

Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações

Maria Leonor Borges¹
Maria Santos Silva²

1 - FUNDAMENTAÇÃO

A intensificação das relações sociais à escala mundial, resultado do processo de globalização, leva a que a unidade da Humanidade no próximo milénio, só possa ser concebida/pensada com base na diversidade cultural.

Portugal apesar de ser um país semiperiférico, tem sentido, também, os efeitos do fenómeno da globalização. Exemplo disto temos que, nos últimos anos, as instituições escolares portuguesas, têm assinalado um pouco por todo o país, um aumento da diversidade dos seus “clientes”, com a chegada de imigrantes provenientes dos países africanos de expressão oficial portuguesa, a juntar a outras comunidades culturais já existentes, como os ciganos, hindus e muçulmanos, não esquecendo os europeus que se fixam em particular no Algarve. Se considerarmos apenas os imigrantes provenientes da Europa e África, temos respectivamente, que em 1985 eram 24,5% e 26% para em 1995, apresentarem valores bastante mais elevados: 42,8% e 75% respectivamente (Baganha; Ferrão; Malheiros, 1999: 149). As características multiculturais da sociedade portuguesa deverão continuar a acentuar-se, uma vez que se espera um crescimento dos fluxos migratórios heterogêneos. (Azevedo;Silva; Fonseca; 1999: 10)

O sistema educativo vê-se, assim, confrontado com a necessidade de responder de forma adequada, tanto em termos de materiais educativos como no que se refere a valores e atitudes. Não está em causa apenas o sucesso escolar mas, sobretudo, o sucesso educativo, o que pressupõe a formação de um cidadão participativo e cooperante. Como afirmam Stoer e Cortesão (1999), a escola deve constituir um espaço democrático para a construção da cidadania. Ou seja, “aprender a viver em comum” representa é um aspecto fundamental da educação, conjuntamente com os três outros: aprender a conhecer, a fazer e a ser” (Delors . in Azevedo et al, 1999: 10). A necessidade de assumir uma “política de reconhecimento” (Taylor, 1994) do valor do Outro e de outras culturas, é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a questão da diferença. Como refere Touraine para podermos viver juntos, “não existe outra resposta (...), além da associação da democracia política e da diversidade cultural baseadas na liberdade do sujeito.” (1997: 215)

Neste sentido, há que desenvolver nas crianças, nos jovens - nos cidadãos do novo milénio - "competências culturais" (Jordán,1996), quer dizer, desenvolver competências e atitudes que lhes permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a "diferença". A prática de uma educação intercultural entendida como “um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão e Pacheco, 1991: 34), torna-se um imperativo que a instituição escolar não pode, não deve esquecer.

A instituição escolar confronta-se com constantes desafios, novas exigências em termos de currículo, estratégias, materiais pedagógicos e formação de

¹ ESE da Universidade do Algarve

² ESE da Universidade do Algarve

professores. Face a uma escola tradicionalmente monocultural, a diversidade social e cultural ganha o estatuto de “algo normal”, em que as diferenças sociais, culturais, étnicas, e ráticas são encaradas como elementos enriquecedores: aprender, ensinar e interagir apresenta formas diferentes consoante as características individuais e as condições culturais. Ou seja, aprender deixa de ser apenas a aquisição de factos e conhecimentos, ela é também, e cada vez mais, o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas. Para isso é necessário compreender que as “culturas devem ser entendidas, cada vez mais, como elaborações colectivas, em transformação constante, resultante de partilhas e trocas na base de um sentido de comunidade entre os homens e as mulheres de todas as culturas.” (Cardoso, 1998: 16). Contudo, há que ter presente que da educação intercultural, e do diálogo intercultural que daí decorre, deve resultar não “guetos curriculares” mas que da “diversidade cultural se construa uma sinfonia e não uma algazarra curricular.” (Marques, 1999: 29).

Se como refere Perotti (1997) o acto educativo deve estar antes do acto de ensino, a educação pré-escolar assume uma papel primordial na preparação das crianças para se desenvolverem numa sociedade multicultural e “idealmente intercultural” (Jordán, 1996: 27). Consideramos que este princípio deve começar na primeira etapa da socialização secundária e deve orientar o trabalho pedagógico em cada jardim de infância, independentemente da presença ou não da diversidade étnica ou cultural na sala ou instituição, porque o objectivo é formar cidadãos para uma sociedade aberta e plural. O reconhecimento do papel da educação pré-escolar na implementação daquele princípio é referido de uma forma clara na Lei-Quadro do Pré-Escolar (1997) quando se sublinha a importância de neste nível de ensino se promover o “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência com o mundo da sociedade; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso de aprendizagem.”

2 – Metodologia

2.1 – Problema

Face à crescente presença de crianças provenientes de famílias de origem não portuguesa nas escolas mas também nos Jardins de Infância, estas instituições tornaram-se contextos educativos cada vez mais marcados pela pluriculturalidade. A pluriculturalidade no jardim de infância, como em qualquer outro campo de educação, apresenta-se hoje como um desafio fundamental tanto em termos de formação para uma cidadania activa dos educandos como para a realização profissional dos educadores, como foi supracitado.

Assim, enquanto docentes numa instituição de formação de educadores sentimos a necessidade de proceder a um levantamento da situação dos jardins de Infância, do distrito de Faro, no que se refere à presença de crianças de origem não portuguesa no sentido de conhecer a diversidade cultural e étnica. Paralelamente pretendemos conhecer a formação, práticas e representações dos educadores no âmbito da interculturalidade.

O nosso principal objectivo é conhecer melhor para poder vir a actuar de forma actualizada e fundamentada tanto ao nível da formação inicial como contínua.

2.2 - Tipo de Estudo

A pesquisa efectuada até ao momento refere-se à primeira etapa de um processo que se pretende realizar numa perspectiva de investigação-acção. Esta primeira etapa, a que se reporta o presente artigo é, basicamente, um estudo de natureza exploratória. Dada a inexistência, entre nós, de investigação no âmbito da educação intercultural a este nível de ensino, realizámos um levantamento o mais exaustivo possível no que se refere à formação, práticas educativas e representações dos educadores.

2.3 - População em estudo

A presente investigação incidiu sobre os educadores dos Jardins de Infância, do distrito de Faro, da Rede Pública, das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's) e do Ensino Particular Cooperativo. Existem no distrito 146 Jardins de Infância. Estas 146 instituições distribuem-se da seguinte forma: 65 na Rede Pública; 51 nas IPSS's e 28 no Ensino Particular e Cooperativo.

Foram enviados questionários para todas as instituições. Recebemos 159 questionários. Em termos de resposta, por instituição, (quadro1) esta situa-se ligeiramente acima dos 50% em todos os casos.

Quadro nº 1 – Instituições e resposta por instituição

Tipo de Instituição	Nº de Inst.	NºResposta Por Inst.
R. P.	65	33
IPSS's	51	24
E.P.C.	28	17

2.4 - Instrumentos

Para a concretização desta pesquisa elaborámos um questionário. Esta opção metodológica deveu-se, por um lado, à dimensão da população em estudo e, por outro, à sua dispersão geográfica. Atendendo aos objectivos e à natureza do estudo este instrumento é constituído por um conjunto de perguntas fechadas de tipo dicotómico, escolha múltipla e de ordenação e ainda por perguntas abertas.

O questionário foi sujeito a pré-teste que decorreu em dois jardins de infância um foi realizado numa IPSS e o outro num E.P.C. .

3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 - Caracterização da População

A partir da análise dos questionários podemos afirmar que se trata de um universo, maioritariamente, feminino, dos 159 elementos apenas um é educador do sexo masculino. Esta constatação vai ao encontro da realidade nacional os educadores de infância são, sobretudo, profissionais do sexo feminino. A feminização é um processo comum a todas as sociedades europeias e apresenta as taxas mais levadas nos níveis baixos de escolaridade (pré-escolar e 1º ciclo), o que também acontece em Portugal (Cruz, M.C. et al, 1998; Borges,M.L., 1992). A presença da mulher na profissão docente e, em particular na educação pré-escolar, expressa a tradicional divisão social do trabalho entre os sexos: a mulher como mãe mesmo fora da esfera doméstica e o homem como entidade pública movendo-se,

privilegiadamente, no meio exterior à família. Por outras palavras, a educação das gerações mais novas, ainda é, socialmente encarada como uma tarefa feminina.

No que se refere à variável idade dos inquiridos em estudo 55,3% situam-se no escalão etário 30-39. Ao analisarmos o Gráfico 1 verificámos que se trata de uma população relativamente jovem já que 78,6% se situam abaixo dos 40 anos de idade.

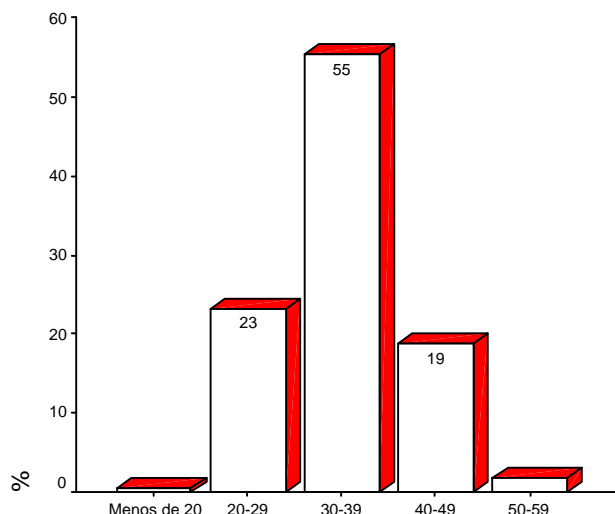


Gráfico 1 – Idade dos Inquiridos

Como não dispomos de informação relativamente ao universo total dos educadores, do distrito, poderemos, apenas, interrogarmo-nos se não terão sido sobretudo os mais jovens a responder aos questionários.

Relativamente à situação na profissão, dimensão fundamental para a estabilidade e investimento na prática educativa, metade do universo dos inquiridos são efectivos, 32% são contratados e 13,2% encontram-se noutra situação.

3.2 - Formação

Relativamente à formação académica dos inquiridos, 89% é detentor de um grau de bacharel, 5% tem uma licenciatura e 4% um CESE. A baixa percentagem de indivíduos com o grau de licenciatura deve-se ao facto de apenas no ano lectivo de 1998/99 ter terminado o primeiro curso de educadores de infância que confere o título de licenciatura.

No que se refere à frequência de acções de formação, após a realização da formação inicial, este universo revela uma forte participação já que apenas 5,7% nunca realizou nenhuma acção desta natureza (Gráfico 2).

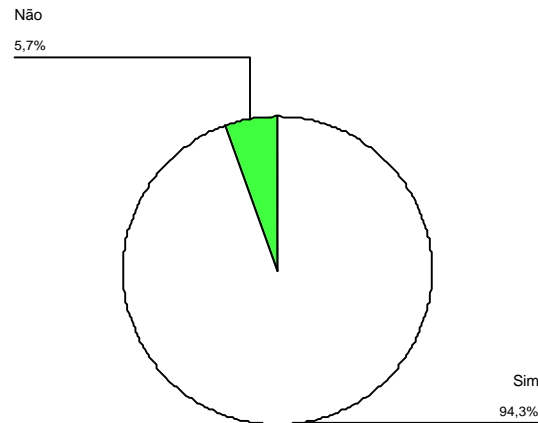


Gráfico 2 – Participação em Acções de Formação

Contudo, no que concerne à frequência de acções de formação de educação intercultural, Gráfico 3 apenas 7,5 % o fez. É possível que a baixa participação em acções desta natureza esteja associada à fraca oferta ao nível do distrito.

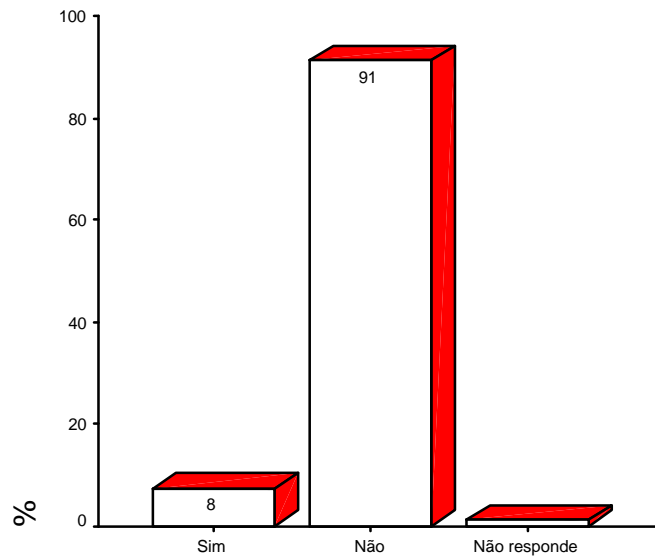


Gráfico 3 – Participação em acções de formação em educação intercultural

No que diz respeito, à educação intercultural constatamos que a formação neste âmbito é mínima. Em concomitância com esta afirmação estão os dados do Gráfico 4. Apenas 5,7% abordou muitas vezes a educação intercultural na Formação Inicial. Esta informação aponta para a necessidade de uma maior aposta na sua formação, para lidar com a diversidade Humana que caracteriza a nossa sociedade.

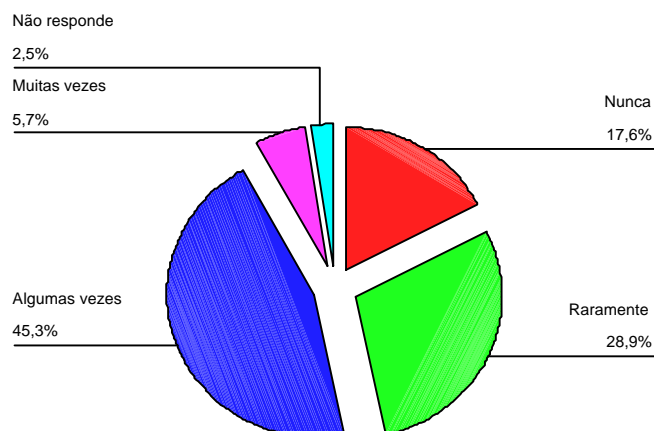


Gráfico 4– Abordagem da Educação Intercultural na Formação Inicial

Analisando agora as áreas em que os inquiridos receberam formação, Quadro 2, verificamos que as preferências se situam ao nível da prática pedagógica 34,6%, sendo a formação de natureza científica aquela que é menos referida.

Quadro 2 – Áreas de formação

Área de Formação	%
Científica	15,7
Ciências da Educação	26,0
Prática Pedagógica	34,6
Educação Especial	18,9
Outras áreas	4,8
Total	100,0

Ao confrontarmos esta informação com as áreas em que sentem necessidade de formação, Quadro 3, constata-se a apetência pela educação especial 29,3% seguida da educação intercultural com 21,5%. A indicação da necessidade de formação a este nível, revela a importância que a problemática da multiculturalidade, vem assumindo junto destas profissionais, a que não é alheio o facto de (gráfico 4) na sua formação inicial 49,0% não ter recebido formação nesta área (Raramente: 28,9%; Nunca: 17,6%; Não responde: 2,5%, e aquelas que mais referem ter abordado este tema, dizem ter sido Algumas vezes (45%). Se tivermos em consideração que apenas 8% frequentou acções de formação em educação intercultural, isto pode ter ficado a dever-se à falta de oferta de formação nesta área.

Os outros tipos de formação revelam valores idênticos.

Quadro 3 – Necessidades de Formação

Área de Formação	%
Científica	15,4
Ciências da Educação	15,4
Prática Pedagógica	16,6
Educação Especial	29,3
Educação Intercultural	21,5
Outras áreas	1,8
Total	100,0

Relativamente ao tipo (Quadro 4) da formação recebida os educadores frequentam, sobretudo, acções de curta duração 41%. A formação contínua

representa apenas 21%. É possível, uma vez mais, que o tipo de formação recebida esteja condicionada pela oferta. Globalmente a frequência incide sobre acções de curta duração.

Quadro 4 – Áreas de formação

Tipo de Formação	%
Formação Contínua	21.9
Acções de Curta Duração	41.0
Seminários Curta Duração	31.3
Outras Formações	5.8
Total	100.0

3.3 - Actividade profissional em contextos com presença de minorias

Como acima referimos os contextos educativos são cada vez mais marcados pela pluriculturalidade.

No que se refere ao tempo de trabalho em Jardins de infância com minorias (Gráfico 5) constatamos que apenas 37% dos inquiridos nunca trabalhou nessas circunstâncias, os restante 58,2 apresentam trabalho com este público.

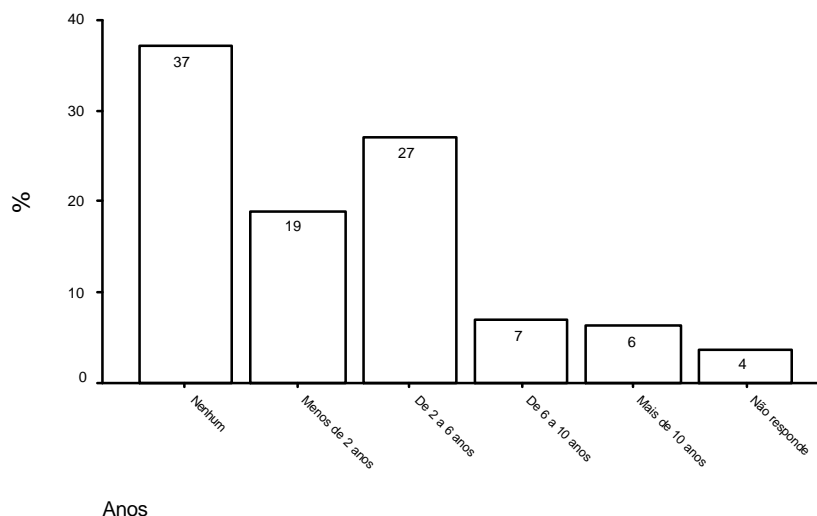


Gráfico 5 – Tempo de Serviço em Jardim de Infância com Minorias

A corroborar esta tendência o Gráfico 6 ilustra que no presente ano lectivo, 50% dos inquiridos trabalhou em contextos educativos com a presença de crianças de origem não portuguesa.

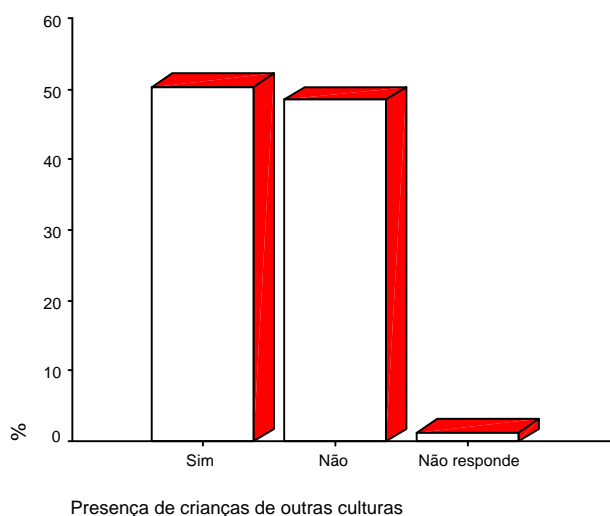


Gráfico 6 – Presença de Crianças de Minorias no Ano Lectivo 1999-2000

Através do Quadro 5 podemos observar a proveniência das 70 crianças de origem não portuguesa. Em primeiro lugar encontram-se as crianças de origem europeia com 39.1% seguindo-se, com alguma expressão, as crianças de origem africana 34%. Os educandos de origem asiática e cigana têm fraca representatividade.

Quadro 5 – Origem das Crianças

Origem das Crianças	%
Origem Asiática	8.1
Origem Europeia	39.1
Origem Africana	34.0
Origem Cigana	14.2
Outra origem	4.6
Total	100.0

A predominância da origem europeia é explicável pela atracção que o Algarve exerce sobre os outros países europeus, sendo diversas as comunidades de cidadãos estrangeiros, nomeadamente, alemães e ingleses, que residem no distrito de Faro.

A fraca expressão das crianças de origem cigana e, até certo ponto, africana prende-se com questões sociais, culturais e políticas. Por exemplo, no que se refere às crianças de etnia cigana o seu afastamento deste nível de ensino está associado à dimensão socio-cultural das famílias que tendem a não reconhecer esta instituição como uma prioridade. A educação é, sobretudo, tarefa da família alargada. Segundo Montenegro (1999: 20) “a função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, tios, irmãos...”

As famílias africanas igualmente numerosas no Algarve vêm-se afastadas deste nível de ensino, predominantemente, por insuficiência de recursos económicos. Os imigrantes africanos (Capucha, 1998) encontram-se, em Portugal, em situações vulneráveis à pobreza. Esta vulnerabilidade advém da precaridade e da “subterraneidade” da sua situação profissional. Para tal, contribuem um conjunto de factores como, baixas habilitações literárias e profissionais e a sua situação perante a lei.

Apesar de actualmente, a presença de crianças ciganas e africanas não apresentar um grande peso neste nível de escolaridade, é de esperar que nos anos

imediatos a situação se venha a alterar, fundamentalmente por duas ordens de razões, a implementação do rendimento mínimo garantido que apresenta como uma das condições a frequência da escola e, o alargamento do pré-escolar a toda a população.

3.4 - Práticas e educação intercultural

No âmbito das práticas pretendíamos saber como é que o educador desenvolve a sua actividade tendo em consideração que é crescente a pluriculturalidade na nossa sociedade.

A actividade lectiva no Jardim de Infância é estruturada a partir do Projecto Educativo. Este projecto é elaborado, em geral, anualmente e tem por princípio ir ao encontro das necessidades da população a que se destina tendo por referência a sociedade em que vivemos.

Ao perguntarmos aos inquiridos se têm em consideração a abordagem da educação intercultural na concepção do projecto educativo, Gráfico 7, verificamos que apenas 18,9% o faz sempre e quase metade do universo fá-lo apenas algumas vezes.

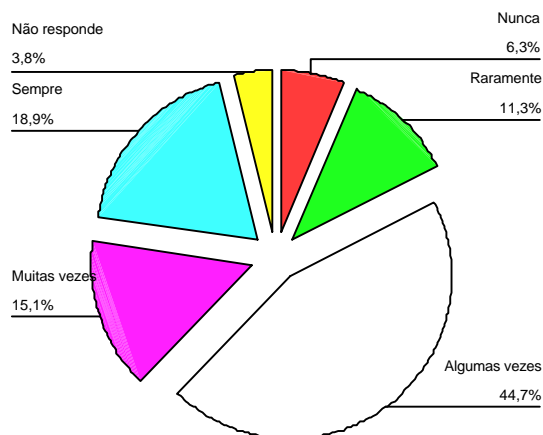


Gráfico 7 – Abordagem da Educação Intercultural no Projecto Educativo

Ao nível das práticas no quotidiano queríamos saber o que faria um educador se um educando o interrogasse, por exemplo, sobre uma criança de origem diferente. Através do quadro 6 constatamos que as estratégias mais utilizadas passariam pela procura de livros, para crianças, sobre o assunto pela integração da problemática no projecto e, ainda, que procurariam informação científica sobre o tema. Há a realçar que apenas 17,4% pediria ajuda aos pais.

Quadro 6 – Estratégia de Resposta à Criança

Origem das Crianças	%
Pede opinião aos pais	17.4
Responde apenas no momento	14.8
Procura informação científica	20.2
Integra a problemática no projecto	22.8
Procura livros sobre assunto para crianças	23.6
Outra estratégia	1.2
Total	100.0

Pretendíamos ainda saber, entre um leque diverso de temas essenciais, o que é que o educador trabalharia, habitualmente, na sua sala. A partir do quadro 7

verificamos que as duas temáticas directamente associadas à educação intercultural têm uma representatividade razoável no âmbito das escolhas dos educadores: povos com costumes diferentes 25% e raças diferentes 17,8%. A problemática do género (18,4%) e pessoas diferentes (19,5), temas igualmente essenciais na sociedade actual, são as outras duas opções mais significativas.

Quadro 7 – Temas mais trabalhados na sala

Temas	%
Raças diferentes	17.8
Povos com costumes diferentes	25.0
Grupos étnicos	5.3
Idosos	12.5
Género	18.4
Religião	1.5
Pessoas diferentes (portadoras de deficiência)	19.5
Total	100.0

Estes resultados revelam que existe alguma abordagem à multiculturalidade ao nível das práticas, evidenciando sensibilidade dos educadores para estas questões, apesar de, como se referiu anteriormente, não haver grande presença de formação (inicial e contínua) nesta área.

3.5 – Representações

As representações são eminentemente sociais. Estas são o resultado das vivências e dos valores dos sujeitos. Como diria Bourdieu (1997), as representações são o nosso ponto de vista a partir da posição em que nos encontramos no espaço social.

No sentido de compreender as representações dos educadores sobre a interculturalidade considerámos essencial pedir-lhes que se posicionassem face à implementação deste tipo de educação no Jardim de Infância. A partir do Gráfico 7 verificamos que apenas 34% afirma concordar totalmente. Há a realçar que ninguém se situa na posição de não concordância.

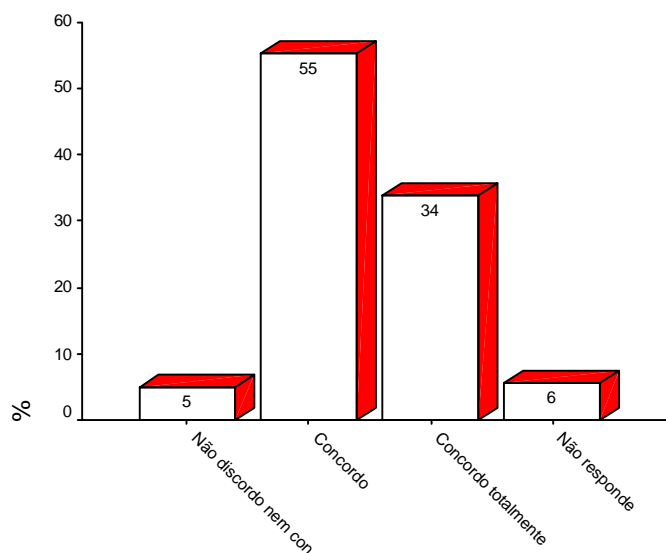


Gráfico 7 – Posição face à implementação da educação intercultural

A implementação da Educação intercultural era uma possibilidade em abstracto. Assim, quisémos saber como se posicionam face à execução, no âmbito

da implementação da educação intercultural no Jardim de Infância, de um projecto educativo com referência à diversidade social e cultural. A partir do Gráfico 8 podemos constatar que apenas 11,3% concorda totalmente.

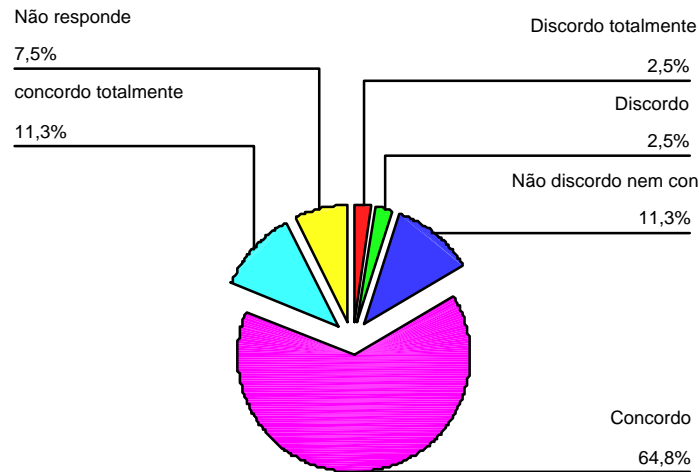


Gráfico 8 – Posição face à elaboração do Projecto educativo com referência à multiculturalidade

Relativamente à execução de um projecto educativo sem referência à diversidade social e cultural Gráfico 9 seria suposto a discordância ser maior mas tal não se verifica. A percentagem dos inquiridos que discorda totalmente é de apenas 15,7.

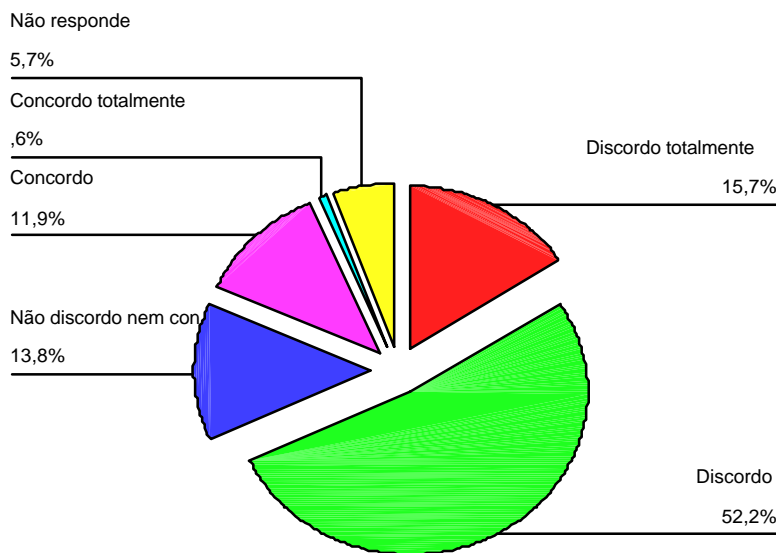


Gráfico 9 - Posição face à elaboração do Projecto educativo sem referência à multiculturalidade

Perante as questões a que se referem os Gráficos 8 e 9 seria suposto haver uma aproximação entre a concordância face à elaboração de um projecto educativo **com** referência à multiculturalidade e a discordância face à elaboração de um projecto **sem** referência à multiculturalidade. Contudo, os resultados não indiciam tal convergência uma vez que 64,8% concorda que se elabore um projecto com referência à multiculturalidade mas, comparativamente, só 52,2% discorda com o seu oposto. Face aos resultados anteriormente apresentados no Gráfico 7 sobre os temas mais tratados na sala, que revelaram a existência de abordagem e trabalho na área da multiculturalidade, levanta-se a questão de saber, se esta ocorre ocasionalmente, ou se de facto é concretizada de forma integrada num projecto educativo, que tenha subjacente uma lógica coerente e consciente de educação intercultural.

Enquanto profissionais de educação os educadores de infância têm, necessariamente, uma perspectiva pessoal sobre a educação intercultural e os seus objectivos. A esta perspectiva não serão alheios os seus valores sociais e políticos mas também os seus percursos profissionais e de formação.

Quadro 8 – Objectivos da educação intercultural

Objectivos	%
Fomentar a integração social e cultural	24.3
Fomentar o intercâmbio cultural	17.1
Valorizar as culturas em presença	16.2
Promover a igualdade de oportunidades	15.5
Valorizar as diferenças	14.4
Implementar práticas de educação intercul.	6.7
Desenvolver a relação J.I./família	3.5
Desenvolver a relação J.I./comunidade	2.3
Total	100.0

Assim, verificamos, a partir do quadro 8, que os quatro aspectos mais valorizados, pelos inquiridos – fomentar a integração social e cultural, fomentar o intercâmbio cultural, valorizar as culturas em presença e promover a igualdade de oportunidades. Os aspectos mais valorizados estão em consonância com os objectivos da educação intercultural e vão ao encontro dos princípios defendidos pela Lei-Quadro do Pré-Éscolar (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo em estudo revela uma forte apetência pela formação ao longo do exercício da profissão. Este poderá ser um indício de que está atento às mudanças constantes da sociedade e às suas implicações em termos de actualização profissional. Podemos constatar, a partir dos dados acima apresentados, que apesar da forte participação em acções de formação existe o reconhecimento da necessidade de continuar a investir na valorização profissional, sobretudo, ao nível da educação especial. A educação intercultural também é percebida como uma necessidade mas não é, de forma alguma, prioritária..

Os resultados desta pesquisa parecem indicar alguma sensibilidade para o reconhecimento da importância da educação intercultural. Contudo, em termos práticos, (ver Gráficos 7, 8 e 9) a preocupação face ao desenvolvimento deste tipo de educação não é um aspecto fulcral. Um tratamento mais exaustivo da informação recolhida poderá permitir uma análise mais detalhada destes aspectos.

Apesar da educação intercultural não ser uma das áreas de formação que preocupa, em primeiro lugar, estes profissionais o contexto em que exercem a sua actividade é cada vez mais marcado pela presença da diversidade cultural (Gráficos

5 e 6), pelo que se espera um incremento da necessidade de formação nesta área por parte dos educadores.

Sabendo a importância que esta problemática assume nos dias de hoje, a educação intercultural é prioritária para o desenvolvimento do educador enquanto pessoa e profissional reflexivo, que desempenha um papel fundamental na promoção e desenvolvimento de uma sociedade democrática. Para que isto se torne possível, a formação de professores deve incluir a abordagem e problematização das questões interculturais “com o objectivo de ajudar os formandos a compreender melhor a sua própria experiência cultural, possibilitando esta auto-consciência identitária, no quadro de uma sociedade de múltiplas culturas” (Gonçalves, 1999: 109). Esta formação deve ocorrer ao nível da formação inicial, mas também, e principalmente, na formação contínua, de forma a promover a auto-reflexão dos educadores sobre as suas representações e práticas, no confronto com a realidade multicultural quotidiana na sua sala, instituição e comunidade.

Bibliografia

- Azevedo, J.; Silva, A.S.; Fonseca, A.; (1999) “Valores e cidadania. A coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural”, *Seminário O Futuro da Educação em Portugal - tendências e oportunidades*, Ministério da Educação, DAPP, (texto policopiado);
- Borges, M.L. (1992) *Estudantes de Escola Superior de Educação: representações e estratégias*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction – critique social du jugement*, Paris, Editions de Minuit;
- Capucha, L. (1998), “Pobreza, exclusão social e marginalidade”, in Viegas, J.M et Costa, A.F., *Portugal que modernidade*, Lisboa, Celta, pp. 209 – 242;
- Cardoso, C.M. (1996), *Educação multicultural - percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora;
- Cortês, L.; Pacheco, N.A., (1991), "O conceito de educação Intercultural - interculturalismo e realidade portuguesa" in *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 33-44;
- Cruz, M.B. et al. (1988) « A situação do professor em Portugal », *Análise Social*, Vol. XXIV, nº 103 – 104, pp. 1118 – 1293;
- Cushner, J. et al. (1996), *Human Diversity in Education - an integrative approach*, Kent State University, McGraw-Hill;
- Baganha, M.O; Ferrão, J., Malheiros, J. (1999) “Os imigrantes e o mercado de trabalho”, *Análise Social*, I.C.S, Lisboa, nº 150, pp. 147- 174
- Forquin, J.C. (1993), “As implicações educativas do pluralismo cultural” in *Escola e Cultura*, Porto Alegre, Artes Médicas;
- Gonçalves, J.A. (1999), “Interculturalidade e formação de professores” *XXI Revista de Educación*, Universidade de Huelva, Vol.II, pp. 99 –114;
- Jordán, J. (1996) *Propostas de educación intercultural para profesores*, Barcelona, Grupo Editorial CEAC

- Marques, R. (1999), "Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsch e Ted Sizer" in *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigação e Formação*, 1º Volume, pp. 27 - 43;
- Montenegro, M., (1999), "Projecto Nómada", in Montenegro, M., (org.), *Ciganos e Educação*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- Perotti, A., (1997), *Apologia do Intercultural*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação;
- Sedano, A.M., (1997), *Educación Intercultural - Teoría y Práctica*, Madrid, Editorial Escuela Espanola;
- Stoer, S. (1994), "Construindo a escola democrática através do 'campo da recontextualização pedagógica'", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1, pp. 7 - 27;
- Stoer, S.; Cortesão, L.; (1999), "*Levantando a Pedra*", *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*, Porto, Ed. Afrontamento;
- Taylor, C., et al. (1994), *Multiculturalismo*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Touraine, A. (1997), *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Vários, (1997), "Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa" *Revista Educação e Sociedade*, Colóquio Educação e Sociedade, F. Gulbenkian, Outubro, nº 1;
- Vários, (1997), "Valores e educação numa sociedade em mudança" *Revista Educação e Sociedade*, Colóquio Educação e Sociedade, F. Gulbenkian, Junho, nº 3;
- Vários, (1996), "Educação e diversidade", *Revista Inovação*, nº temático, vol. 9, nº 1 e 2;