and Multiculturalism in Ireland: Textual Strategies at Work in the Media Landscape", Paper in Research Seminar *Resituating Culture: Reflections on Diversity, Racism, Gender and Identity in the Context of Youth*, Budapest, Council of Europe & Commission Research Partnership.
- Guibernau, Montserrat (1997) *Nacionalismos. O Estado Nacional e o Nacionalismo no Século XX*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Independent*, 04/09/2003
- Kelly, Paul (2002) "Introduction. Between Culture and Equality" in Paul Kelly (ed.) *Multiculturalism Reconsidered. 'Culture and Equality' and its Critics*, Cambridge, Polity Press, pp. 1-17.
- Kymlicka, Will (1995) *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Clarendon Press.
- Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro.
- Machado, Fernando Luís (1992) "Etnicidade em Portugal: Contrastes e Politização", *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 12, pp. 123-136.

- Martins, Hermínio (1998) *Classe, Status e Poder*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- May, Stephen (1994) *Making Multicultural Education Work*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- May, Stephen (1999) "Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism" in Stephen May (ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London, Falmer Press, pp. 11- 41.
- May, Stephen (1999a) "Introduction: Towards Critical Multiculturalism" in Stephen May (ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London, Falmer Press, pp. 1- 10.
- May, Stephen (2001) *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*, London, Longman.
- May, S.; Modood, T. and Squires, J. (eds) (2004), *Ethnicity, Nationalism and Minority Rights*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Meek, Margaret (ed.) *Children's Literature and National Identity*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Modood, Tariq (1997) "Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe", in T. Modood & P. Werbner (eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*. London, Zed Books, pp. 1-25.
- Modood, T. & Werbner, P. (eds) (1997) *Debating Cultural Hybridity Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. London, Zed Books.
- Moreira, Carlos D. (1996) *Identidade e Diferença. Os Desafios do Pluralismo Cultural*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- O'Leary, Brendan (1998) "Ernest Gellner's Diagnoses of Nationalism: a Critical Overview, or, What is Living and What is Dead in Ernest Gellner's Philosophy of Nationalism", in J. A. Hall (ed.) *The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism*, Cambridge, Cambridge University Press, 40-88.
- Parekh, Bhikhu (1995), "The Concept of National Identity", *New Community*, 21(2), 255-268.
- Peres, Américo (1999) *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade?*, Porto, Profedições.
- Peres, Américo (2002) "Interculturalidade", *a Página*, nº 112, p. 4
- Rattansi, A. & Westwood, S. (1994) "Modern Racisms, Racialized Identities", in A. Rattansi & S. Westwood (eds.) *Racism, Modernity and Identity on the Western Front*, Cambridge, Polity Press, pp. 1-12.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995) *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Rocha-Trindade, M. B.; Mendes, M. L. S. (1996) "Introdução", in M. B. Rocha-Trindade & M. L. S. Mendes (eds.) *Educação Intercultural de Adultos*, Lisboa, Universidade Aberta e Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, pp. 23-33.
- Rocha-Trindade, M. B.; Mendes, M. L. S. & Albuquerque (1996) "A Experiência Portuguesa do Projecto Educação Multi/Intercultural", in M. B. Rocha-Trindade & M. L. S. Mendes (eds.) *Educação Intercultural de Adultos*, Lisboa, Universidade Aberta e Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, pp. 235-257.
- Salazar, Oliveira (1960) *Portugal e a Campanha Anticolonialista*, Lisboa, Secretariado Nacional da Informação.

- Salazar, Oliveira (1966) *No 40º Aniversário do 28 de Maio*, Lisboa, Secretariado Nacional da Informação.
- Salt, J. & Almeida, J. C. (2006) "International Migration in Europe. Patterns and Trends since the mid-1990s", *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 22 (no prelo).
- Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e Primeira Alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Diário da República – I Serie – A, n.º 166 – 30 Agosto de 2005.
- Serviços de Instrução de Moçambique (1962) *Portugal no Mundo. Livro de Leituras Para a 4ª Classe*, Lourenço Marques.
- Short, G. & Carrington, B. (1999) "Children's Constructions of Their National Identity: Implications for Critical Multiculturalism" in Stephen May (ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London, Falmer Press, pp. 172-190.
- Smith, Anthony D. (1991) *National Identity*, London, Penguin Books.
- Souta, Luís (1997) *Multiculturalidade & Educação*, Porto, Profedições.
- Souta, Luís (1999) "Educação Multicultural – Do Imperativo Social à ausência de políticas", *A Página*, n.º 77, p. 26.
- Souza, Isabela C. F. (2004) "A Educação Intercultural na Escola e o Reconhecimento do Outro Diferente", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 12, n.º 59, <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n59/>
- Venâncio, José C. (1996) *Colonialismo, Antropologia e Lusofonias. Repensando a Presença Portuguesa nos Trópicos*, Lisboa, Vega.
- Venâncio, J. C. & Moreira, A. (2000) *Luso-Tropicalismo. Uma Teoria Social em Questão*, Lisboa, Vega.
- Wallerstein, Immanuel (1991) "The Ideological Tensions de Capitalism: Universalism versus Racism e Sexism" in E. Balibar & I. Wallerstein, *Race, Nação, Class: Ambiguous Identities*, London, Verso, pp. 29-36.
- Walzer, Michael (1997), "The Politics of Difference. Statehood and Toleration in a Multicultural World", in Robert M & Jeff M. (eds.), *The Morality of Nationalism*. Oxford, Oxford University Press, 245-273.

### Sobre o Autor

**José Carlos Pina Almeida**, Ph.D. em Sociologia pela University of Bristol em 2001. Entre 2002 e 2005 foi docente do Instituto Piaget, Portugal. Desde Janeiro de 2006 é post-doctoral research fellow na Migration Research Unit, University College London, Reino Unido.

Email: jose.almeida@ucl.ac.uk; jose\_c\_almeida@yahoo.co.uk

## **AAPE Comité Editorial**

### **Editores Asociados**

#### **Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili**

**Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Hugo Aboites**

Universidad Autónoma  
Metropolitana-Xochimilco

**Alejandra Birgin**

Ministerio de Educación,  
Argentina

**Gaudêncio Frigotto**

Universidade Estadual do  
Rio de Janeiro, Brasil

**Nilma Limo Gomes**

Universidade Federal de  
Minas Gerais, Belo  
Horizonte

**Iolanda de Oliveira**

Universidade Federal  
Fluminense, Brasil

**Miguel Pereira**

Catedrático Universidad de  
Granada, España

**Romualdo Portella do  
Oliveira**

Universidade de São Paulo,  
Brasil

**Daniel Schugurensky**

Ontario Institute for Studies  
in Education, Canada

**Daniel Suarez**

Laboratorio de Políticas  
Públicas-Universidad de  
Buenos Aires, Argentina

**Claudio Almonacid Avila**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación,  
Chile

**Sigfredo Chiroque**

Instituto de Pedagogía  
Popular, Perú

**Walter Kohan**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

California State University,  
Sacramento, California

**Grover Pango**

Foro Latinoamericano de  
Políticas Educativas, Perú

**Angel Ignacio Pérez**

**Gómez**  
Universidad de Málaga

**Diana Rhoten**

Social Science Research  
Council, New York, New  
York

**Susan Street**

CIESAS Occidente,  
Guadalajara, México

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona  
Lisboa

**Lilian do Valle**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade de Oliveira**

Universidade Federal de  
Minas Gerais, Belo  
Horizonte, Brasil

**Mariano Fernández**

**Enguita** Universidad de  
Salamanca. España

**Roberto Leher**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**María Loreto Egaña**

Programa Interdisciplinario  
de Investigación en  
Educación, Chile

**Vanilda Paiva**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San  
Martín, Argentina

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia,  
España

**Nelly P. Stromquist**

University of Southern  
California, Los Angeles,  
California

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña,  
España

## ***EPAA* Editorial Board**

**Editor: Sherman Dorn University of South Florida**

**Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University**

[Michael W. Apple](#)

University of Wisconsin

[Greg Camilli](#)

Rutgers University

[Mark E. Fetler](#)

California Commission on Teacher  
Credentialing

[Richard Garlikov](#)

Birmingham, Alabama

[Thomas F. Green](#)

Syracuse University

[Craig B. Howley](#)

Appalachia Educational Laboratory

[Patricia Fey Jarvis](#)

Seattle, Washington

[Benjamin Levin](#)

University of Manitoba

[Les McLean](#)

University of Toronto

[Michele Moses](#)

Arizona State University

[Anthony G. Rud Jr.](#)

Purdue University

[Michael Scriven](#)

University of Auckland

[Robert E. Stake](#)

University of Illinois—UC

[Terrence G. Wiley](#)

Arizona State University

[David C. Berliner](#)

Arizona State University

[Linda Darling-Hammond](#)

Stanford University

[Gustavo E. Fischman](#)

Arizona State University

[Gene V. Glass](#)

Arizona State University

[Aimee Howley](#)

Ohio University

[William Hunter](#)

University of Ontario Institute of  
Technology

[Daniel Kallós](#)

Umeå University

[Thomas Mauhs-Pugh](#)

Green Mountain College

[Heinrich Mintrop](#)

University of California, Los Angeles

[Gary Orfield](#)

Harvard University

[Jay Paredes Scribner](#)

University of Missouri

[Lorrie A. Shepard](#)

University of Colorado, Boulder

[Kevin Welner](#)

University of Colorado, Boulder

[John Willinsky](#)

University of British Columbia