



O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL E A CIDADANIA ADIADA

Luís Souta

Mestre em "Social Education", pela
Universidade de Boston

*Caem os sonhos um a um
e o sangue estremece.
Caem, e ficam no chão
de quem os morde e os esquece.*
Eugénio de Andrade, *Poemas*

Um "sistema educativo" que não sai da crise

Ainda não se recuperaram, de forma significativa, os atrasos estruturais do nosso sistema educativo – o analfabetismo continua em alta(1), as taxas de escolarização em baixa (2), o abandono escolar não estanca e o insucesso não desce. As questões essenciais do ensino estão ainda por resolver. «Os problemas na educação são como os buracos num queijo gruyère» (Souta, 1998). O diagnóstico de crise é quase consensual. Sondagens e outros estudos empíricos, nacionais e internacionais, têm-no constatado e quantificado através

de diversos indicadores; ilustremos com meia dúzia de exemplos:

- No conjunto dos 192 países, ocupamos um modestíssimo 101º lugar na "alfabetização" (pior que a Colômbia, Sri Lanka, Costa Rica, Tailândia, Trinidad e Tobago), o 31º na "taxa de escolaridade" (atrás do Panamá, Coreia do Sul, Emiratos Árabes Unidos) e o 73º na "educação" (aquém do Chipre, Filipinas, Chile, Cazaquistão ou Cuba) (3)
- No índice de desenvolvimento humano (qualidade de vida), divulgado recentemente pela ONU, Portugal ocupa, nesse ranking de 174 países, um meritório 28º lugar, mas o último entre os 15 da União Europeia; algumas das nossas maiores fragilidades têm a ver com o sistema educativo (para além das desigualdades sociais e regionais).
- O *Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TIMSS)* revelou que no 7º e 8º anos de escolaridade, Portugal teve o pior resultado da Europa em Matemática e o antepenúltimo em Ciências e no que respeita ao 3º e 4º anos, estamos igualmente na cauda (entre o 22º e 24º lugar) (4)
- O Projecto de Educação Intercultural, da responsabilidade do Secretariado Entreculturas do ME, que durante quatro anos envolveu 52 escolas, não hesitou em reconhecer o autêntico miserabilismo que se vivia em alguns desses estabelecimentos: «situação de fome que muitos alunos enfrentam», «tremendas desigualdades de oportunidades que se verificavam na população escolar» (5)
- O estudo sobre *alunos com necessidades educativas especiais*, encomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conclui que «não existe uma verdadeira integração destas crianças e jovens»; num sector onde os recursos são escassos, mal distribuídos e mal organizados, o ensino acaba por agravar a exclusão de alunos-problema.
- A sondagem de iniciativa governamental, onde foram inquiridos 1926 alunos, pais, professores, autarcas e quadros da

administração central e cujos resultados a imprensa tornou público em 19/7/99, mostra que a «maioria chumba Educação» (6), desde as instalações escolares aos equipamentos, dos programas às actividades extra-curriculares, da preparação dos alunos à qualificação dos professores.

A procura de explicações para este crónico atraso educativo tem mobilizado, nos últimos anos, a atenção de investigadores da área de Ciências da Educação (Teodoro, 1999). A Reforma Educativa, lançada em 1986, propunha pôr cobro às disfunções do sistema. A necessidade de mudança era imperiosa. Nesse propósito, conseguiu congregiar os diversos agentes educativos num enorme movimento de debate em torno dos seus principais documentos orientadores. As expectativas, designadamente entre os docentes, eram enormes. Todavia, com o decorrer dos anos, a adesão esvaiu-se e o cepticismo ganhou terreno(7).

Um "desenvolvimento pessoal e social" que não sai do papel

Veamos com mais detalhe uma questão paradigmática do nosso sistema e que ilustra a dificuldade em inovar no tempo certo. Refiro-me ao *Desenvolvimento Pessoal e Social* (DPS) e à sua componente de "Educação Cívica", que tem vindo a ser sistematicamente adiada para além dos limites da razoabilidade, estando hoje numa situação de paralisia curricular. Quando já se entrou na fase da revisão curricular, com a chamada "gestão flexível dos currículos" (experiência em curso em 34 escolas), ainda não se concretizou o que estava definido há 13 anos! Não houve coragem nem para implementar nem para revogar(8). E a situação foi-se arrastando, ou melhor, degradando, pois é o (não) exercício da cidadania que está em causa.

Recordemos, ainda que sumariamente, um pouco deste insólito processo.

- A "formação pessoal e social" (FPS) é uma área prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986). O seu artº

47º nº 2 define como componentes dessa área, a incluir nos planos curriculares dos três ciclos do ensino básico, um conjunto de "educações", como «a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, [...] a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito»... ficou de fora a educação multicultural e até se evitou a expressão "educação para a cidadania". Mas, como estamos hoje conscientes, a LBSE não rasgou horizontes, não antecipou cenários, não apontou para os grandes desafios da época actual, antes foi um "ordenador" jurídico, um documento de convergências possíveis.

- Uma questão central surge de imediato: devia a FPS atravessar transversalmente todas as disciplinas e actividades educativas, concebendo-se a escola no seu todo como um espaço de formação pessoal, ou ser uma disciplina autónoma? O Decreto-Lei nº 286/89 de 29/8 (que estabeleceu o plano de estudos actualmente em vigor) opta pela segunda posição ao criar a disciplina de DPS (com 1h/semanal) como alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões (e daí o ser extensível ao secundário). O referido decreto ao dizer que a disciplina de DPS seria implementada à medida que o sistema dispusesse de docentes para tal habilitados, tornava-se, objectivamente, no seu próprio "coveiro". Em vez de aceitar que «todo o professor é (deve ser) um educador, como tal membro efectivo da verdadeira equipa de Formação Pessoal e Social, que é o corpo docente no seu todo» optou-se por criar «um corpo de professores especializados genericamente em DPS»(9).

O sistema acaba assim por criar uma lógica de desenvolvimento curricular que o leva a enredar-se num labirinto – elaboração de programas, recolha de pareceres institucionais, experimentação no terreno, formação de professores – de que acaba prisioneiro:

- Define-se a fase de experimentação, através da indicação das escolas envolvidas na experiência e do modelo experimental da formação de docentes: Seminário de 150 a 170 hs de formação e desenvolvimento de um Projecto educativo (Despacho 65/ME/91 de 17/5, DR nº 113, II Série).
- Os programas, elaborados pelo IIE, para aplicação experimental são aprovados pela tutela (Despacho 143/ME/91 de 18/9): "Programa de DPS (1º ciclo)", "Programa de DPS (2º ciclo)", "Programa de Educação Cívica (7º, 8º e 9º anos)", não faltando as "Sugestões de Actividades para leccionação da disciplina de DPS" (7º ano)" e o "Desenho Curricular". Um conjunto de brochuras, editadas pelo IIE, num total de 250 páginas!
- Entretanto, neste período de 5 anos, a área de DPS tardava em ganhar o rumo, metamorfoseando-se ao sabor das equipas responsáveis: tinha passado de uma perspectiva sociológica (LBSE), à perspectiva «genericamente axiológica e especificamente moral» (DL 286/89), até à perspectiva psicológica (programa apreciado pelo CNE).
- Durante três anos lectivos (1991-94), desencadeia-se a experiência pedagógica em 19 escolas do país, distribuídas pelas 4 Direcções Regionais de Educação; mas em 1994-95 regista-se uma quebra importante no número de escolas: ficam apenas 8, não participando nenhuma da região Centro e apenas uma do Algarve.
- Surgem os primeiros resultados de avaliação no terreno: «impossibilidade de, na prática, o DPS ser uma alternativa à Religião Moral Católica devido ao regime de monodocência» é um dos argumentos avançados!
- O parecer do CNE (nº 4/94, DR de 17/2/95) reforça a corrente de "contestação": «pensamos que se trata de um investimento intrinsecamente ordenado para o insucesso»; considera ainda que se está perante «falsas necessidades» (!).

O parecer tem uma só declaração de voto: Teresa Ambrósio, a actual presidente do CNE, vota contra «por discordar de uma tal disciplina».

- No que respeita à formação de professores, imperou também o zigzaguear: (i) primeiro foi o IIE a entidade responsável pela formação (Despacho 171/ME/93 de 7/8). Dezanove meses volvidos, o ME considerava que o modelo «não tem dado resposta suficiente e eficaz às necessidades requeridas pelo sistema»; (ii) a formação transita então para o âmbito do programa FOCO, no quadro mais geral da formação contínua (Despacho 25/ME/95 de 20/3), ou seja, a responsabilidade cabe agora às instituições de ensino superior e aos centros de formação de associações de escolas. Para os professores do 1º ciclo, essa formação passa a ser integrada na sua formação inicial, devendo a componente de especialização ter entre 40 a 60 hs; já para os professores dos 2º e 3º ciclos e secundário exige-se formação científica de 170 hs mais uma prática pedagógica de 50 hs.

Este roteiro não esgota, naturalmente, o manancial legislativo, sempre difícil de acompanhar, neste longo e atribulado processo. Na velha tradição portuguesa, continuamos a ter uma legislação (prolixa) de "vanguarda" e uma prática (exígua) de "retaguarda".

E assim, se desenrola este folhetim jurídico-pedagógico, onde se discutem bizantinices terminológicas⁽¹⁰⁾, se debatem interpretações legais, se discorda das operacionalizações programáticas, se diverge quanto aos agentes e sua formação, se fazem diferentes leituras dos resultados da avaliação das experiências... e, entretanto, a educação para a cidadania nas escolas continua uma terra de ninguém.

As expectativas que se foram gerando com esta área provocaram também "danos colaterais" (para usar uma terminologia tão em voga) no ensino superior: o aparecimento de uma panóplia de

cursos em Desenvolvimento Pessoal e Social – CESE's, mestrados, pós-graduações e cursos de formação contínua apoiados pelo fundo social europeu. Para além das inúmeras dissertações apresentadas, as muitas publicações em livro, os múltiplos encontros e seminários *ad hoc*... Nunca na história recente da educação portuguesa uma "montanha" de tal envergadura pariu "rato" tão virtual.

Em suma, muito desperdício em dinheiro, tempo, energia, e formação de recursos humanos... um logro monumental(11). Uns não agem, outros fingem que nada se passa, e com o seu silêncio são cúmplices nesta encenação do faz-de-conta que há, ou vai haver, DPS.

Tudo tem um tempo: o do debate, o da concertação e o da decisão. Porque se teima em adiar a decisão quando os problemas são evidentes e não param de se avolumar? Como enfrentar, entre outros, o fenómeno da «incivilidade» juvenil ou prevenir duas das chagas sociais que não nos largam – os incêndios de Verão(12) e os acidentes de trânsito(13) – com a ausência curricular de qualquer intervenção de educação cívica?

Também eu tenho manifestado, ao longo destes anos, algumas reservas a esta área, no que respeita à possibilidade de ela dar a resposta adequada às questões fundamentais da multiculturalidade: a sua não explicitação na LBSE, levou, por arrastamento, a um daltonismo étnico-cultural na concretização do plano de estudos e ao "zero multicultural" nos programas das diversas disciplinas (Souta, 1997). Alguns, mais optimistas, ainda acreditaram que a educação multicultural não deixaria de ser contemplada no DPS, mas a leitura dos seus programas demonstra como isso era uma miragem(14). Mas as minhas reservas, nesta componente específica, não invalidam que o DPS não fosse em frente. Tudo é melhor que nada!

«Sei que é lícito perguntar em que medida pode e deve uma escola ensinar uma ética, um ideário, uma maneira de estar dignamente no mundo. Até que ponto é sua obrigação formar um

bacharel e modelar um homem, sem torcer o que haja de singular e pessoal na natureza de cada um. Por mim, acredito na virtude da estaca que ajuda a força espontânea do rebento a crescer apurada.» (Torga, 1989). A área de DPS era uma "estaca", frágil talvez, mas sempre era uma arrimo... à medida das nossas prudentes ousadas pedagógicas.

Então, qual a razão de fundo para esta estagnação? Só encontro uma resposta: a manutenção do *status quo* curricular, isto é, a continuação da Religião e Moral com carácter de exclusividade. Quando devíamos antes concretizar a ideia já defendida por Raimalho Ortigão, numa crónica de 1882 d'*As Farpas*: «lembramos a conveniência de fazer honrar a religião, dando-lhe na sociedade o lugar que legitimamente lhe compete, retirando-a ao Estado, retirando-a à Carta, retirando-a à escola, retirando-a à caserna, e restituindo-a à família.»(15). Nem mais!

Uma "minoría" que não sai das margens

«(...) hoje a nossa rua é um areópago de cores, de cheiros e de línguas estranhas. E de súbito, o nosso vizinho é o *outro*, ali, mesmo ao pé da nossa porta. E não é um só *outro*, mas muitos *outros*. Tantos que parecem mais que nós. O nosso chão, de repente, deixou de ser só nosso. Portugal parece já não ser só dos portugueses, pois qualquer outro pode ser português. E as escolas?» (Cabral, 1998).

Nos ensinos básico e secundário da rede pública, numa população escolar estimada em 1 321 936, no ano lectivo de 1996/97, as minorias étnico-culturais constituíam 6,85% (havendo escolas com percentagens de 100% – EB 1 n° 3 da Buraca e EB 2,3 da Baixa da Banheira) (16). Crianças e jovens originários dos PALOP (com destaque para Angola e Cabo-Verde), de diversos países da União Europeia, do Brasil, do Oriente (Índia, Paquistão, Macau e Timor), mas também ciganos, surdos (17) e ex-emigrantes (o maior dos grupo em termos numéricos) frequentam hoje as

escolas de todo o país. O *Entreculturas* tem vindo, desde 1990-91, a inventariar a demografia multicultural do nosso sistema de ensino, ainda que só no Continente. A ausência de dados sobre a Madeira e Açores, ao fim de quase uma década de recolhas regulares e sistemáticas, é incompreensível. A autonomia regional tem destas invisibilidades.

Mais difícil parece ser a contabilização da diversidade étnico-cultural fora do espaço escolar. Por um lado, a condição de "ilegalidade" em que os novos imigrantes se encontram, por outro, o nomadismo e a itinerância dos ciganos. Mas a ignorância e o preconceito têm também aqui a sua quota parte, como se pode testemunhar com o inquérito realizado pelo "Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos" (18) e cujo relatório foi divulgado em Abril de 1998. O inquérito, lançado pela ANAFRE, em Janeiro de 1997, às 4 221 freguesias existentes no país, teve um primeiro revés na reduzida taxa de retorno: apenas 1/4 foram recebidos e destes só 26% (ou seja, 290) estavam preenchidos. O segundo revés tem a ver com o conteúdo das respostas: numa população disseminada por todo o país (em que só 8% de famílias era dada como nómada) os extremos, curiosamente, encontravam-se nas regiões autónomas: 26,3% das famílias vivia nos Açores (mais do dobro do segundo distrito, o Porto) e por sua vez a Madeira era a única região do país «onde não existem ciganos»! Razões para resultados tão surpreendentes: nos Açores designam-se como "ciganos" os naturais do Continente e daí serem contados 28 professores, 191 funcionários públicos, 23 agentes da autoridade entre a comunidade cigana! Na Madeira, a "limpeza étnica" foi de tipo administrativo: numa resolução aprovada pelo Governo Regional, em 22/10/81, dizia-se que «quanto às pessoas nómadas, tais como as famílias de ciganos, o Governo não as alojará [...] na medida em que considera inoportuna e não justificada a sua demanda nas ilhas deste arquipélago» (em causa estavam, principalmente, os ciganos do Campo de S. Carlos, na baixa do Funchal)

(19). Este inquérito demonstra, de forma sintomática, (i) a ligeireza com que a questão cigana é tratada: um estudo desta envergadura não foi encomendado a organismos especializados, tendo que se recorrer à "prata da casa", face ao dinheiro disponível; mas mais uma vez se prova que "o barato sai caro"; (ii) desconhecimento profundo da comunidade cigana: incapacidade de contextualizar os resultados e perceber as discrepâncias aí existentes, como o atestam os números referentes aos Açores; (iii) a iliteracia dos responsáveis autárquicos: «os inquéritos encontram-se incorrectamente preenchidos, com respostas inexatas e com omissões, facto que veio a determinar a pouca precisão dos resultados» (lê-se na p. 4 do relatório). Mais uma oportunidade perdida de se conhecer, com precisão e numa dimensão nacional, uma das comunidades seculares do nosso país.

A comunidade cigana tem vindo a testar a nossa (in)capacidade para assumirmos o conceito de *cidadania multicultural* que «implica a igualdade não só entre indivíduos mas também entre grupos; significa o reconhecimento das identidades colectivas e a obrigação do estado (inclusive no sistema educativo) de respeitar estas diferenças e estas identidades» (Stavenhagen, 1997). Dois exemplos recentes, que mereceram destaque na imprensa, evidenciam essa dificuldade em reconhecer o pluralismo cultural e a igualdade de direitos entre todos os cidadãos do país.

- Em Coruche, discutiu-se uma recomendação da assembleia municipal que procurava obrigar as famílias ciganas (cerca de 150 indivíduos) que «não têm qualquer relação tradicional com o concelho» a saírem dos terrenos municipais. Deste modo se introduziu um estranho critério no exercício de um direito fundamental – o direito de residência – que ficaria dependente da ligação histórica de uma pessoa (ou do grupo?) a um concelho! O presidente da autarquia, ao dar conta da polémica aos jornalistas, define, nestes termos, aquela população: «Já não são ciganos tradicionais nómadas

[...] mas também não são pessoas completamente integradas na vivência comunitária. Não estão enraizados do ponto de vista cultural, têm vontade de se fixar, mas não conseguiram ainda assimilar determinados valores da sociedade que somos» (20). Este tipo de posicionamento etnocêntrico acaba por resvalar para um processo, a que alguns já chamam, de "clonagem cultural". É o preço da "integração". Demasiado alto, convenhamos.

- Na aldeia de Figueira dos Cavaleiros, em Ferreira do Alentejo, a população deitou fogo ao acampamento cigano, como reacção à morte de um habitante, na sequência de um disparo accidental (?), enquanto «nas estradas, centenas de populares impediam os bombeiros de combater o fogo.» Segundo relato dos bombeiros, só os deixaram actuar quando o fogo ameaçava as residências vizinhas, mas «fomos impedidos de dirigir água para as barracas dos ciganos»(21). Que barbárie! Uns continuam inexplicavelmente armados outros cometem atrocidades deste teor!

Infelizmente, exemplos semelhantes, decorrentes das relações interétnicas conflituais, poderiam ser acrescentados. Não se pode continuar a negar, ou a adiar, a cidadania aos membros desta comunidade étnica (minoritária sim, mas ancestral no nosso território) ou a tratá-los como cidadãos de segunda. Além do mais, importa ter presente que, na contemporaneidade, a cidadania não se restringe mais ao simples exercício dos direitos políticos. O seu alargamento aos direitos cívicos e aos direitos sociais é inquestionável, é uma aquisição do nosso tempo.

Perante esta realidade, a sociedade tem por obrigação preparar os seus cidadãos para enfrentar convenientemente os problemas decorrentes do convívio multicultural. A escola tem aí um papel primordial, mas precisa para isso de mudar, não persistindo, como até aqui, na "cegueira étnica", como o comprova um estudo que analisou a educação cívica nos programas e manuais

escolares do ensino básico: «não se assume a sociedade portuguesa contemporânea como multicultural [...] com a conseqüente condenação do racismo e da discriminação à luz de situações exógenas às vivências dos alunos» (Menezes et al, 1997:80-81).

Impõe-se inverter este panorama. A educação tem que ser multicultural. Não há que temer a diversidade cultural, no país e nas escolas, pois longe de pôr em perigo a coesão nacional, ela antes fortalece a democracia, a liberdade e evita, com certeza, a guetização e a agudização dos conflitos. Só com uma educação multicultural a formação pessoal e social ganha todo o seu sentido na era da globalização e da mobilidade sem fronteiras. Santos Rego, da Universidade de Santiago de Compostela, em entrevista ao jornal a Página, alerta-nos para o inevitável: «por muitos inconvenientes e dificuldades que apareçam no quotidiano, temos de pensar que o futuro está adstrito à interculturalidade, devido ao incremento dos intercâmbios [...] e os educadores estão destinados a desempenhar um papel de primeira linha».

Notas: _____

(1) Em 1985 era de 15,1%, em 1997 de 9,2% e em 2005 rondará os 5,3% da população portuguesa.

(2) Em 2015, menos de 40% da nossa população (dos 25 aos 64 anos) terá então completado o 12º ano, quando em mais de metade dos países da OCDE esse valor andarà perto dos 80%. Temos assim garantida a continuação no último lugar entre o grupo de 25 países analisados neste estudo prospectivo (bem atrás, por exemplo, da Irlanda, Grécia, Espanha e Turquia).

(3) *Atlas Enciclopédico Mundial*, Dorling Kindersley-Público, 1999.

(4) Aguardamos os resultados do *Program for International Student Assessment* (PISA), estudo internacional promovido pela OCDE, que procura fornecer indicadores do aproveitamento escolar.

(5) Isabel F. Martins et al *Projecto de Educação Intercultural 1993/94-1996/97: Relatório de Execução*. Lisboa: ME-Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, nº 8, 1998, pp. 34 e 68.

(6) Manchete do *Diário de Notícias* de 19/7/99, pp. 23-26.

- (7) Roberto Carneiro, o então ministro da educação, constata-o em entrevista ao *JL/Educação*, 19/5/99, p. 7: «Mas houve mobilização e até algum encantamento. Sinto que depois deste período registou-se algum desencanto.»
- (8) O Despacho nº 9590/99 de 14/5 propõe, a partir de 1999-2000, a criação de três novos espaços curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Projecto Interdisciplinar (ex-área escola) e Educação para a Cidadania (ex-DPS) – poderá traduzir apenas mudanças terminológicas ou ser uma forma, discreta mas expedita, de sair do impasse. O tempo o dirá.
- (9) Parecer do CNE de que foi relator Manuel Patrício, da Universidade de Évora.
- (10) Dizem alguns (entre os quais Manuel Patrício) que, com rigor, a designação devia ser "desenvolvimento pessoal" (e não DPS) e "formação pessoal" (e não FPS), uma vez que o pessoal integra o individual e o social.
- (11) Chegou-se ao ponto de os impressos oficiais de matrícula dos alunos, incluírem a opção – Religião e Moral vs DPS – quando todos os responsáveis sabem que se trata de uma escolha fictícia. Muitos encarregados de educação assinalam DPS, pensando ingenuamente que essa é uma oferta real do "menu" educativo (seria interessante medir o grau de expectativa das famílias nesta disciplina dando a conhecer o número dos que por ela têm vindo a optar). Um boletim de matrícula sem falsas opções levaria, com certeza, muitos pais a escolher (à falta de melhor alternativa) o que a escola, de facto, proporciona aos seus filhos – Religião e Moral. Assim, nem uma coisa nem outra, apenas um "furo" no horário.
- (12) Em 1998, registaram-se 36000 fogos!, mais do que o conjunto dos ocorridos na Grécia, França e Espanha.
- (13) Nos 22000 Km de estradas nacionais registaram-se, em 1997, 5 mortes/dia.
- (14) Nem na bibliografia, com 68 referências, há um livro sequer de educação multicultural!
- (15) "Laicité, un idéal à réinventer" título de capa e dossier da revista *Le Monde de l'Éducation*, nº 270, Mai 1999, pp. 35-63. Não estamos sós...
- (16) *Base de Dados Entreculturas*, vol. VIII – Ano lectivo 1996-97. Lisboa: Julho 1998.
- (17) A primeira minoria linguística a ver reconhecida a sua língua natural – Língua Gestual Portuguesa – na Constituição da República, após a revisão de 1997 (alínea h) do artº 74º).
- (18) Criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96 de 12/9, DR nº 243, I Série-B, 19/10/96.
- (19) "Ciganos: arranjam casa ou saem da Madeira", *Diário de Lisboa* de

23/10/81.

(20) *Público* de 4/4/99, p. 52.

(21) *Diário de Notícias* de 10/4/99, p. 25.

Referências

- CABRAL, Ruben (1998) "Educação Intercultural: Caminhos e Horizontes". Lisboa: Ciclo de Conferências *Multiculturalidade – Memória e Educação*, 25 de Setembro.
- MENEZES, Isabel, XAVIER, Elisabete & CIBELE, Carla (1997) *Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*. Lisboa: IIE/ colecção Avaliação do Currículo, 8.
- ORTIGÃO, Ramalho (1889), *As Farpas - Tomo VIII (Os Nossos Filhos; Instrução Pública)*. Lisboa: Clássica Editora/ Obras Completas de R.O., 1992, p. 219.
- REGO, Miguel Anxo Santos (1999) "Há ventos favoráveis ao multicultural", a *Página*, nº 82, Julho, pp. 13-15.
- SOUTA, Luís (1997) *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- SOUTA, Luís (1998) "O Regresso dos Exames: mais um buraco no queijo gruyère", a *Página*, nº 68, Maio, pp. 4-5.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1997) "Multiculturalidade e Conhecimento: novas dinâmicas". Oeiras: Conferência no 1º Encontro da APEDI, 10 de Setembro.
- TEODORO, António (1999) *A Construção Social das Políticas de Educação. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. UN-FCT, tese de doutoramento.
- TORGA, Miguel (1976) *Fogo Preso*. Coimbra, 2ª edição, 1989, p. 30.