



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA,
JOÃO PINHAL, JOANA MARQUES, JOANA VIANA, NUNO
DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA MARTINS
(ORGANIZADORES)

2024



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATAS DO XXXI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
7 A 9 DE FEVEREIRO DE 2024
LISBOA, PORTUGAL

ORGANIZADORES

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA, JOÃO PINHAL, JOANA
MARQUES, JOANA VIANA, NUNO DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA
MARTINS

DESIGN E PAGINAÇÃO

CATARINA MARTINS

DATA DE PUBLICAÇÃO

OUTUBRO DE 2024

EDIÇÃO

© AFIRSE PORTUGAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO LISBOA
ALAMEDA DA UNIVERSIDADE 1649-013 LISBOA
PORTUGAL

ISBN: 978-989-8272-46-1



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Joana Marques,
Joana Viana, Nuno Dorotea, Rúben Marreiros, Catarina Martins

Organizadores

2024

APRENDIZAGEM E DIVERSIDADE. O PAPEL DO CURRÍCULO E SUAS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

Jesus Maria VAZ FERNANDES

CIE-UMa;

Universidade da Madeira;

angi@staff.uma.pt;

Resumo

Numa primeira parte, pretende-se clarificar o conceito de diversidade cultural, convocando dois direitos inalienáveis do ser humano: o direito à diferença individual, constitutiva da identidade pessoal e o direito à pertença e à inclusão, ambos analisados numa perspetiva de poder, para posteriormente se estabelecer a relação entre a aprendizagem e a diversidade. No âmbito dos estudos curriculares, as teorias críticas e pós-críticas têm tido um papel fundamental para desvelar como os processos de marginalização do “diferente” se desenvolvem na escola, não só ao nível do currículo oficial e expresso, como também, e essencialmente, do currículo oculto, muitas vezes de forma inconsciente, categorizando e hierarquizando culturas diversas, ao promover uma suposta superioridade cultural, étnica, racial, religiosa, de género, ou outra, relativamente às demais.

Palavras-chave: currículo; diversidade cultural; identidade; inclusão.

DIVERSIDADE E CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

Para se entender bem o conceito de diversidade (cultural), ele tem de ser lido em articulação com dois direitos inalienáveis do ser humano. Para o educador/professor, que lida no seu dia-a-dia com alunos tão diversos entre si, ele tem de reconhecer que o direito à diferença, em geral, é o que nos confere a identidade pessoal. Sendo esse um direito individual, é dever da comunidade criar condições de inclusão para o segundo direito do indivíduo: o do sentimento de pertença, apesar da diferença. Analisemos com maior detalhe estes dois direitos.

1. O direito à diferença e à identidade pessoal

“Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é.”

Silva, 2001

Parafraseando Tomaz Tadeu da Silva, e numa relação de poder, a identidade é, antes de mais, uma questão do foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro”, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), como a partir da relação que ele estabelece com o “outro”, no reconhecimento desse “outro” e da diferença entre ambos.

Mas a diferença, segundo este autor,

“não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização” (Silva et al, 2001, p. 26).

É por isso que, neste jogo de relações, a questão do poder é fundamental, pois elas nunca são estabelecidas de uma forma simétrica, sendo o conflito a via natural de acesso à autonomia. É por isso que se diz que a perda de identidade se relaciona muitas vezes com a perda de capacidade de agressão. No fundo, é a luta da auto-determinação do “eu”.

Só que nesse “eu”, está radicada a sua história biográfica e a sua identificação, diria mesmo, a sua afiliação a grupos de pertença, como condição económica, género, idade, sexo, deficiência, raça, etnia, cor, origem, religião, etc., ou seja, à sua “tribo social”, com todo o seu quê de valorização ou desvalorização associadas. Por quem? Por quem detém o poder.

Ora, passando estes pressupostos para a Escola, enquanto serviço público prestado pelo Estado, ela tem a obrigação de proporcionar o direito de todos à Educação, independentemente das diferenças, devendo esta ser universal, obrigatória e gratuita. Isto leva-nos ao segundo direito individual, decorrente do direito à diferença e à identidade pessoal: o sentimento de pertença e de inclusão.

2. O sentimento de pertença e de inclusão,

Apesar da diferença que confere a cada um a sua identidade pessoal, o sentimento de pertença e de inclusão constitui um outro direito individual, em linha com as políticas transnacionais, a começar pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas, para a “Década de Ação” 2020-2030, de entre os quais saliento os Objetivos 4 e 10.

O ODS 4 refere a necessidade de

Garantir o acesso à educação **inclusiva**, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Para isso, é preciso:

Eliminar as disparidades de género na educação.

Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a cuidados e desenvolvimento de qualidade na primeira infância.

Garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

O ODS 10 também alerta para a necessidade de

Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.

Capacitar e promover a **inclusão** social, económica e política de todos, independentemente de idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição económica ou outra.

Garantir a igualdade de oportunidades.

Reduzir as desigualdades de resultado, eliminando leis, políticas e práticas discriminatórias.

Também a nível europeu, as recomendações vão todas no mesmo sentido. No âmbito mais alargado do Conselho da Europa, que integra atualmente 46 Estados-membros, foi por todos eles adotada a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, a qual diz, nomeadamente, que

A educação contribui, também, para prevenir as violações dos direitos humanos, estabelecendo limites à violência crescente, ao racismo, aos extremismos, à xenofobia, à discriminação e à intolerância (CoE e DGE, 2010).

E falando agora dos 26 Estados-membros atuais da UE, também o Parlamento Europeu, o Conselho da União Europeia e a Comissão Europeia proclamaram, nessa mesma linha, o Pilar Europeu dos Direitos Sociais em 2017, na Cimeira de Gotemburgo, agregando 20 princípios fundamentais, enquanto quadro de orientação “para uma Europa social forte, justa, **inclusiva** e plena de oportunidades no século XXI.” (União Europeia, 2017).

Vale a pena aqui também referir que a Comissão Europeia lançou a segunda edição do Prémio Capitais Europeias da **Inclusão** e da **Diversidade**, tendo em conta o trabalho realizado, por cidades ou regiões, em prol da inclusão e da não-discriminação, procurando dar visibilidade a práticas que possam servir de inspiração a outras cidades europeias na criação de ambientes mais inclusivos e diversificados para os seus cidadãos, em termos de sexo, idade, deficiência, identidade LGBTIQ, religião e origem étnica/racial, contribuindo desse modo para políticas e sistemas inclusivos e criação do sentimento de pertença para todos os seus cidadãos.

A inclusão deve ser assim entendida como um processo deliberado e consciente, em termos de políticas e de práticas, de incluir e ser incluído dentro de um grupo ou estrutura, não no sentido da padronização ou homogeneização, mas na valorização das diferenças entre os indivíduos e os grupos, ou seja, reconhecendo as potencialidades da diversidade cultural. As diferenças são assim vistas de uma forma positiva.

Exige-se, portanto, a integração plena no sistema, nos processos de tomada de decisão e nas ações de **todos** os membros, especialmente daqueles historicamente excluídos, por causa da raça, do género, da sexualidade, das habilidades (os portadores de problemas físicos ou mentais) ou pertencentes a grupos minoritários, outrora marginalizados por preconceitos explícitos e declarados e preconceitos implícitos e ocultos (*explicit e implicit biases*, conforme Vela *et al*, 2022), sendo estes últimos mais difíceis de desconstruir. É o reescrever dos preconceitos implícitos, pondo em causa a ideia de que o diferente significa inferior.

RELAÇÃO ENTRE A DIVERSIDADE E A APRENDIZAGEM

O sentimento de pertença é essencial para o bem-estar emocional e psicológico de uma pessoa. Quando o sujeito faz parte de um grupo, é capaz de estabelecer vínculos afetivos, partilhar experiências

e sentir-se acolhido, ao mesmo tempo que é aberto a outras perspetivas e formas de pensar. Ser parte integrante de um grupo influencia o comportamento, o pensamento e as emoções do sujeito, implicando também na sua participação com voz própria, nos processos de escolha, na resolução de conflitos e na construção conjunta de projetos, trabalhos e estudos.

O bem-estar e a satisfação do grupo contribuem para um ambiente educacional mais estável, o que favorece a disposição e o interesse pela aprendizagem.

Esse sentimento contribui significativamente para a redução de diversos problemas, como a prática de *bullying*, delinquência juvenil, solidão, *stress*, *burnout*, comportamentos autolesivos, taxa de suicídio, sintomas depressivos, ansiosos e distúrbios alimentares na população estudantil.

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. (Gomes, 2012, p. 1)

Não se sentir compreendido, acolhido, valorizado, integrado e estimulado desencadeia sintomas como desinteresse, depressão, ansiedade, entre outros, edificando uma barreira na construção do sentimento de permanência, dificultando o mecanismo de aprendizagem, podendo levar ao abandono escolar.

Neste cenário, se houver no diálogo um sentimento de superioridade de um sujeito em relação ao outro, a comunicação pode se tornar deficiente. Pois, a verdadeira conexão e compreensão só podem ser alcançadas quando existir parceria e companheirismo na compreensão de mundo, fomentando assim, nos pares dialogantes, o sentimento de pertença.

O PAPEL DAS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

O que é o Currículo? Muito sumariamente, entendo-o como a corporificação da cultura cujo legado sócio histórico se pretende transmitir às novas gerações. Já em 2015, num artigo sobre “O Currículo e a identidade cultural”, eu afirmava o seguinte:

... A escola assumiu como sua missão a passagem, através do currículo, desse repositório cultural acumulado, entendendo-o como essencial para a inserção ativa de cidadãos ‘cultos’ na sociedade. O currículo e a cultura estão, assim, inextricavelmente ligados. Estando assente que o currículo corporifica a cultura, por esta lhe dar substância e configuração, é legítimo então que

os estudos curriculares questionem sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo...

(Sousa, 2015, p. 172).

É que a cultura é muito mais do que o conhecimento no sentido restrito dos conteúdos programáticos. Quando se fala do conhecimento socialmente válido, ele é um todo que engloba naturalmente esses conteúdos, mas também as atitudes e os valores, bem como as habilidades (skills), que articuladamente conferem as chamadas competências, de que o futuro cidadão irá precisar. Nesta combinação, tem-se falado ultimamente de um outro elemento imprescindível: “the will”, a força de vontade, o querer.

No âmbito das teorias curriculares, a perspectiva crítica, desencadeada pela Escola de Frankfurt, **nos anos trinta do século passado, onde pontificaram nomes como** Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Erich Fromm (1900-1980), Max Horkheimer (1895-1973), Jürgen Habermas (1929-) e Herbert Marcuse (1898-1979), teve o condão de questionar e relativizar o conhecimento veiculado pelo Currículo, ao procurar interpretar as razões profundas que subjazem aos arranjos educacionais, conducente às desigualdades socioeconómicas.

Vários autores debruçaram-se sobre o papel da escola como reforçador dessas mesmas desigualdades ditadas pela economia, no pressuposto de um mundo estável, perenemente organizado em classes sociais de fraca mobilidade, sendo por isso a preocupação maior centrada na diferenciação social reforçada pela escola, conforme os estudos bourdieusianos das décadas de 60 e 70 do século passado, como Bourdieu e Passeron (1964; 1970; 1979) e seus discípulos Baudelot e Establet (1971), enquanto, nos EUA, Bowles e Gintis (1976) discutiam igualmente a relação entre a escola e o capitalismo.

As identidades culturais construíam-se a partir da identificação com (ou distanciação dos) modelos culturais de quem detinha o poder económico e social, sendo estes, normalmente, pautados pelos valores nacionais. Isto é, nas sociedades modernas, independentemente de fatores genéticos e hereditários, as identidades eram explicitamente alimentadas pela cultura da nacionalidade, através do Currículo.

A predominância de certas formas mais abstratas de pensamento e de vocabulário correspondente, a partir de referências históricas, linguísticas, artísticas e comportamentais, que caracterizavam pressupostamente o gosto “refinado” de determinado estrato social, constituíam o capital cultural que alguns detinham e outros não, conferindo “distinção” a uns e não a outros, e levando à separação de classes, que não resultava apenas da estrutura socioeconómica, mas essencialmente do sistema cultural ou simbólico que cada um ia subjetivamente interiorizando, através do *habitus*.

No fundo, o que estava em causa era uma luta entre dominadores e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos (cf. Freire, 1971, entre outros), objeto de preocupação das teorias críticas de pendor neomarxista.

Mas além das leituras deterministas que caracterizaram os primeiros estudos sociológicos, como o das teorias de reprodução social, alguns outros autores centraram-se no modo como o inconsciente individual e coletivo reforçavam os processos hegemónicos. Althusser (1970/1983) chamou-nos a atenção para a forma de atuação, ao nível do inconsciente, da ideologia, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que

escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos. Gramsci (1971) refere a hegemonia, enquanto dominação consentida, ao estudar a razão por que a classe dominante consegue convencer as outras classes de que os seus interesses são os interesses de todos, não pelo exercício da força bruta, ou persuasão ativa, mas por um poder mais subtil e aparentemente inclusivo sobre os aparelhos de estado como a escola e os meios de comunicação. Foucault afirma mesmo o seguinte:

Power comes from below; that is, there is no binary and all-emcompassing opposition between ruler and ruled at the root of power relations (Foucault, 1980, p. 93).

Este e outros autores tiveram o condão de nos alertar, com base em evidência científica, como estes processos se desenrolam, grande parte ao nível do inconsciente (as tais *implicit biases*).

Como vimos atrás, em sociedades homogéneas, marcadas pela tradição e por um forte nacionalismo, característico dos tempos modernos (Greenfeld, 1998), a diferença pautava-se no Ter ou Não Ter. Mas com o avanço da globalização, sob a égide das tecnologias de informação e comunicação, e da tendência crescente de mobilidade das pessoas, a questão da diferença alargou o seu escopo, acentuando-se as micro-identidades associadas ao género, à raça, etnia, cor, religião, orientação sexual, ou outra. Chamemos-lhe de modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2006), hipermodernidade (Lipovetski, 2004), ou pós-modernidade (Lyotard, 1984), o nosso tempo é já outro, como bem sentimos na pele. E as teorias pós-críticas do currículo, onde se inserem as teorias pós-coloniais, continuam a produzir reflexões neste campo mais abrangente.

Mesmo ao nível do objeto de estudo das teorias críticas, ou seja, o da diferenciação de classe social, emergiu o movimento pós-crítico dos “estudos culturais”, desencadeados por Henry Giroux e outros autores (1988; 1989; 1993; 1997), dando atenção especial ao pouco espaço que a cultura popular detém no currículo considerado “legítimo”.

E atualmente o fenómeno das migrações, que no nosso caso português é essencialmente oriunda das antigas colónias, levanta outras questões bem mais complexas, ao meter em equação igualmente o predomínio dos valores ocidentais, associados ao pensamento lógico-abstrato, do homem branco, heterossexual, de estatuto social elevado, saudável, com hábitos urbanos, de um determinado país, e que se encontram refletidos de maneira hegemónica no próprio currículo.

Só assim se compreende a pujança que, neste momento, começam a ganhar as Teorias Pós-coloniais Curriculares, ao denunciarem a presunção de um saber único, eurocêntrico, considerado a norma, natural e universal (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2013).

Nesta visão eurocêntrica (que ia do centro para a periferia), se o colonialismo europeu se fundamentou na presunção da superioridade do colonizador (o civilizado) face ao colonizado (o primitivo e bárbaro), para justificar a relação hierárquica então existente (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2013), também no atual movimento migratório em sentido contrário - da periferia para o centro - permanecem os mesmos processos de exclusão. Retomando a citação atrás referida de Tomaz Tadeu da Silva e outros, a diferença

não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização (Silva *et al*, 2001, p. 26).

Os colonizadores, enquanto grupo dominante, configuravam então o campo da verdade, impondo sobre os grupos dominados, conhecimentos, crenças, atitudes e valores, partindo do princípio de que estes seriam universais, por via de um

conscious and unconscious process by which Europe and European cultural assumptions are constructed as, or assumed to be, the normal, the natural or the universal. (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2013, p. 107).

A organização das relações coloniais era assim construída através do discurso e de práticas, de maneira que todos, dominantes e dominados, num processo consciente ou inconsciente, aceitassem a superioridade do pensamento europeu.

Sousa Santos e Meneses referem mesmo a existência de

uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (Sousa Santos & Meneses, 2010, p. 13).

Seria, no entanto, ingénuo da nossa parte, pensarmos que com o fim da colonização, esta relação desigual tivesse desaparecido. Novas formas de colonialismo, mais insidiosas e mais difíceis de detetar do que o controlo exercido pelo colonialismo clássico, são exercidas quer pelos ex-poderes coloniais quer pelos superpoderes emergentes, como os Estados Unidos da América, através de outros instrumentos de controlo indireto, como o FMI ou o Banco Mundial, por exemplo.

E a escola, com o seu currículo oficial, tem um papel preponderante nesse processo de inclusão dos alunos da periferia, normalmente associados à geografia do Sul. É que a alternativa à inclusão acaba sempre por ser a exclusão, ou a ostracização.

No Programa “Europa para os Cidadãos” para o período de 2014-2020, já se levantavam as seguintes questões:

Quando podemos considerar que uma categoria da população está a ser ostracizada?

Como reconhecer um “bode expiatório e desmontar o discurso que leva à sua exclusão e marginalização?

Como podemos lidar com discursos políticos que recorrem a medos, preconceitos e ódio contra certas categorias da população, e como podemos construir contranarrativas?

Como lutar contra o discurso de ódio propagado através das redes sociais e da Internet?

APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Quais os instrumentos educativos e os instrumentos jurídicos a nível europeu e nacional para lutar contra o racismo, a xenofobia (como é o caso do sentimento antisemita, antiromanichel, antimuçulmanos, etc.), bem como contra a homofobia e o ostracismo de outras minorias?

Considero, por isso que é necessário analisar o Currículo, não só o expresso, mas também, e, principalmente, o Currículo oculto, do ponto de vista da inserção do aluno na hierarquia social, a partir da sua identificação ou distanciação dos modelos dominantes.

Estas e muitas outras questões, mais do foro do Currículo oculto, como vemos, ajudam-nos a compreender como, por alheamento, demissão, ou mesmo inconsciência, a Escola (pública) atua como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1983), reforçando identidades submissas, com baixa autoestima, em alguns alunos, enquanto promove identidades mais fortes e confiantes, noutros. É nessa arena política que, através da organização disciplinar e formas de funcionamento escolar, bem como através dos próprios conteúdos lecionados (as disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais são mais permeáveis do que outras à defesa de determinados valores), os alunos vão construindo as suas identidades e o seu lugar na hierarquia social.

Tal como Althusser (op. cit.) se referira à ideologia (dominante), a hierarquização social vai-se instalando insidiosamente, com a anuência de todos, dominantes e dominados (fala-se aqui da subjetividade socializada), aceitando unanimemente aquilo que a elite construiu como formas legítimas de expressão cultural. Estes autores refletem os estudos sobre o inconsciente psíquico, então debatidos, com inspiração no inconsciente pessoal de Sigmund Freud (1856-1939), no inconsciente coletivo de Carl Gustav Jung (1875-1961) e no inconsciente social de Jacques Lacan (1901-1981), que não iremos aqui aprofundar.

Os estudos curriculares têm de se inserir num novo paradigma. Como diz Morin (1990), estamos perante uma nova ordem, que contempla igualmente a desordem.

uma nova ordem que rejeita a divisão maniqueísta e cartesiana, arrumada em razão e emoção; em direita e esquerda; em homem e mulher; em negro e branco (Sousa, 2020, p. 341).

Poderá a Escola pública assumir as certezas e as seguranças veiculadas até à data, através de um currículo “científico e tecnológico”, disciplinarizado e desenhado a partir de uma única referência étnica, racial, cultural, económica e de orientação sexual, se estamos num tempo de “mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica”? (Sousa, 2016, p. 22).

É, portanto, também da responsabilidade da Escola pública, através do Currículo, combater o fosso que separa e diferencia, categorizando e hierarquizando culturas dominantes face às demais, num processo hegemónico de superioridade cultural, étnica, racial, religiosa ou outra.


Estamos no momento da inclusão da diversidade.

REFERÊNCIAS

Althusser, L. (1983, Ed. Orig. 1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies. The key Concepts*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF.
- Bauman, Z. (2006). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- CoE e DGE (2010). *Recomendação CM/Rec (2010)7, Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos*. Conselho de Europa e Direção-Geral de Educação: Brussels e Lisboa. In <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1993). Cultural Studies and Critical Pedagogy, Special Issue of *Cultural Studies*, January.
- Giroux, H. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practice*. London: Routledge.
- Giroux, H. & Simon, R. (1988). Critical Pedagogy and Popular Culture, Special Issue of *Curriculum and Teaching*, 3(1).
- Giroux, H. & Simon, R. (Eds.). (1989). *Popular Culture, Schooling & Everyday Life*. Connecticut: Bergin and Garvey Publishers.
- Gomes, N. L. (1999). *Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. In <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural1.pdf>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Greenfeld, L. (1998). *Nacionalismo – Cinco Caminhos para a Modernidade*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Lipovetsky, G. (2004). *The hypermodern times*. Paris: Grasset Editor.
- Liotard, J.-F. (1984). (Ed. Orig. 1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- ONU (2015). *Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, In <https://ods.pt/>
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Silva, T. T., Hall, S. & Woodward, K. (2001). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Sousa, J. M. (2015). O currículo e a identidade cultural. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Eds.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo, Vol. 1* (pp. 171 -178). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sousa, J. M. (2016). Currículo em tempo de mestiçagem. *Revista Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. ISSN: 1645-751X.
- Sousa, J. M. (2020). Admirável Mundo Pós-moderno: que futuro para a educação? *Revista Cocar, Edição especial nº 8*, 333-346.
- União Europeia (2013), Europa para os Cidadãos (2014-2020). In <https://ec.europa.eu/info/fundingtenders/opportunities/portal/screen/opportunities/projectsresults?keywords=%20Europe%20for%20Citizens&isExactMatch=false&order=DESC&pageNumber=1&pageSize=50&sortBy=title>
- União Europeia (2017). Pilar Europeu dos Direitos Sociais. In <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/glossary/european-pillar-of-social-rights.html>
- Vela M. B. *et al.* (2022). Eliminating Explicit and Implicit Biases in Health Care: Evidence and Research Needs. *Annu Rev Public Health*. 43, 477–501. In <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9172268/>



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS CONTEÚDOS E A FORMA APRESENTADOS NOS TEXTOS DESTA
PUBLICAÇÃO SÃO DA EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES**

ISBN: 978-989-8272-46-1

WWW.AFIRSE.ULISBOA.PT