CRSS-04
P12/7

INOVAÇÃO, 9, 1996, 53-62

DA LUTA ANTI-RACISTA À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

NATÉRCIA PACHECO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

Tendo em conta a situação actual da sociedade portuguesa no domínio da multiculturalidade e das suas expressões conflituais, procura-se dar conta, criticamente, de duas vertentes da intervenção em que temos participado: a luta anti-racista e a educação intercultural.

Racismo em Portugal

Nos últimos anos a sociedade portuguesa tem assistido, como que surpreendida, a uma multiplicação de actos de violência racista e xenófoba. "Skin heads" atacam, na rua, cidadãos, quase sempre negros, deixando um rasto de sangue e revolta. As reacções a esta violência marcam os meios de comunicação social nos dias que se seguem. Especialistas vêm aos ecrãs televisivos afirmar o seu repúdio e explicar e situar o fenómeno.

Os "skin heads" são, apesar do nome por que se designam, portugueses. Quase sempre muito jovens, deixam-nos uma imagem muito semelhante aos bandos nacionalistas que pululavam na Alemanha nos tempos que precederam e deram forma ao nazismo, imagem que é sublinhada pela sua tendência a mascararem-se com cruzes suásticas e outros símbolos nazis. Certos especialistas explicam o seu aparecimento pela influência de grupos europeus do mesmo estilo; outros referem características da adolescência, sublinham a revolta e o gosto pela violência, limitando a gravidade do fenómeno pela sua transitoriedade. Outros ainda reflectem sobre as origens do racismo ou denunciam a sua desumanidade.

Paralelamente, os meios de comunicação social têm posto em relevo as condições de vida dos imigrantes, sublinhado a miséria económica e social da sua existência em Portugal. Os debates sobre a legalização dos imigrantes deram lugar ao discurso da defesa do sistema político assente nos fantasmas da "invasão", da "insegurança", do aumento da "criminalidade". Desenvolveram-se também com maior ou menor impacto discursos anti-racistas. Estes são diversos. Designando como vítima preferencial do racismo imigrantes africanos e brasileiros, ora responsabilizam o Estado pelo não cumprimento de acordos e pela ausência de estratégias de inserção, ora acusam a Polícia de indiferença ou incapacidade, ora analisam teoricamente o racismo. Por vezes, sobrepõe-se um discurso que, tendo por objecto a violência física deixa na sombra a violência simbólica que marca o quotidiano das relações entre grupos de culturas diferentes. Outras vezes, o tom fortemente estigmatizador, tanto para as vítimas como para os "acusados", permite afinal que ninguém se reconheça nele.

Com efeito, grande parte dos portugueses acredita ainda que pertence a um povo de "brandos costumes", que os actos de violência são raros e não lhes dizem respeito. Uma falsa "boa consciência" permite que cada um viva o seu quotidiano sem ver que as relações entre

portugueses de culturas diferentes e portugueses e estrangeiros são efectivamente marcadas por uma violência simbólica assente no etnocentrismo e num crescente eurocentrismo, impregnado, no nosso país, por aquilo a que Boaventura Sousa Santos chama de "imaginação do centro".

Como cidadãos não podemos aceitar que os governos se sucedam sem uma política de imigração eficaz, mas não é correcto, nem parece prudente, concentrar a análise e o repúdio do racismo na imigração. Muitos portugueses são de grupos culturais diferentes e nem todos são originários de outros continentes. Estes grupos sentiam já o peso da discriminação, muito antes de a imigração se ter tornado significativa em Portugal.

A experiência tem provado que a abominação do racismo não o elimina, antes lhe permite metamorfosear-se, modernizar-se, ganhar novos argumentos. Não é possível nem desejável calar o repúdio imediato aos actos de vandalismo racista, mas é necessário evitar o risco de um discurso "marginal" e hipermoralista.

"*A luta contra o racismo não pode consistir em proclamar princípios universalistas, que não são senão a face iluminada de uma imagem da sociedade na qual o racismo é a face sombria, mas deve reconstruir espaços sociais e políticos, isto é, a consciência das oportunidades e das possibilidades de uma população escolher o seu futuro combinando identidade cultural e eficácia económica*" (Touraine, 1993). A reconstrução destes espaços sociais e políticos exige um investimento a longo prazo a vários níveis e diz respeito a um novo cidadão, capaz de ser sujeito dessa reconstrução.

Os jovens na luta anti-racista

Deixando de lado a questão das vítimas da violência e mesmo a própria violência, o que nos fica de perturbante é a juventude dos elementos destes grupos. Que aconteceu? Apenas uma crise passageira? Uma crise que se articula com a crise dos valores, com a crise económica, social e política, agudizada na última década? Influência dos nacionalismos europeus? Seja qual for a parte que cabe a cada uma destas explicações, a verdade é que, como cidadãos, este fenómeno nos diz respeito e é da nossa responsabilidade.

E desta responsabilidade estão conscientes os próprios jovens. Um número crescente de grupos e associações tem marcado a sua posição de repúdio, mas, sobretudo, a necessidade de reflectir sobre o fenómeno e de desenvolver estratégias de mudança.

Apesar de existir uma larga bibliografia no domínio da luta anti-racista, tendo em conta a experiência de outros países, em Portugal as estratégias de intervenção são ainda confusas e hesitantes. Um pouco por toda a parte, têm-se realizado sessões de debate, organizadas por jovens, por vezes com a colaboração de Escolas ou de outras instituições, dirigidas principalmente a jovens, sob o tema láto de "Racismo e Xenofobia". Intervindo, já com uma certa regularidade, nestes debates parece-nos importante reflectir sobre esta estratégia, sobre os seus resultados e impacto. É, quanto a nós, uma estratégia a desenvolver, tendo em conta os seus limites.

Abrangendo um número de pessoas variável, tem, em geral, um público activo e interessado em esclarecer dúvidas, em obter uma informação mais alargada e também em marcar, com a sua presença, uma opção, uma visão das relações inter grupos, uma vontade de se situar explicitamente na posição "anti-racista". Sem dúvida, o tema "racismo e xenofobia", sendo demasiado lato é, muitas vezes, aversivo para aqueles que não se empenham, de forma militante.

No seu conjunto, a posição "anti-racista" tem aqui uma expressão afectiva e unilateral. Como diz Damiano (1992), "*trata-se de dar e oferecer e não de receber e aceitar como se poderia esperar de uma troca cultural*" (p.14). Esta é provavelmente uma das características fortes da "luta anti-racista", em Portugal, neste momento: constituir-se como a expressão de bons sentimentos, de entrega ao "Outro" da nossa solidariedade, da nossa crença nos direitos humanos, da nossa vontade de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito ao seu conteúdo a vivacidade dos debates permite por um lado abranger muitos dos problemas actuais neste domínio, mas, por outro lado, nem sempre é possível um aprofundamento e um esclarecimento suficiente. Com efeito, se o orientador (ou orientadores) da sessão pode realizar um trabalho rigoroso para o arranque do debate, o seu desenvolvimento depende das questões que lhe são levantadas.

Os temas emergentes

Sob o tema de "racismo e xenofobia" muitos outros emergem: o colonialismo, as condições sociais e económicas, a violência juvenil, a violência do "Outro", as diferenças culturais, etc.

Sendo as questões, muitas vezes, interessantes e adequadas, são, em geral, imbuídas de representações sociais que necessitam de ser desconstruídas e, por sua vez, questionadas.

Mitos — interiorizados muito antes de os participantes destas sessões terem nascido — surgem como "verdades", marcadas por uma ideologia a que não se adere conscientemente, marcadas por visões etnocêntricas, pela ignorância não só dos códigos culturais do Outro, como até da própria História que construu os "encontros" e "desencontros" que a ele nos ligam. É o mito dos "brandos costumes", que os skin-heads não negam, porque aparecem como excepção à regra, é o "mito dos quinhentos anos de acção civilizadora" que se exprime hoje por discursos paternalistas, são visões etnocêntricas que cada um de nós tem tanta dificuldade em tornar conscientes para delas se distanciar...

É também o senso comum, com o seu realismo, a sua capacidade de explicar linearmente problemas complexos, de integrar o desconhecido em velhas categorias... E a necessidade de construir um novo senso comum...

Evidentemente, os debates são o espaço privilegiado para exprimir estas questões, mas é urgente integrar esta estratégia num processo mais global que permita aprofundar as questões levantadas e debatidas.

Os grandes ausentes

Com raras excepções, a ausência daqueles que são objecto de racismo (em Portugal) faz-se sentir. Quando presentes, é frequente minorarem a gravidade da situação, afirmando que "o racismo é uma invenção de intelectuais" ou que o problema se centra à volta da ignorância, da desconfiança perante o desconhecido.

Se, por um lado, o conhecimento de causa e a experiência vivida no racismo poderiam ser propiciadores de uma maior consciência para os participantes, por outro lado, entende-se que esta estratégia de invisibilidade, que se identifica em outros planos da vida social, tenha aqui maior peso. É pouco saudável e frustrante exibir-se como "vítima designada". De certo modo, é necessária coragem e uma forte consciência crítica para não sentir, na atenção que o anti-racismo lhes consagra, uma nova forma de inferiorização.

Esta ausência diz-nos muito da importância de não manter a posição de dádiva, que referíamos mais acima, mas de investir em estratégias de troca.

Da sensibilização à troca

Assim, os debates são necessários, mas insuficientes para a clarificação da maior parte das questões e, sobretudo, para a desconstrução do que foi interiorizado de forma prolongada. Dificilmente, por si sós, conseguirão o recuo do racismo e da discriminação.

Trata-se, quanto a nós, de uma formação centrada na sensibilização e conscientização que exige continuidade e aprofundamento. As pistas para a acção dispersam-se por muitos terrenos, exigindo, também elas, um esforço de coordenação. Desde trabalhos de pesquisa à participação em grupos de pressão, à intervenção junto de instituições orientadas para a acção neste campo, ou junto de instituições discriminatórias.

Para além de temas que emergem destas sessões, uma outra perspectiva poderia desenvolver-se: a do encontro de culturas. A cultura de outros grupos tem aparecido com um espaço valorizado quase exclusivamente a nível da dança e da música, mas ela não se limita, como é evidente, a estes aspectos. E os portugueses ignoram quase tudo das suas culturas e da história dos seus países, o que é, afinal, uma forma de discriminação velada.

Os professores e a escola multicultural

Os educadores sentem também necessidade de intervir neste domínio, não só pela situação global que se vive na sociedade portuguesa, mas também pelos novos desafios que representa a escola multicultural. A consciência da responsabilidade acresce entre nós educadores e formadores que participamos no crescimento e formação de crianças e jovens.

É uma consciência recente e ainda pouco clara, na história da educação portuguesa. Com efeito, até ao evento da democracia em Portugal, a Escola tinha como função reproduzir uma cultura abstracta incapaz de desenvolver nas crianças e nos jovens um forte sentimento de pertença e inclusão. Paralelamente a participação nos diversos níveis da socieda-

de era reduzida, por vezes inexistente. A socialização fazia-se sob um aspecto redutor que não incluía a construção da cidadania. A criança, a família, a cultura sendo afirmadas como conceitos universais eram ora negadas na sua particularidade, ora referidas enquanto "deficiências" linearmente causadoras de insucesso escolar.

A multiplicidade dos desafios que hoje se apresentam tem a ver com a descoberta da complexidade do papel da Escola. Já não se trata apenas de ensinar, mas de criar os meios para que os alunos-pessoas construam a sua autonomia na aprendizagem dos saberes, que por sua vez se desmultiplicaram do saber fazer, ao saber pensar, ao saber ser... Perdeu-se a segurança, a confiança na autoridade assente na obediência cega, a crença na eficácia da memória sem raciocínio... Em contrapartida, a formação de professores, desde 76, investiu num mais profundo conhecimento da criança e do adolescente, no seu desenvolvimento intelectual, afectivo e socio moral, insistiu na motivação, na criatividade, na dinâmica de grupos, ajudou a construir material de apoio e a desenvolver formas de avaliação assentes numa pedagogia moderna... A formação insistiu na análise da sociedade de classes, na luta pela igualdade de oportunidades, na importância de alterar o papel reprodutor da Escola, nos direitos humanos e na cidadania. Tratava-se de formar indivíduos capazes de se integrarem na sociedade como cidadãos autónomos.

Este tipo de formação nem sempre se realizou nas melhores condições, mantendo muitas vezes uma grande distância entre os "teóricos" e os "práticos". Se é certo que houve mudanças na mentalidade e nas práticas elas são ainda largamente insuficientes.

Por outro lado, as situações concretas que vivem os professores estão bem longe das suas aspirações, tanto a nível da dignificação da profissão como a nível das condições para o seu exercício.

A lentidão do sistema educativo perante a diversidade cultural e as orientações do Conselho da Europa

No âmbito da diversidade cultural as situações tornaram-se prementes. Não mais foi possível ignorar o evidente: Portugal é efectivamente uma sociedade multicultural.

Assim, portugueses ciganos, cidadãos por inteiro, passaram a ter o direito e o dever de frequentar a escola obrigatória; portugueses regressados do estrangeiro ou das antigas colónias, imigrantes que escolheram Portugal como país de residência, refugiados de Timor, da Europa, de África ou de outras regiões do mundo, trouxeram consigo novos costumes, novas formas de estar, novos valores. A própria língua portuguesa passou a ser denotada como um processo flexível e dinâmico que diz respeito a todos. A religião católica que se integrava na Escola como única possível passou a distinguir-se formalmente da educação escolar.

A entrada na Comunidade Europeia trouxe também novas obrigações neste domínio. As orientações do Conselho da Europa, quase desconhecidas, em Portugal, no que diz respeito aos sistemas educativos, vão no sentido de uma alteração dos conhecimentos a transmitir, de um desenvolvimento de novas atitudes e de uma construção de novos modelos educativos.

Em síntese, no quadro dos novos conhecimentos, refere-se, nomeadamente, uma actualização no que diz respeito à evolução tecnológica, uma revisão da abordagem da história e da geografia, apontando para uma "*leitura menos etnocêntrica, a análise crítica dos preconceitos, a abertura internacional, a interdependência entre as nações, as abordagens das diversas civilizações e culturas, sobretudo através das migrações*" (Perotti, 1992, 57-58), para um aprofundamento de ciências humanas capazes de situar processos de formação das identidades, de contextualizar a génese das culturas e religiões e de analisar as implicações económicas, ideológicas e políticas das relações entre diferentes culturas. Neste domínio, aponta-se ainda para um maior conhecimento dos direitos humanos e para uma identificação das fontes de discriminação, de intolerância e xenofobia. No quadro do desenvolvimento de novas capacidades e aptidões, dá-se relevo à aptidão a comunicar com o outro e ao aprofundamento do espírito crítico. A construção de novos sistemas educativos apela à cooperação entre as diferentes componentes da comunidade educativa, à implementação de uma política de conjunto coerente visando a igualdade de oportunidades, à compreensão da diversidade religiosa e ao aprofundamento das "*novas significações e papéis que a pertença nacional deveria ter numa sociedade pluriétnica contemporânea*" (idem 59).

Assim, se as políticas educativas quiserem respeitar os acordos europeus, têm de investir neste domínio e criar espaços de formação dos professores efectivamente direccionados para a comunicação e educação intercultural e condições concretas de trabalho neste âmbito. A intervenção do Estado tem sido lenta, reduzida a alguns projectos em escolas "experimentais" e a estudos quantitativos sobre a escolaridadede de diferentes grupos étnicos.

Os professores, que vivem o quotidiano escolar na medida dos seus próprios sentimentos de identidade profissional, não podem esperar por decisões superiores, têm de investir na sua própria mudança, se querem superar a insegurança provocada por situações cuja complexidade aumentou e, sobretudo, se tornou evidente e incontornável.

A educação intercultural

A nossa participação no Projecto de Educação e Diversidade Cultural [4] constituiu uma experiência de crescimento pessoal e colectivo importante. As reflexões que se seguem são sugeridas apenas por um dos cenários de actuação (localizado numa escola do Porto, frequentada por portugueses de diversos grupos culturais e estrangeiros de origem africana).

As acções de formação de curta duração e centradas em temas previstos e organizados com antecedência, sendo necessárias, deixam muitas vezes os professores num certo sentimento de isolamento e de incapacidade de levar à prática conhecimentos desenvolvidos nessas acções.

A participação em projectos de investigação-acção tem permitido aos professores fazer o seu percurso pessoal de auto formação sem se sentirem autodidactas e isolados, podendo conferir as suas dúvidas com outros e trocar conhecimentos e experiências pessoais e pedagógicas, sem aceitarem receitas ou guiões de actuação, confrontando abordagens teóricas com o seu quotidiano, desenvolvendo a sua consciência crítica de forma implicada.

Procuramos na nossa exterioridade (como investigadora da FPCE) delinear fases [2] nos percursos realizados pelas professoras no âmbito da sua auto formação.

1ª Fase — Da insegurança à necessidade de "fazer qualquer coisa"

O grau de reflexão dos professores perante o seu quotidiano escolar é diferenciado. Tem a ver com as situações que vive, as condições e recursos de que dispõe e com as suas características pessoais, nomeadamente, o seu sentimento de identidade profissional.

No entanto, numa primeira fase, exprimindo-se de formas diferentes, a adesão ao Projecto tinha a ver com sentimentos de frustração, incapacidade súbita de enfrentar as situações novas e daí uma grande insegurança perante uma sala de aula heterogénea, constituída por alunos desmotivados, desatentos, de presença irregular... Esta insegurança tinha como contrapartida um "conhecimento total" dos alunos: cada um deles era caracterizado, pormenorizadamente, nos seus "limites", havendo uma forte necessidade de recurso a um apoio de psicológicos, para tratamento de "deficiências". Além disso, as famílias eram descritas ora como demasiado ausentes, ora como demasiado presentes, sobretudo no caso dos ciganos.

Paralelamente, de forma por vezes obsessiva, uma avidez de "receitas", fichas de trabalho, revisão de material anteriormente utilizado, trocas centradas em preocupações estritamente didacticas [3].

Se por um lado, esta avidez era a prova cabal do empenhamento das professoras no projecto, na mudança das suas práticas pedagógicas, era também um trabalho frustrante, pela ausência de resultados imediatos.

Por nossa parte, a recusa em centrar a análise dos problemas no domínio das "deficiências", em sugerir "receitas" acompanhava-se de uma certa indecisão relativamente à forma de orientar os trabalhos para uma reflexão mais profunda e mais teórica.

Foi uma fase em que a distância entre "teóricos" e "práticos" só era mediada por relações de simpatia mútua e, muito especialmente, pelos estagiários da licenciatura em Ciências da Educação que, melhor do que ninguém (eram também professores) entendiam as ansiedades e as dúvidas nos dois campos.

2ª Fase — A partida para o terreno e o saber sobre o Outro: a consciência da multiculturalidade

A partida para o "terreno" foi decididamente o arranque para outras formas de pensar e estar. Na realidade, nem as professoras, nem nós conhecíamos o bairro em que vivia a maior parte das crianças. Bairro social, rodeado por um bairro da lata, visível da Escola, mas nem por isso o contacto se fazia[4]. Foi com prazer que as crianças nos apresentaram aos familiares e amigos.

O "conhecimento total" sobre os alunos foi abalado. Foi a queda dos primeiros preconceitos.

Segundo Flye Sainte Marie (1994) *"Os obstáculos identificados na relação e compreensão recíprocas são quase sistematicamente imputados, e muitas vezes de forma espontânea, mesmo inconsciente, às atitudes dessas pessoas de "outra" pertença. O carácter unilateral das barreiras entre "eles" e "nós" é posto de uma só vez: são as pessoas de pertenças minoritárias que bloqueiam com as suas atitudes o contacto, a relação"* (p. 431). Foi provavelmente neste domínio que um primeiro conjunto de preconceitos foi abalado. O facto de terem sido as próprias crianças a introduzir no bairro as professoras garantiu uma recepção aberta e sorridente. O bairro perdia, assim, uma parte do seu aspecto estranho e ameaçador, enquanto o "outro" começava a ser visto efectivamente como pessoa.

Daqui nasceu uma nova avidez: conhecer o "outro". A diferença ganhava relevo e daí a ânsia, a curiosidade em conhecer tudo sobre as culturas em presença. Esta nova consciência da multiculturalidade, se por um lado era um avanço, era também causa de nova ansiedade e da retoma de velhos preconceitos. Com efeito, a necessidade de conhecer as características culturais do outro grupo e de lhes dar um sentido leva ao recurso a categorizações pré-existentes, que têm por efeito transformar o "novo" em o "mesmo", o que está na origem de muitas atitudes assimilacionistas. Por outro lado, o risco de exagero da diferença poderia fazer crescer os obstáculos à compreensão mútua, à comunicação. Entre o "síndroma de limitação cultural" de que todos sofremos e um "relativismo mundano", só uma grande capacidade destas professoras de se questionarem, de escutar, de trocar poderia permitir a desmontagem de preconceitos e a reformulação das relações.

3ª Fase — Da construção da relação à comunicação intercultural

É aqui que se desenvolvem os aspectos positivos da insegurança: ser capaz de duvidar das certezas. Não se trata da "dúvida metódica", mas de uma forma de re-socialização, de retomar a nossa própria história, de revisitar a nossa própria cultura, mais do que "revistar" a cultura do outro.

Este trabalho pessoal e colectivo foi possível através de um constante debate à volta das diferenças e das semelhanças, enquanto nos empenhávamos na construção de dispositivos pedagógicos. Como afirmámos em outro lugar, os dispositivos pedagógicos *"não podem ser vistos como um conteúdo transmissível, mas como um processo de auto formação, que compreende adultos e crianças. Os meios e os instrumentos utilizados integram-se em estratégias que se reformulam em função de avaliações de percurso."* (Pacheco, 1995).

Evitar a folclorização, o excesso de interpretação cultural, assumir o papel enriquecedor da troca, identificando as diferenças, consolidando as semelhanças, fez das "histórias contadas pelas crianças", dos jogos, da banda desenhada, dos fantoches, de muitos dos materiais usados, algo mais do que um aprender divertido.

O trabalho com as crianças e das crianças, a reflexão e as avaliações de percurso remetiam-nos para a consciência de que *"nunca tratamos concretamente com as culturas, mas com os seus portadores, ou seja, com seres humanos cujas características ultrapassam esta dimensão e, simultaneamente, se intrincam nela diversamente."* (Camilleri, 1988, 580)

Foi sobretudo a aprendizagem da comunicação intercultural que se iniciou, num percurso de compreensão do outro, mas sobretudo de si mesmo.

Um percurso importante, sem dúvida, mas apenas encetado...

NOTAS

[1] Um projecto em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.

[2] Estas fases não são forçosamente coincidentes com aquelas que as próprias protagonistas da acção identificariam.

[3] O "receituário", diga-se de passagem, é uma prática que começa a desenvolver-se no domínio da educação multicultural: jogos com meninos de diversas cores, adivinhas, histórias, etc.

[4] Com excepção da Directora da Escola, que fora já professora de muitos dos pais, e conhecia muito bem o bairro. Embora sendo um recurso constante para o Projecto, não se integrava nele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilleri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. *In* F. Ouellet F. (Ed). *Pluralisme et école Jalons pour une formation à une pédagogie interculturelle* (pp. 565-594). Québeque: Institut Québecois de Recherche sur la Culture.

Damiano, E. (1992). L' intercultura come occasione di sviluppo. *In Verso una società interculturale* (pp.13-21). Bergamo: CELIM.

Donald J. & Rattansi A. (Eds)(1992). *'Race', culture and difference*. London: Sage Publications.

Flye Sainte Marie, A. (1994). Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle: Un détour au delà des images et un retour vers le "nous". *Bulletin de Psychologie, 419*, 431-437.

Marx, G. T. (1993). La cage de fer de la culture: Réflexions sur le problème complexe de la race: du racisme et des mass media. *In* Wiewiorka M. (Ed.), *Racisme et modernité* (pp. 60-77). Paris: Ed. La Découverte.

Perotti, A. (1992). L'educazione interculturale nelle esperienze de Consiglio d'Europa. *Verso una società interculturale* (pp. 47-53). Bergamo: CELIM.

Taguieff, P. A. (1987). *La force du préjugé: Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: Gallimard.

Touraine, A. (1993). Le racisme aujourd'hui. *In* M. Wiewiorka (Ed.). *Racisme et modernité* (pp 23-41). Paris: Ed. La Découverte.

ABSTRACT

Taking a brief analysis of the Portuguese situation as a starting-point, this paper presents a critical reflection on two types of intervention experiences in the field of multiculturalism: anti-racism and intercultural education.

RESUME

Dans cet article, à partir d'une courte analyse de la situation portugaise, on présente une réflexion critique à propos de deux types d'expériences d'intervention dans le domaine du multiculturalisme: l'anti-racisme et l'éducation interculturelle.