

## O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PORTUGAL E NO BRASIL

### THE RECOGNITION OF CULTURAL DIVERSITY IN EDUCATIONAL POLICIES IN PORTUGAL AND BRAZIL

Guilherme Paiva de Carvalho<sup>1</sup> - UERN  
José Resende<sup>2</sup> - UÉvora

#### RESUMO

O texto propõe um estudo comparativo sobre as políticas educacionais referentes ao reconhecimento da diversidade cultural em Portugal e no Brasil. A análise das políticas associadas à diversidade cultural na educação em Portugal e no Brasil é delimitada no período de 1990 a 2018. Essas políticas têm uma correlação com um contexto mais amplo, em um nível mundial, tendo em vista que são influenciadas por órgãos multilaterais. O estudo se baseia em pesquisa documental, na teoria da justificação e na sociologia pragmática, considerando discursos de docentes e discentes de escolas em Portugal e no Brasil. A análise mostra aproximações e distanciamentos entre os dois países na implementação de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural, a partir do período delimitado para estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade; Cultura; Reconhecimento; Educação.

#### ABSTRACT

The article proposes a comparative study about the educational policies related to the recognition of the cultural diversity in Portugal and Brazil. The analysis of the policies associated with cultural diversity in education in Portugal and Brazil was derived from the period 1990-2018. These policies are related to a wider, on a world level, because of that are influenced by transnational government agencies. The study is based on documented research, on the theory of justification and the pragmatic sociology, considering the discourses between teachers and students of schools in Portugal and Brazil. The analysis shows approximations and differences between the two countries in the implementation of educational policies aimed at the recognition of cultural diversity, from the period mentioned.

**KEY WORDS:** Diversity; Culture; Recognition; Education.

DOI: 10.21920/recei720217202846  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei720217202846>

<sup>1</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). E-mail: [guimepaivacarvalho@gmail.com](mailto:guimepaivacarvalho@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-5761>.

<sup>2</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. Professor Catedrático de Sociologia da Universidade de Évora (UÉvora). E-mail: [josemenator@gmail.com](mailto:josemenator@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7233-2237>.

## A DIVERSIDADE NA FORMA DE UM OUTRO COMO PROBLEMA MORAL E POLÍTICO

Desde a redemocratização, observa-se em Portugal um processo de reconhecimento de identidades culturais estigmatizadas e marginalizadas na sociedade em decorrência de práticas de discriminação e de formas de racismo que excluem indivíduos da vida social por questões étnicas, raciais e de gênero. O debate sobre as noções de multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade envolve questões complexas. Por um lado, defende-se o reconhecimento de grupos étnicos minoritários, estigmatizados e discriminados na sociedade. Por outro viés, a discussão sobre o multiculturalismo e a interculturalidade pode ser relacionada com a ideia de relativismo cultural e a problemática de valores que vão de encontro ao princípio da dignidade do ser humano.

Tomemos este exemplo:

Noto mais nos brasileiros. Noto, noto porque eles, prontos, os miúdos, eles têm uma cultura diferente da nossa. Enquanto os nossos são mais humildes, eles não, eles são mais arrogantes, então os nossos “vai para o teu País e não sei quantos, o que estás aqui a fazer, estás-me a tirar o meu lugar! esse género de comentários. E depois há aquele, não é? Porque língua é a mesma, percebem e então!<sup>3</sup> (Entrevista de pesquisa de campo em Portugal, 2009).

Falas como esta circulam com frequência nos recintos escolares portugueses. Na maioria dos casos os ajuizamentos xenófobos resultam de cenas de brigas ou de desatinos que acontecem durante os intervalos das aulas, no seu início ou no seu final. Estes arrufos são expressões que ensaiam colocar cada uma das partes nos seus lugares.

A conjugação que desliza entre o ‘eles’, ‘elas’ e o ‘nós’ dá conta justamente das consequências desse pronunciamento sobre o outro que nada tem a ver com o nós, o de cá, o nacional. Bem pelo contrário, a fala acentua o despeito pelo imigrante, a estrangeira, o estrangeiro, aquele que chega e que pretende permanecer no país de destino. E como refere a interlocutora, o efeito é ainda mais acentuado porque a língua sendo a mesma – não obstante as diferenças de sotaques e de expressões – a compreensão das razões da separação é ainda mais vinculada.

Trabalhar a cidadania no plano da equivalência entre os seres, excluindo a cor da pele, a nacionalidade, o gênero, a etnia, o domínio da língua padrão, etc. não é tarefa fácil. Em ocorrências conflituantes ou de tensões variadas o recurso ao dispositivo de propriedade é um predicado que os de dentro recorrem para tentar admoestar o outro que não a si mesmo. Esta recriminação mesmo que passageira, e após um pedido de desculpas do compincha, ou do/a colega de carteira, deixa marcas na relação e, em particular, no destinatário. A este é-lhe acentuada a ideia de não pertencimento a um espaço e a um tempo.

E ganhar esse direito de fazer parte da escola como espaço incluído em outro país que não é o seu de nascimento, requer tempo para exercitar relações de confiança, isto é, relações que emitem sinais aos de cá que podem contar com ele ou ela porque esse ele e ela são como

---

<sup>3</sup>O trecho desta entrevista feita a uma auxiliar de educação de uma Escola Secundária do concelho de Oeiras – concelho da área Metropolitana de Lisboa e limítrofe da capital portuguesa – foi o resultado do trabalho de campo feito ao abrigo do projeto de pesquisa “Gênero, Desigualdade e Humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas” – PIHM/GC/0085/2008 – financiado em 2009 (2009-12) conjuntamente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

nós, isto é, são humanos na sua equivalente enquanto seres. Rapidamente se apercebe que o esbatimento das diferenças não é tarefa inaugural, e tão pouco caso único, exclusivo e que não se repete. As diferenciações expostas são reforçadas por juízos assentes na diversidade da cultura. Não estar entre aqueles que estão no nós, significa que o outro ainda não se encontra preparado para entender os sentidos atribuídos à cultura que não lhe foi atribuída no ato de emergir no mundo como ser, uma vez que ou não nasceu entre nós, ou então tendo sido gerado aqui é descendente de famílias que não são deste lugar.

Assim, nesta temática, sobressaem questões como: de que modo seria possível incluir o reconhecimento de culturas, ou práticas que atentam contra a dignidade humana nas concepções de multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade? Trata-se de uma questão complexa que não é possível responder cabalmente neste texto. Assim, o presente artigo delimita-se a um estudo comparativo, preliminar, sobre as políticas educacionais de reconhecimento da diversidade em duas sociedades com laços históricos e culturais: Portugal e Brasil.

A análise das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural em Portugal e no Brasil baseia-se nas perspectivas teórico-metodológicas de José Resende (2008; 2017) e Françoise Lantheaume (2011), bem como na perspectiva teórica sobre a justificação, as economias de grandeza (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991). Desse modo, busca-se refletir sobre as políticas públicas a partir do modo como as lideranças políticas as justificam no quadro da definição das suas ações públicas. Nas políticas educacionais em Portugal e no Brasil, a noção de diversidade baseia-se em princípios direcionadas para o reconhecimento de especificidades culturais dos indivíduos e o combate a formas de discriminação.

Segundo Françoise Lantheaume (2011), o termo ‘diversidade’ surge em políticas públicas no contexto europeu associado a uma corrente teórica da antropologia, na qual defende-se a valorização da pluralidade cultural. A perspectiva de Claude Lévi-Strauss é uma referência para esse debate, fomentado e promovido por órgãos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Há, neste sentido, uma crítica à “imposição do modelo cultural ocidental” (*apud* LANTHEAUME, 2011, p. 119). As políticas educacionais de respeito a identidades étnicas estigmatizadas podem ser relacionadas com “o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural” (FRASER, 2006, p. 232).

Pesquisas no campo das ciências sociais destacam como o não reconhecimento pode ocasionar um sentimento de injustiça entre estudantes no cotidiano da instituição escolar. Resende, Caetano e Dionísio (2014, p. 12) mostram que conflitos e “sentimentos de injustiça” no espaço escolar apresentam uma correlação com “sentimentos de humilhação e não reconhecimento”. Tornar identificável a desconsideração da diversidade cultural associada à injustiça cometida a um outro, seja aquele/a que é conhecido/a, seja aquele/a que não se conhece, tem-se constituído como problema a trabalhar no espaço escolar. É justamente a partir do seu reconhecimento como questão que se dá conta do embate entre os juízos que qualificam como injustos acontecimentos de desdém da diversidade e os juízos que promovem o contrário, isto é, que hierarquizam as práticas culturais, desenhando que umas são superiores às outras. O relato de uma professora da rede pública de ensino no Brasil apresentado a seguir evidencia formas de hierarquização existentes na sociedade brasileira em relação a práticas culturais africanas e afro-brasileiras:

É... eu estou dando África, eles estão fazendo um trabalho, então a gente fez um trabalho sobre isso e entrou a religião. Então eu senti um pouco de impacto,

‘ah, na minha rua tem um terreiro, não sei o que’, entendeu? Ah, professora, aquilo é feio...’<sup>4</sup> (Entrevista de pesquisa de campo no Brasil, 2014).

Nesta problemática complexa o foco tem de incidir sobre as operações críticas dos dois lados desta barricada. É nas tensões e conflitos, que os argumentos de um e de outro lado fundam os seus princípios e critérios justificativos. E são os fundamentos exercitados que nos vão permitir a compreensão do fenômeno.

Diferentemente do Brasil, em Portugal as políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural estão relacionadas com a formação de uma sociedade plural em decorrência da intensificação de fluxos migratórios no país. Por sua vez, no Brasil, essas políticas associam-se ao reconhecimento de culturas e grupos étnicos historicamente estigmatizados e alvos de práticas de discriminação racial. É o caso do reconhecimento das contribuições das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Enquanto no Brasil se mantém uma concepção de democracia racial, em Portugal evidencia-se a ideia de vocação para a interculturalidade. Essas concepções despolitizam as discussões e a problemática do racismo no âmbito educacional (PEREIRA; ARAÚJO, 2017).

A partir da análise das políticas educacionais concernentes ao reconhecimento da diversidade cultural percebe-se que, tanto em Portugal como no Brasil, essas iniciativas e dispositivos visam pôr cobro a práticas de discriminação racial, a valorização e o respeito às diferenças na escola e, por conseguinte, a promoção de um diálogo intercultural e promover uma noção de cidadania mais alargada que contemple o respeito pelo outro que não exclusivamente o nós. Dessa maneira, considerando as especificidades, aproximações e distanciamentos entre os dois países, no âmbito educacional observa-se a implementação de políticas públicas direcionadas para o respeito às diferenças culturais, além de propostas de combate ao racismo, de redução do fracasso escolar e da promoção da igualdade de oportunidades na escolarização publicamente determinada como obrigatória.

A comparação é ainda mais axial em virtude da aceleração de uma história de deslocamentos que sendo longa apresenta hoje contornos um pouco diferenciados. Se ao longo do século XX os movimentos migratórios tinham como destino o Brasil, com a refundação da democracia portuguesa e sua entrada na União Europeia, os destinos migratórios tendem a aumentar o deslocamento de famílias brasileiras para Portugal. Mais do que pautar a análise sobre o lado quantitativo dos fluxos migratórios, os portugueses atualmente têm-se dado conta de modo mais visível da presença dos estrangeiros no seu País, particularmente, dos indivíduos e agregados vindos do outro lado do Atlântico, mas igualmente de outros pontos do globo.

Assim, para abordar a temática, o presente artigo subdivide-se em quatro partes. Na primeira parte são retomadas as políticas educacionais referentes ao reconhecimento da diversidade cultural em Portugal, na década de 1990. A segunda parte aborda essas políticas na sociedade portuguesa no período entre o limiar do século XXI e o ano de 2018. Na terceira parte são analisadas as políticas concernentes ao tema da diversidade cultural no Brasil, implantadas na década de 1990. A última parte trata das políticas educacionais de diversidade cultural implementadas na sociedade brasileira desde o início do século XXI até 2018.

---

<sup>4</sup>Trecho de entrevista realizada em 2014 com uma professora da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, na cidade de Nísia Floresta, por meio do projeto de pesquisa “Educação, Tecnologias e Diversidade Cultural: as relações étnico-raciais no espaço escolar”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE CULTURAL EM PORTUGAL NA DÉCADA DE 1990

As políticas educacionais de reconhecimento da diversidade cultural em Portugal são voltadas, principalmente, para a valorização da multiculturalidade e a resolução de problemas referentes à discriminação, marginalização de minorias étnicas, xenofobia e racismo, além do interesse na promoção do sucesso escolar de grupos étnicos vulneráveis. Portugal é considerada uma sociedade pluriétnica em decorrência de sua história política. Com os processos de descolonização e redemocratização intensificaram-se os fluxos migratórios na sociedade portuguesa no final do século XX e início do século XXI.

Além dos processos histórico-sociais mencionados, a inserção do país na União Europeia e a agenda de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e de órgãos complementares dessa instituição, como a Unesco, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (FUNCEF), podem ser correlacionadas com as políticas educacionais de reconhecimento da diversidade cultural no país.

A Revolução dos Cravos, em 1974, colocou um fim ao regime ditatorial, dando início ao processo de redemocratização na sociedade portuguesa. Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, a democracia é institucionalizada no país (MARTINHO, 2017). Além da democratização, a sociedade portuguesa vivencia em tal contexto a independência de suas colônias e, por conseguinte, a radicalização de processos de descolonização, tendo de voltar-se para a Europa. Em 1986, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia, que se torna União Europeia em 1992 (SOUSA, 2000).

Em 1986, é promulgada em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo, propondo o acesso igualitário ao ensino, a democratização, a melhoria da qualidade da educação, a autonomia e a descentralização do sistema de ensino. No ano de 1987, o ministério da educação criou o Projeto Interministerial de Promoção de Sucesso Escolar (PIPSE), o qual considerou a multiculturalidade como um foco prioritário no sistema educacional português (ARAÚJO, 2009, p. 235).

De acordo com dados do observatório das migrações (PORTUGAL, 2011), em 1980, a população estrangeira residente em Portugal era de 50.750 pessoas. Após uma década, esse número mais do que dobrou, passando para 107.767 pessoas em 1990. No ano 2000, a população estrangeira cresceu em mais de 90%, chegando a 207.587 pessoas. O aumento dos fluxos migratórios observa-se, principalmente, na primeira década do século XXI. Em 2010, o número de pessoas com título de residência em Portugal é de 443.055 pessoas.

Os dados estatísticos mostram um decréscimo da população estrangeira em anos seguintes. No ano de 2015, 383.759 pessoas possuíam título de residência no território português. A partir de 2016 a tendência é a inversa aumentando o número de pedidos de residência ou de acolhimento em resultado da crise migratória que ainda hoje assola o continente europeu.

Desde a década de 1990, o governo português tem implementado políticas voltadas para a acolhida de imigrantes. Essas políticas incluem as áreas da educação, cultura, ciência, trabalho, religião, combate à discriminação, habitação e saúde. Nas políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural em Portugal, instituições como a família, a escola, o hospital e o tribunal são considerados instâncias fundamentais para a promoção do respeito às origens culturais diversificadas e para o seu acesso como expressão do exercício dos seus direitos.

O Despacho Normativo nº 63/91, publicado em 18 de fevereiro de 1991, caracteriza a sociedade portuguesa a partir da multiplicidade civilizacional, constituindo-se como uma cultura mestiçada. O referido Despacho menciona o respeito “pela diversidade humana, linguística e



cultural” no território português, situado em uma Europa pluricultural (PORTUGAL, 1991). Daí a importância da implementação de políticas educacionais que considerem e promovam o respeito a essa diversidade no âmbito das instituições de ensino. Para promover valores de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, o Despacho Normativo nº 63/91 cria o secretariado coordenador dos programas de educação multicultural.

Órgão diretamente vinculado ao ministério da educação, o secretariado coordenador dos programas de educação multicultural tem como competência a coordenação, o incentivo e a promoção, no sistema educacional, de práticas “que visem a educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (PORTUGAL, 1991, p. 1275).

Cabe ao secretariado a implementação de projetos com temas direcionados para a multiculturalidade, atendendo crianças de nacionalidades diversificadas, como as timorenses e as cabo-verdianas, além de diversidades étnicas regionais como as ciganas. Enfatiza-se que a escola precisa estar em consonância com a convenção sobre os direitos da criança. Para o ensino superior, o Despacho nº 63/91 propôs a cooperação com os ensinos básico e secundário no sentido da formulação de conteúdos que abordem a educação em uma perspectiva multicultural tanto na formação inicial quanto continuada de profissionais do magistério.

Em 1993, o secretariado coordenador dos programas de educação multicultural implantou o Projeto de Educação Intercultural (PREDI), voltado para a inclusão de programas educacionais interculturais. Na política mencionada passa-se a adotar a noção de interculturalidade.

Há uma relação entre as políticas públicas no sistema educacional voltadas para o multiculturalismo e a promoção do sucesso escolar, sendo citado o Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e o atendimento de grupos escolares heterogêneos. Espera-se que a política promova o diálogo intercultural e a “valorização da diversidade étnica nas escolas” (PORTUGAL, 1991, p. 1275). O convívio pluricultural na instituição escolar e a identificação de escolas situadas em locais de vulnerabilidade, onde se identificam conflitos e práticas de discriminação racial, são mencionados no Despacho.

No tocante a questões que envolvem a intensificação dos fluxos migratórios no continente europeu e especificamente em Portugal, é criado, em 1995, pelo governo português, o alto-comissariado para imigração, por meio do decreto-lei n.º 296-A/95. Relacionada com as políticas de imigração, a designação do alto-comissário para a imigração e minorias étnicas, instituída pelo decreto-lei n.º 3-A/96, de 26 de janeiro de 1996, propôs melhorias para a acolhida de imigrantes na sociedade portuguesa.

Por meio do decreto-lei n.º 3-A/96 são estabelecidas atribuições ao alto-comissário para a imigração e minorias étnicas. Designado como alto-comissário, cabe a esse órgão governamental fomentar o diálogo com entidades de imigrantes e minorias étnicas em Portugal. As ações desta agência pública visam contribuir para melhorar as condições de vida de grupos étnicos imigrantes por meio do respeito aos seus modos de identificação e especificidades culturais. Ademais, compete ao alto-comissário permitir que essas pessoas tenham oportunidades igualitárias na sociedade portuguesa, eliminando formas de discriminação, xenofobia e racismo. Pretende-se, desse modo, apoiar as minorias étnicas e os grupos imigrantes no acolhimento.

Em Portugal, é importante mencionar também a política referente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), implantada em 1996 em Portugal, por meio do despacho nº147-B. No referido despacho destaca-se a importância da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças étnico-culturais no espaço escolar, além da universalização da educação básica e a promoção do sucesso escolar de estudantes que residem

em locais que vivenciam situações de vulnerabilidade social. Essa política é direcionada para o tratamento de particularidades específicas de um determinado território e espaço social. A proposta tem a finalidade de propiciar o respeito a características de grupos sociais culturalmente diversificados, promovendo a justiça social (SAMPAIO; LEITE, 2015).

A política da TEIP em Portugal se aproxima de propostas em um âmbito internacional, como o *Head Start and Follow-Through projects*, nos Estados Unidos, as denominadas *Zones d'Éducation Prioritaire*, na França, bem como os *Educational Priority Areas* e a *Education Action Zones*, na Inglaterra (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 720).

No que concerne ao ensino religioso, o decreto-lei nº 329/98 afirma o princípio da liberdade religiosa em 'escolas dos ensinos básico e secundário'. O referido decreto enfatiza que a diversidade de religiões existente em Portugal pode ser abordada na disciplina educação moral e religiosa, sendo que a sua frequência é facultativa nas escolas públicas. O referido decreto busca dar resposta à contestação do monopólio da educação moral e religiosa católica, sugerindo a introdução de outras religiões.

Mesmo antes da intensificação dos fluxos migratórios, assim como outros países europeus e do mundo, são mencionadas em discursos no meio intelectual em Portugal diferenças culturais regionais (ALMEIDA, 2006; SOBRAL, 2004). Com relação a diferenças linguísticas, menciona-se o direito de preservação da língua mirandesa, por meio da Lei 7/99, bem como a regulamentação do direito à sua aprendizagem pelo despacho normativo nº 35/99. O despacho citado é um exemplo do reconhecimento de diversidades culturais regionais da sociedade portuguesa no âmbito educacional. No início do século XXI, observa-se uma continuidade na implantação de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural no país.

Não obstante, as razões e as intencionalidades manifestas neste amplo quadro legislativo e de ações públicas vocacionadas a inverter dados discriminantes em cada um dos itens referidos, os problemas diagnosticados não deixaram de se mostrar, e muitas vezes de forma visível nas escolas públicas (RESENDE, 2010). E devido à conservação das fraturas que as medidas anteriores tendiam dissipar ou atenuar os seus efeitos, que em no ciclo político iniciado em 1995, o governo do partido socialista implementa no ensino básico e secundário um programa de educação cívica com contornos específicos, como por exemplo, espaços letivos destinados a discutir questões relevantes para o desenvolvimento de 'boas práticas de cidadania', particularmente, ativas no 2º ciclo do ensino básico.

E no ensino secundário, os conteúdos programáticos das disciplinas incluídas no currículo inserem temas que tornam possível equacioná-los e discuti-los também no plano da cidadania de raiz republicana (RESENDE, 2010). Como refere um documento orientador desta ação pública

uma genuína «sociedade educadora» significa mais que uma sociedade com boas escolas; significa uma sociedade com um sentido saudável do bem comum, com uma moral social e espírito público, e com uma memória viva do seu passado cultural. As escolas podem contribuir para este fim, mas não o podem criar fora de contexto da transformação democrática das nossas instituições, que tornará possível uma genuína «sociedade educadora» (PUREZA, 2000, p. 14).

No quadro desta 'sociedade educadora' a definição promovida pelo documento para dar conta dos ideais de cidadania a implementar alavancam outras questões importantes para esta análise. Assim,

[...] a capacidade que caracteriza a cidadania democrática de arbitrar conflitos, através da capacidade racional de negociação e de compromisso, é uma forma de combater e minorar conflitos graves alimentados por paixões raciais, fundamentalismos político-religiosos e lógicas de exclusão social. Mas é igualmente função primordial da Educação para a Cidadania a de dotar todos os indivíduos de um sentido de permanente insatisfação crítica diante dos entendimentos e das práticas sociais em cada momento dominantes (PUREZA, 2000, p. 17-18).

Ao dirigir atenção particular à questão da discussão da cidadania na escola portuguesa, o Estado sob a égide do seu ministério de educação, ensaia responder a problemas mapeados, mas incipientemente discutidos no quadro das aprendizagens escolares. E esta incursão mais focalizada nos problemas da inclusão democrática que o exercício na reatualização criativa da figura do cidadão intende promover, acaba por dar relevo às difíceis operações práticas de uma socialização escolar de raiz política. Por outras palavras para a socialização escolar assumir contornos políticos não pode deixar de incutir nas suas comunidades a criação de espaços e tempos para debater problemas que no quadro das suas sociabilidades se manifestam problemáticos, isto é, suscitam questões e questionamentos que precisam de ser debatidos (RESENDE, 2010), (RESENDE, GOUVEIA, 2013), (RESENDE, BEIRANTE, 2018).

## RECONHECIMENTO DO OUTRO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL EM PORTUGAL

No século XXI, há uma continuidade no reconhecimento da diversidade cultural nas políticas educacionais associadas, principalmente, à valorização da cultura de grupos étnicos imigrantes que sofrem com práticas de discriminação na sociedade portuguesa no período de 2000 a 2017. O despacho n.º 1165/2000 trata da institucionalização dos mediadores culturais nas escolas em Portugal. Com a finalidade de estabelecer um vínculo com a família, os mediadores culturais têm a atribuição de estabelecer um diálogo intercultural para “o sucesso educativo e a diminuição do abandono precoce do sistema escolar” (PORTUGAL, 2000, p. 186), tratando de grupos étnicos imigrantes e especificamente daqueles em situação de vulnerabilidade.

O Despacho Normativo n.º 5/2001 cria o secretariado entreculturas, considerando a necessidade de promoção de valores associados à convivência, tolerância, diálogo e solidariedade no sistema educacional, vinculado ao ministério da educação. O secretariado entreculturas é voltado para desenvolver políticas educacionais direcionadas para o diálogo intercultural e o respeito à diversidade cultural nas instituições de ensino portuguesas. Entre as competências do Secretariado são mencionadas as seguintes: a) promover ações que propiciem o conhecimento e o reconhecimento da diversidade cultural existente na sociedade; b) favorecer o diálogo intercultural e a valorização da diversidade de grupos étnicos que convivem na instituição escolar; c) lançar nas escolas concursos com temas sobre direitos humanos, valores associados à solidariedade e o respeito às diferenças; d) realizar um inquérito nacional referente à tolerância e ao convívio pluricultural.

Além das competências elencadas, é atribuição do secretariado a formulação de conteúdos relacionados com a área da interculturalidade. Com a criação do secretariado entreculturas é revogado o despacho normativo n.º 63/91.



No tocante à continuidade de políticas educativas que envolvem a religião, em 2001, é aprovada em Portugal a Lei n.º 16/2001, conhecida como a nova lei de liberdade religiosa. Como reflexo da implementação do regime democrático e da intensificação dos processos migratórios de diversas regiões do mundo, principalmente da Europa de Leste, de países africanos, Ásia e Brasil, a lei da liberdade religiosa reforça a separação entre a religião e o Estado estabelecida pelo Artigo 41 da Constituição da República de 1976.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2005 cria a ‘estrutura de missão para o diálogo com as religiões, com a finalidade de estabelecer um diálogo entre as diversas crenças religiosas e o respeito a essa diversidade no âmbito do país. A referida estrutura passou a ser integrada ao ACIDI, IP, por meio do decreto-lei n.º 167/2007, para promover o diálogo inter-religioso e a valorização da diversidade cultural na sociedade portuguesa. Com o decreto-lei n.º 31/2014, a ‘estrutura de missão para o diálogo com as religiões é vinculada ao Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP). Em Portugal coexistem várias matrizes religiosas, representadas por grupos hindus, muçulmanos, bahá’is, evangélicos, judeus, budistas, entre outros.

A Lei n.º 105/2001 estabelece atribuições à “figura do mediador sociocultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” (PORTUGAL, 2001, p. 5.586). O mediador cultural exerce uma função essencial nas escolas, promovendo o diálogo com grupos étnicos imigrantes. Ademais, é atribuição do mediador cultural promover o respeito e o conhecimento acerca da diversidade cultural existente na sociedade portuguesa.

Em conjunto com o ACIDI, a comissão para a igualdade e contra a discriminação racial, com competências estabelecidas pela lei n.º 134/99 e por meio da lei n.º 18/2004, considera importante pôr cobro a práticas de discriminação racial na sociedade portuguesa. É comum a reprodução de um discurso que afirma a inexistência de práticas de discriminação racial no país. No entanto, essas práticas são observadas no cotidiano da sociedade (RAPOSO; ALVES; VARELA; ROLDÃO, 2019).

O questionamento de práticas de discriminação racial nunca esteve ausente dos problemas experienciados nas escolas básicas e secundárias portuguesas. Em uma entrevista realizada com dois alunos de uma escola secundária situada no Algarve – a sul de Portugal – foi possível dar conta do racismo como problema público na escola. No decurso da conversa indagase:

Eles quem? As pessoas de cor... eles são mais racistas que nós e por vezes somos racistas com eles. Por isso é que eu sou assim racista, mas não tenho nada contra eles, tenho amigos de outra cor”. Na sequência deste questionamento a pergunta é lançada: “Mas, por exemplo, o que é que vocês pensam da imigração?” (aluno) Penso que devia ser mais controlado, acho que já tá a vir muita gente. Primeiro foram os africanos e agora são as pessoas de leste, eu acho que já tão a vir muitos e depois... nós não queremos fazer os trabalhos, obras e isso, mas também por vezes há pessoas, portuguesas, que precisam de trabalho e não podem ir trabalhar, porque há pessoas de leste ou africanos que tão lá.<sup>5</sup> (Entrevista de pesquisa de campo em Portugal, 2004/07).

<sup>5</sup>O trecho da entrevista aqui selecionada foi recolhido de um outro trabalho de pesquisa realizado entre 2004/07 em 4 escolas do Ensino Secundário dispersas geograficamente e com morfologias escolares social e culturalmente contrastantes. Projeto referido foi desenvolvido no âmbito de uma bolsa de pós-doutoramento atribuída pela FCT - SFRH/BPD/20953/2004.

No tocante à diversidade sexual na educação, em Portugal instituiu-se a Lei n.º 60/2009, a qual enfatiza o respeito à pluralidade de concepções sobre a sexualidade vivenciadas pelas pessoas na sociedade portuguesa. Ademais, a referida lei menciona o respeito às diferentes formas de orientação sexual, além do combate a práticas de discriminação e violência motivadas por orientações sexuais escolhidas pelas pessoas.

Em 2016, a educação para a cidadania e respeito aos direitos humanos passa a ser enfatizada no sistema educacional por intermédio do despacho n.º 6173/2016 da comissão para a cidadania e a igualdade de gênero. Destaca-se no referido despacho a intenção do Governo Constitucional em “desenvolver a área da cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de gênero como uma prioridade para o país e em particular para as crianças e jovens” (PORTUGAL, 2016, p. 14.676). No ano seguinte, o governo português implantou, por meio do Despacho n.º 5908/2017, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, no qual enfatiza-se a valorização de identidades globais e multiculturais. A Lei n.º 38/2018 estabelece “o direito à autodeterminação da identidade de gênero e expressão de gênero e à proteção das características sexuais de cada pessoa” (PORTUGAL, 2019, p. 3.922). O Despacho n.º 7247/2019 orienta as escolas na implantação da referida lei para proteção das expressões de gênero.

As sexualidades e as questões de gênero têm sido amplamente tratadas nas escolas públicas portuguesas no dealbar do novo milênio. Em momentos letivos dedicados a trabalhar problemas no quadro da ‘educação para a sexualidade’ o questionamento sobre esta temática resulta quase sempre de questões levantadas pelos/as alunos/as após a dinamização propiciada pelo/a docente que tem a seu cargo o momento letivo para o efeito<sup>6</sup>.

Em uma turma Y da Escola E2 dois alunos disputavam um lugar perto da janela. Esta turma tinha muitos/as alunos/as e não tornava possível dispor a sala em U, configuração que permitia uma discussão mais próxima e menos formal. O professor encarregue de animar esta sessão, e depois de apaziguar aquela disputa, solicita aos alunos que indiquem de forma anônima temas sobre a sexualidade que gostassem de ser discutidas nestas sessões.

O tema escolhido foi a da iniciação sexual e das práticas sexuais entre os jovens. No âmbito da discussão o João [nome fictício], sugeriu que as raparigas de hoje são piores que os rapazes no que diz respeito à promiscuidade sexual: “elas é que nos provocam. Fazem-se de santinhas, mas quando saem à noite já é para comerem um gajo...”

A Rita [nome fictício] responde com tom irado: “deves estar a falar da tua irmã. Eu saio para me divertir e se tiver de acontecer alguma coisa acontece... Nem todas são iguais”.

O João riposta em tom de provocação: “olha quem fala, a gaja que mais roda o pessoal da escola... Deves querer levar uma chapada”.

O professor decide intervir nesse momento em que as coisas pareciam descontroladas: “acabem lá com essa discussão que já foi longe demais. Pelo que ouço falam da vossa experiência”.

A Rita sente-se ofendida e responde ao professor: “Oh professor não olhe para mim ... acha que eu tenho cara de quem tem muita experiência?”.

O João aproveita para voltar a provocar a colega: “por acaso...”

A Rita volta a responder com violência verbal: “vê lá se não estás a falar da tua mãe”.

Vá lá meninos, parem com isso, diz o professor.

---

<sup>6</sup>Os dados aqui revelados foram recolhidos por David Beirante no âmbito do seu doutorado realizado na Universidade Nova de Lisboa entre 2014/20. Neste artigo as informações do caso foram recolhidas pelo autor no seu trabalho de campo realizado em 4 escolas do distrito de Lisboa. A tese de doutorado A temperatura que convém à educação sexual escolar: o dilema da proximidade entre o excesso e o défice, defendida em janeiro de 2020, é da autoria de David Alexandre Assunção Paz Beirante.

Não estava a dirigir-me a ninguém em particular. Desculpa Rita se te ofendi, não era minha intenção. “Ok stor, desculpe... é que os rapazes pensam que as raparigas são todas umas vadias”.

Assim como em Portugal, no Brasil são adotadas políticas de reconhecimento da diversidade cultural a partir do contexto da redemocratização. Diferentemente de Portugal, as políticas no Brasil visam o reconhecimento de grupos étnicos afrodescendentes e indígenas.

## REDEMOCRATIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

No Brasil, as políticas de reconhecimento da diversidade cultural se pautaram pela valorização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, além do combate ao racismo e promoção da igualdade racial no âmbito educacional. Tais políticas remetem ao contexto da redemocratização do país, tendo como marco a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96. Outro aspecto importante a ser destacado é a relação entre as referidas políticas e a promoção da diversidade cultural por órgãos internacionais, como a ONU e a UNESCO.

As políticas da década de 1990 remetem a um contexto anterior que deu início à redemocratização, com o governo José Sarney. Contudo, a implementação de políticas educacionais de reconhecimento da diversidade cultural no Brasil só ocorreu a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1994 a 2002, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997.

Com a Constituição de 1988 inicia-se no Brasil o reconhecimento das contribuições das culturais indígenas e afro-brasileiras para a formação da nação. A Constituição de 1988 estabelece em seu art. 3º que constitui como um de seus objetivos primordiais a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). No art. 231, a constituição reconhece a “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” das comunidades indígenas. Com o art. 210, § 2º, são reconhecidos os direitos dos/as índios/as de utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, p. 124).

O § 1º do artigo 215 estabelece que compete ao Estado proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das outras participantes do processo civilizatório nacional”. No art. 242, § 1º, considera-se que, no respeitante ao ensino de História do Brasil, serão destacadas “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1988, p. 137).

A LDB deu continuidade ao reconhecimento das identidades culturais indígena, africana e afrodescendente como formadoras da sociedade brasileira, iniciado com a Constituição de 1988. De acordo com o § 4 do art. 26 da referida lei, “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 16). Por sua vez, o Art. 33 assegura “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (BRASIL, 1996, p. 18).

No que concerne às populações indígenas, o art. 78 enfatiza a oferta de uma educação bilíngue e intercultural que propicie a recuperação da memória e a reafirmação da identidade étnica das sociedades indígenas. A LDB propõe ainda o fortalecimento das práticas culturais e

da língua materna das comunidades indígenas por meio da manutenção de programas de formação voltados para a educação escolar indígena.

Outra política educativa direcionada para o reconhecimento da diversidade cultural, que merece destaque no Brasil, refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997. Há várias referências à pluralidade cultural da sociedade brasileira e a importância do conhecimento e da valorização das diferenças no âmbito educacional.

De acordo com os PCN's, a pluralidade cultural caracteriza a sociedade brasileira. A perspectiva defendida nos PCN's pressupõe que o conhecimento e a valorização da cultura de grupos étnicos diversificados são essenciais para a promoção do respeito às diferenças. "O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural" (BRASIL, 1997, p. 43).

Desse modo, os PCN's ressaltam a importância do conhecimento sobre o patrimônio imaterial da diversidade étnica da sociedade brasileira para que a instituição escolar possa promover uma "atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia" (BRASIL, 1997, p. 43). No entanto, na visão de docentes da educação básica no Brasil ainda permanecem estereótipos, a responsabilização dos povos africanos e a ideia de uma escravização benevolente no período colonial.

Os negros... os negros, eu estava olhando agora, eu trabalhei agora recente no dia 20 de novembro (dia da consciência negra), eles chegaram no Brasil por uma necessidade do país de origem, que é a África. Eles chegaram porque lá eles foram vendidos como um animal, como qualquer outro objeto para o Brasil. Eles chegaram ao Brasil como um objeto, e não como um ser humano. Eles vieram como objeto. Só que quando eles chegaram no Brasil como objeto eles tiveram algumas regalias, mesmo sabendo que foi escravizado. Mas eles eram bem vestidos. Eles não iam para aquelas fazendas nus, mas vestidos<sup>7</sup>. (Entrevista de pesquisa de campo no Brasil, 2014).

Como destacam os PCN's, fala-se muito pouco "nas escolas sobre a escravização dos índios e os movimentos de reação destes ao domínio europeu, sobre os mecanismos de resistência desenvolvidos pelos africanos escravizados e seus descendentes", bem como acerca de "formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata e nos quilombos" (BRASIL, 1997, p. 51). A ênfase na pluralidade cultural propõe a formação de "uma visão ampla sobre a trajetória dessas culturas e etnias no Brasil, acreditando ser esta uma forma de resgatar a dignidade dos povos também na história e por meio dela" (BRASIL, 1997, p. 51).

Ressalta-se que a referência ao respeito à diversidade sexual em políticas educacionais no Brasil só aparece nos PCN's. Posteriormente, a referência ao tema reduz-se a uma menção nas 'diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola', em 2012. Nos PCN's, os temas da pluralidade cultural e da orientação sexual são abordados no volume 10.

O princípio do respeito à diversidade sexual é mencionado nos PCN's, ressaltando-se a importância de "[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano" (BRASIL, 1997, p. 311). Ademais, os PCN's

<sup>7</sup>Entrevista realizada em 2014 com uma professora da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, na cidade de Lucrécia, por meio do projeto de pesquisa "Educação, Tecnologias e Diversidade Cultural: as relações étnico-raciais no espaço escolar", financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.

reconhecem “como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1997, p. 311). Observa-se uma aproximação com as teorias de gênero nas concepções apresentadas pelos PCN’s (BEAUVOIR, 1967; BUTLER, 2010; FOUCAULT, 1988).

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo (BRASIL, 1997, p. 316).

A perspectiva acerca da sexualidade, apresentada nos PCN’s, considera que “o sexo diz respeito ao atributo anatômico”, enquanto “no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social” (BRASIL, 1997, p. 321). Contudo, observa-se o oposto em discursos de docentes da educação básica no Brasil que reafirmam estereótipos, conforme o relato apresentado a seguir:

Eu sou mãe e percebo: as meninas são mais dóceis, os meninos são mais agressivos, são mais explosivos. Às vezes os alunos dizem ‘professora a senhora baba as meninas’, eu digo ‘não, elas são mais obedientes do que vocês né!?’ , então eles têm essa visão cristalizada que a gente as meninas são boazinhas e que a gente ‘baba’ elas, mas isso é porque elas são mais comportadas na sala de aula<sup>8</sup> (Entrevista de pesquisa de campo no Brasil, 2012).

Os PCN’s marcam o término do governo Fernando Henrique Cardoso no que diz respeito a políticas educacionais de reconhecimento da diversidade cultural. Durante o governo Lula é possível observar uma continuidade de tais políticas com o reconhecimento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no sistema educacional. No tocante à sexualidade, com a ascensão de grupos políticos conservadores no Brasil, essa temática tem se tornado cada vez mais invisível nas políticas educacionais.

## AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA

Durante o governo Lula, é sancionada a Lei nº 10.639/03, em janeiro de 2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, incluindo a obrigatoriedade de inclusão da temática referente à “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.

No ano seguinte à implementação da Lei 10639/03, é publicada a Resolução nº 1/2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De acordo com a referida Resolução, “a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” precisa ser considerada

<sup>8</sup>Trecho de entrevista com docente da educação básica da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, na cidade de Lucrécia (RN), no Brasil, realizada em 2012 por meio da pesquisa intitulada “Tecnologias, Cibercultura e Imagens da Mulher na Contemporaneidade: A (res)construção da identidade de gênero entre professoras da educação básica”, que contou com o financiamento do CNPq.



“pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2004, p. 11). A resolução menciona ainda a necessidade de incluir conteúdos sobre as temáticas referentes a grupos étnicos afrodescendentes em disciplinas nas grades curriculares das instituições de ensino superior.

A Lei 11.645/2008 acrescentou a obrigatoriedade da inclusão das culturas indígenas nos conteúdos curriculares da educação básica, juntamente com as culturas africanas e afro-brasileiras. De acordo com o art. 26-A, nos “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, p. 1). Desse modo, é somente no final do século XX e início do século XXI que há um reconhecimento, nas políticas educacionais, das contribuições das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

Em 2012, o CNE/CP publicou a Resolução nº. 5 com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. A resolução assevera que:

a Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012, p. 3).

A valorização das identidades, do conhecimento, da diversidade de línguas indígenas, além da preservação das tradições e da memória dessas sociedades são princípios da educação Escolar Indígena citados pela Resolução. Além de conflitos por questões territoriais, a ciência e o conhecimento produzido por populações indígenas são alvo de interesse por parte de órgãos internacionais, como é o caso, por exemplo, do uso de plantas medicinais.

No mesmo ano é publicada a Resolução nº 8 do CNE/CP, concernente às diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Conforme a resolução citada, os quilombos são concebidos como grupos étnicos “com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (BRASIL, 2012, p. 4). Esses grupos étnicos residem tanto no meio rural quanto urbano, sendo caracterizados como comunidades que lutam pelo reconhecimento de seus territórios, modos de vida, tradições, costumes e saberes. Há também interesses comerciais na apropriação de saberes construídos por comunidades quilombolas.

Temas relacionados com a diversidade religiosa, o sexismo, o machismo e a pluralidade sexual são mencionados pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Como verifica-se no art. 7º da resolução citada, propõe-se como princípio da educação escolar quilombola o “respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual”, além da “superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia” (BRASIL, 2012, p. 5). Todavia, pesquisas apontam que essas políticas pouco se refletem no espaço escolar. Discursos de docentes da educação básica no Brasil mostram que ainda há concepções estereotipadas acerca de diferenças entre meninos e meninas.

Na minha visão eu acho assim, que o homem, ele tem que tomar a frente das coisas... não é que a mulher seja uma escrava sabe, mas o homem deve tomar o primeiro passo, até em busca de uma mulher, minha opinião é essa, sabe?

Os meninos pensam mais em jogar, eles se atraem pela questão do movimento, os meninos só querem jogar e as meninas não. As meninas são mais receptivas a qualquer atividade. Os meninos sempre só querem jogar<sup>9</sup> (Entrevista de pesquisa de campo no Brasil, 2012).

No período posterior à publicação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, a temática de gênero e diversidade sexual tende a desaparecer cada vez mais das políticas educacionais em decorrência da presença mais ampliada de grupos conservadores na câmara e no senado, no Brasil.

Dessa maneira, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – prevista pela Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o plano nacional da educação de 2014 – não há referências à diversidade sexual. O termo ‘diversidade’ aparece 106 vezes na BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. A expressão ‘diversidade cultural’ aparece 18 vezes na BNCC, como na seguinte passagem, na qual são enfatizadas as competências gerais propostas para aprendizagem:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14), “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Ademais, a instituição escolar “precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 35). É enfatizado o respeito à diversidade, entendido como reconhecimento da alteridade, ou o reconhecimento do outro como ser humano.

Uma das competências na área de linguagens para o ensino fundamental mencionada na BNCC (BRASIL, 2017, p. 63) considera a importância do “respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas”. A BNCC menciona a diversidade linguística do Brasil, referindo-se a “mais de 250 línguas [...] faladas no país – indígenas, de imigrantes, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BRASIL, 2017, p. 68).

A noção de interculturalidade é citada na BNCC que propõe refletir “sobre aspectos relativos à interação entre culturas [...]” (BRASIL, 2017, p. 248). Na BNCC (BRASIL, 2017), tendo em vista que o respeito à diversidade cultural abrange áreas e competências da linguagem, matemática e ciências naturais e humanas. Como ressaltado pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 363), o estudo de Ciências, por exemplo, permite que as pessoas aprendam a respeitar a diversidade e os “processos de evolução e manutenção da vida [...]”.

Observa-se, assim, que a BNCC faz referência à diversidade de grupos étnicos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e ciganos na sociedade brasileira, sendo necessário uma abordagem interdisciplinar acerca da pluralidade étnica do país. Conforme a BNCC, (BRASIL, 2017, p. 366), “é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas

<sup>9</sup>Trechos de entrevistas realizadas com professoras da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte por meio da pesquisa intitulada “Tecnologias, Cibercultura e Imagens da Mulher na Contemporaneidade: A (res)construção da identidade de gênero entre professoras da educação básica”, realizada em 2012 com financiamento do CNPq.

indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades”.

Uma das competências para linguagens e suas tecnologias inclui a compreensão dos “processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem” e o respeito às diversidades e “pluralidade de ideias” (BRASIL, 2017, p. 481). Na área de ciências humanas e sociais aplicadas, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 547) menciona as relações de gênero, considerando a “diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.)”. É a única menção ao termo ‘gênero’ em seu sentido associado à masculinidade, feminilidade e outras designações associadas à constituição das sexualidades.

Entre as competências é ressaltada a importância de “identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes” (BRASIL, 2017, p. 565). Dessa maneira, as referências ao reconhecimento das identidades culturais das populações indígenas e afrodescendentes continua sendo citada na BNCC. No entanto, o tema da diversidade sexual cada vez mais retorna para a invisibilidade nas políticas educacionais no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais associadas à diversidade cultural em Portugal antecedem a década de 1990. No âmbito da educação, a multiculturalidade é mencionada por políticas públicas implantadas no final da década de 1990, como a criação do projeto interministerial de promoção de sucesso escolar. Essas políticas estão relacionadas com a concepção de uma sociedade pluricultural em decorrência de sua própria formação, além da adesão a uma agenda internacional impulsionada por órgãos como a ONU, a Unesco, a FUNCEF, dentre outros.

Nas políticas educativas implementadas na década de 1990 destaca-se a diversidade cultural e linguística da sociedade portuguesa. Para proporcionar o respeito às diferenças, as políticas educativas visam promover valores como a solidariedade, a tolerância e o respeito à diversidade. Merece destaque a criação do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural que desenvolveu o Projeto de Educação Intercultural (PREDI) na instituição escolar em Portugal. Outro órgão relevante para o diálogo intercultural, criado em 1996, é o alto-comissário para a imigração e minorias étnicas, atualmente denominado como alto comissário para as migrações. No mesmo ano é implantado o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no qual enfatiza-se o respeito às diferenças culturais.

No final da década de 1990, as políticas educativas em Portugal reconhecem a diversidade religiosa, linguística e cultural do país. No século XXI observa-se uma continuidade na implantação de políticas educativas de reconhecimento da diversidade cultural na sociedade portuguesa. O desenvolvimento de órgãos como o secretariado entreculturas, ou de funções como o mediador cultural, visa a valorização, a promoção do conhecimento e do reconhecimento da diversidade cultural e do diálogo intercultural por meio da instituição escolar.

Em Portugal, observa-se uma continuidade nas políticas educativas de reconhecimento da diversidade cultural no sistema escolar no período entre o limiar do século XXI e o ano de 2018. Desse modo, propõe-se a abordagem de temas relacionados com a diversidade religiosa, cultural e sexual por meio de políticas educativas, como é o caso do despacho nº 6173/2016 da comissão para a cidadania e a igualdade de gênero.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, o início da implementação de políticas educacionais de reconhecimento da diversidade cultural situa-se no contexto do final do século XX, marcado

pelo processo de democratização em ambos os países. Além de laços culturais, ambas as sociedades se caracterizam como pluriétnicas. Enquanto em Portugal as políticas de reconhecimento da diversidade cultural são direcionadas para grupos étnicos imigrantes, no Brasil, essas políticas associam-se à valorização e reconhecimento das contribuições de grupos até então estigmatizados, como as populações indígenas e afro-brasileiras.

Todavia, mesmo com a implantação de políticas de reconhecimento da diversidade cultural no sistema educacional, práticas de discriminação racial ainda permanecem no cotidiano dessas sociedades. O mito da democracia racial no Brasil e a ideia de uma vocação para a interculturalidade em Portugal mantêm-se no imaginário social, tornando a questão racial um tema pouco debatido no sistema educacional em ambos os países.

A implantação de políticas no sistema educacional voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural em Portugal e no Brasil tem uma dimensão mais ampla, correlacionada com a promoção de um debate internacional fomentado por órgãos como a ONU, a OCDE, a Unesco, entre outros. Neste sentido, é enfatizada a luta contra práticas de discriminação no campo do ensino, a tolerância, o respeito à diversidade cultural e a promoção da igualdade social, levando em consideração as relações étnico-raciais e de gênero.

Se em Portugal observa-se uma continuidade das políticas educacionais de reconhecimento da diversidade cultural no período de 1990 a 2018, no Brasil esta continuidade apresenta-se como relativa. No caso da sociedade brasileira, há continuidade na adoção de políticas de reconhecimento da diversidade cultural nos governos Fernando Henrique Cardoso, Luís Ignácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

A aceitação cada vez mais ampla de um discurso baseado no conservadorismo no cenário político brasileiro se reflete no silenciamento e na invisibilidade em relação a questões que envolvem principalmente a diversidade sexual. Assim, mantêm-se nas políticas educacionais o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, como é o caso da BNCC.

Contudo, as questões concernentes às relações de gênero e à diversidade sexual passam a ser consideradas de âmbito privado, devendo ser tratadas no espaço familiar. Trata-se de um retrocesso no caso da sociedade brasileira, que convive cotidianamente com problemas como a violência contra mulheres, homossexuais, travestis e transexuais, além da gravidez na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis entre jovens.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos Pina. A Escola e a Diversidade Cultural: Algumas notas sobre a Educação multicultural em Portugal. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 14, n.5, 2006.

ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. **A Multiculturalidade nas Políticas Educacionais e a Formação de Professores: Brasil e Portugal**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **De la justification: Les économies de la grandeur**. Paris: Éditions Gallimard, 1991.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. In: Diário Oficial da União de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p.231-239, 2006.

LANTHEAUME, Françoise. La prise en compte de la diversité: émergence d’un nouveau cadre normatif? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. In: **Les Dossiers de sciences de l’éducation**, 26, p. 117-132, 2011.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. A Revolução dos Cravos e a Historiografia Portuguesa. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 30, nº 61, p. 465-478, 2017.

PAES, Caio de Freitas. Alex Atala registra marcas da baunilha do Cerrado, alimento tradicional dos quilombolas. In: **De Olho nos Ruralistas**, 2019. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2019/07/17>. Acesso em: 20 fev 2020.

PEREIRA, Amílcar Araújo; ARAÚJO, Marta. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 139-160, 2017.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986**, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986.

\_\_\_\_\_. **Despacho nº 147-B/ME/96**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de maio, 1998.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1260/2007**, de 26 de setembro, 2007.



\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril, 2008.

\_\_\_\_\_. **Despacho 9265-B/2013**, de 15 de julho, 2013.

\_\_\_\_\_. **Permanência de Estrangeiros 1980 a 2011**. In: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. Observatório das Migrações: 2011.

\_\_\_\_\_. **Permanência de Estrangeiros 2014 a 2015**. In: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. Observatório das Migrações: 2015.

PUREZA, José Manuel. **Educação para a cidadania: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos**. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2000.

RAPOSO, Otávio; ALVES, Ana Rita; VARELA, Pedro; ROLDÃO, Cristina. Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 119, pp. 5-28, 2019.

RESENDE, José Manuel. **A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza**. 1. ed. Lisboa: Edições Piaget, 2010.

RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel. **As Cores da Escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa**. In: **IV Congresso Português de Sociologia - Passados Recentes, Futuros Próximos**, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2000.

RESENDE, José Manuel; CAETANO, Pedro; DIONÍSIO, Bruno. Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. In: **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**. v.7, n.1, 2014.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.3, p. 715-740, 2015.

SOBRAL, José Manuel. O Norte, o Sul, a raça, a nação – representações da identidade nacional portuguesa. In: **Análise Social**, vol. XXXIX, p. 255-284, 2004.

SOUSA, Fernando de. Portugal e a União Europeia. In: **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol.43, n.2, 2000.

**Submetido em:** novembro de 2020

**Aprovado em:** fevereiro de 2021