

O ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL: CONTEXTOS LOCAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

*José Manuel Vieira Soares de Resende**, *Guilherme Paiva de Carvalho***,

*Aline Raiany Fernandes Soares****

RESUMO

O artigo trata do ensino da diversidade cultural em contextos locais no Brasil e em Portugal. Para tanto, a investigação utilizou uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas com professores/as de escolas públicas, em cidades localizadas nos dois países. A análise crítica das entrevistas tomou como referência perspectivas teóricas da Educação e das Ciências Sociais. Como problemas dentro e fora da escola, o reconhecimento e o ensino da diversidade cultural envolvem as noções de multiculturalidade e interculturalidade. No estudo sobre a diversidade cultural e os processos de escolarização, evidencia-se o conceito de cultura escolar. No caso português, tem-se observado a entrada de estudantes de diferentes países nas escolas públicas. Com a diversidade étnica na escola, a cultura escolar enfrenta problemas nos domínios dos sentimentos de pertencimento e na aprendizagem. No sistema educacional brasileiro, a inclusão da diversidade cultural no ensino é incipiente, sobretudo das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. A análise conclui que, na contemporaneidade, o ensino da diversidade cultural constitui um desafio para a escolarização e os processos formativos em escolas públicas.

Palavras-chave: diversidade cultural; ensino; interculturalidade; escolarização.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa (NOVA). Atualmente é Professor Catedrático da Universidade de Évora (UÉvora). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7233-2237>. Correio eletrônico: jmvsr@uevora.pt.

** Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Bolsista de Produtividade CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-5761>. Correio eletrônico: guilhermepaiva@uern.br.

*** Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0502-2001>. Correio eletrônico: alineraiany722@gmail.com.

**THE TEACHING OF CULTURAL DIVERSITY:
LOCALS CONTEXTS IN BRAZIL AND PORTUGAL**

ABSTRACT

The article addresses the teaching of cultural diversity in local contexts in Brazil and Portugal. To do this, the investigation utilized a qualitative methodology based on semi-structured interviews with teachers in public schools located in the two countries. The critical analysis of the interviews used theoretical perspectives from the fields of Education and Social Science as references. Recognizing and teaching cultural diversity, both as problems inside and outside of school, involves the concepts of multiculturalism and interculturality. The study on cultural diversity and the schooling process highlights the concept of school culture. In the Portuguese case, the entry of students from different countries into public schools has observed. With the ethnic diversity in the scholar space, the school culture faces problems in domain feelings of belonging and in learning. In Brazilian educational system, the inclusion of cultural diversity in teaching is inceptive, above all indigenous, Africans and Afro-Brazilians cultures. It concludes with the analysis that, in contemporary times, teaching cultural diversity poses a challenge for public schools' education and formation processes.

Keywords: *cultural diversity; teaching; interculturality; schooling.*

**LA ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL:
CONTEXTOS LOCALES EN BRASIL Y PORTUGAL**

RESUMEN

El artículo aborda la enseñanza de la diversidad cultural en contextos locales en Brasil y Portugal. Para ello, la investigación utilizó un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas públicas, en ciudades ubicadas en ambos países. El análisis crítico de las entrevistas tomó como referencia perspectivas teóricas desde la Educación y las Ciencias Sociales. Como problemas dentro y fuera de la escuela, el reconocimiento y enseñanza de la diversidad cultural involucran las nociones de

multiculturalidad e interculturalidad. El estudio sobre la diversidad cultural y los procesos de escolarización pone de relieve el concepto de cultura escolar. Em el caso portugués, han ingresado estudiantes de diferentes países en las escuelas públicas. Con la diversidad étnica en la escuela, la cultura escolar enfrenta problemas en los campos de sentimientos de pertenencia y del aprendizaje. En el sistema educativo brasileño, la inclusión de la diversidad cultural en la enseñanza es incipiente, especialmente de las culturas indígenas, africanas y afrobrasileñas. El análisis concluye que, en la época contemporánea, la enseñanza de la diversidad cultural constituye un desafío para la escolarización y los procesos de formación en escuelas públicas.

Palabras clave: *diversidad cultural; enseñanza; interculturalidad; escolarización.*

1 DA DIVERSIDADE CULTURAL: SITUAR A EXAMINAÇÃO TERMINOLÓGICA DESTA DUPLA

O presente estudo¹ propõe abordar o modo como o ensino da diversidade cultural ocorre em localidades situadas em cidades do interior do Brasil e de Portugal. A análise do ensino da diversidade cultural nos referidos contextos locais baseia-se nas perspectivas teórico-metodológicas de José Resende (2000, 2003), Françoise Lantheaume (2011), François Dubet (2019), Guilherme Carvalho e Eliane Silva (2015, 2020).

A educação, ao longo dos anos, tem passado por um processo de mudanças, as quais atingem também a sociedade que se encontra em constante transformação. Isso traz para a escola novas demandas, sobretudo a de acompanhar esse processo. Destas necessidades, as modificações inscritas na morfologia escolar são das que mais se destacam quando se trata de analisar o ensino-aprendizagem em escolas da rede pública de ensino. Estando a escola pública a acolher uma pluralidade maior de estudantes, a questão da diversidade passa a ser objeto de escrutínio público, dentro e fora da escola.

1.1 Situar a diversidade nos contextos históricos do Brasil e de Portugal

Brasil e Portugal são sociedades caracterizadas pela pluralidade cultural. O Brasil é um país de grande variedade de etnias decorrente do processo histórico de formação que

¹ A pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de Bolsa de Produtividade.

passou por longos anos de escravidão e colonização. A princípio, foram os povos indígenas que aqui estavam e, posteriormente, as etnias africanas vindas de diversas regiões da África. A constituição da sociedade brasileira é marcada por desigualdades sociais, educacionais e econômicas, associadas ao apagamento e invisibilidade da cultura dos povos originários, africanos e afro-brasileiros.

As perspectivas teóricas de Lélia Gonzalez (2020), Kabenguele Munanga (2013) e Sílvio Almeida (2018) evidenciam o ocultamento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no sistema educacional brasileiro. Para Lélia Gonzalez (2020) e Sílvio Almeida (2018), a escravização, os discursos de inferiorização e o racismo constituem a gênese da estrutura societária no Brasil, tendo reflexos nas desigualdades sociais e na institucionalização de práticas implícitas de discriminação racial. No final do século XX, em pesquisas realizadas na Universidade de Brasília (UnB), Jorge Carvalho (2001) destacou o predomínio de pessoas brancas no sistema universitário brasileiro. Desse modo, no Brasil, “[...] uma grande rede da academia se formou totalmente branca [...]” (CARVALHO, 2001, p. 25), excluindo a população negra e indígena da educação superior e, por conseguinte, da academia. Como mostra Sueli Carneiro (2011, p. 17), raça, classe e gênero são “[...] elementos estruturantes das desigualdades sociais no país”.

A elite intelectual branca, predominante no sistema universitário, mantém no ocultamento os saberes das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, mantendo o que Jorge Carvalho (2001, p. 16) caracteriza como uma forma de “[...] racismo acadêmico”. No Brasil, o predomínio de pessoas brancas se observa tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas em decorrência do “pacto da branquitude”, um modo complexo de relações de poder simbólico e institucionalizado, que exclui a população negra e indígena do acesso aos bens culturais e materiais (BENTO, 2022).

No caso português, entretanto, essa diversidade não assumia a mesma visibilidade, uma vez que se pressupunha que a homogeneidade cultural aparecia vertida nas suas múltiplas regiões geográficas, incluindo os territórios legitimados pelo ato colonial. Durante o Estado Novo, o problema da diversidade cultural não aparecia inscrito nos seus múltiplos dispositivos políticos e, por isso, não aparecia vertido nas políticas e ações públicas de caráter educacional (RESENDE, 2003).

A sua omissão atravessava as fronteiras continentais do País e instalava-se nas suas colônias em África e no Oriente (Timor e Macau). A supremacia dos colonos na administração daqueles territórios excluía as reclamações dos seus nativos. Estes não tinham

voz, nem organizações legítimas e aceites pelo regime que representassem os seus direitos. O ato colonial sobreviveu, com alterações, na Constituição de 1933. O regime de Indigenato manteve-se, criando uma dualidade entre os nativos, designados como os índigenas e os outros estabelecidos nas colónias. Estes eram do ponto de vista da lei, os descendentes de portugueses.

Essa descendência estava garantida se o adquirente da nacionalidade à data do seu nascimento tivesse nascido em territórios sob a alçada administrativa de Portugal. Como refere o artigo primeiro do Estatuto dos Indígenas Portugueses, “[...] temos assim que os indígenas são *súditos portugueses, submetidos à proteção do Estado português*, mas sem fazerem parte da Nação, quer esta seja considerada como comunidade cultural (visto faltarem-lhe os requisitos de assimilação de cultura), quer como associação política dos cidadãos (por não terem ainda conquistado a cidadania)” (PORTUGAL, 1954, p. 13, grifo nosso).

Por isso, a história política entre Brasil e Portugal apresenta particularidades que convém ter em conta em estudos comparativos naquilo que diga respeito à visibilidade pública da diversidade na escola. No caso português, a diversidade cultural assumida como problema naquilo que diga respeito à escolarização pública não aparece como problema politicamente fraturante logo após o processo de descolonização que ocorre depois da refundação da democracia em Abril de 1974.

Nem o regresso volumoso e repentino de muitos dos portugueses estabelecidos nas colónias africanas na segunda metade de 1974 e nos anos consecutivos da década de 1970, transformou esta questão em um problema político. É só a partir da reforma escolar de 1988 que esta questão começa a ser levantada, mas ainda de raspão. Do ponto de vista político, ainda roça ao de leve, porque este problema encontrava-se submergido em outra problemática mais candente, nomeadamente a questão das desigualdades escolares e os seus efeitos colaterais nos abandonos precoces de conjuntos de alunos que não cumpriam a escolaridade obrigatória.

Só com os movimentos de imigração, que vão ganhando expressão numérica na década de 1990 e no dealbar do novo milénio, é que o questionamento sobre a diversidade cultural começou lentamente a emergir. Mais uma vez, o problema é ainda equacionado sob a capa das nacionalidades das famílias e dos seus descendentes que procuram instalar-se em Portugal, provenientes de distintas cartografias. Destas, destaca-se quem se desloca do continente africano, sobretudo da Costa Ocidental, e, posteriormente, do Brasil e de países do Leste Europeu. No entanto, e seja qual for a origem geográfica dos alunos que se vão

matriculando nas escolas públicas, a diversidade cultural assinalada incidiu especialmente no domínio da língua portuguesa escrita e falada em Portugal.

O déficit da língua vinculado à nacionalidade do alunado, que se matricula em número cada vez maior, é apontado como problema – de um lado, ligado à aquisição das aprendizagens transmitidas; de outro, relacionado ao problema da sua inserção na escola de acordo com as orientações normativas estabelecidas nos regulamentos oficiais. Desse modo, a diferenciação aparecia armadilhada culturalmente pela questão da menor assimilação, isto é, das dificuldades de estes alunos absorverem, pelas práticas escolares, aquilo que deles era esperado pelos outros do ponto de vista cultural.

A razoabilidade prática nas aulas e fora delas é questionar o que falta nestes outros alunos. Do olhar de relance, a carência da apreensão adequada da língua faz que esta escassez esteja na origem dos desajustes da sua integração, quer na turma, quer nos recreios. Não estar integrado pressupõe corpos e mentes perdidas no espaço escolar.

Falta-lhes a bússola. Isto é, os corpos expressos nos comportamentos não têm um guia para orientá-los. O não discernimento do norte transpõe-se na incompreensão da cultura *nossa*, que para eles é a outra cultura, a de dentro que se confronta com a de fora, por estes trazida para a escola. Então como se pode alcançar a cultura em perda? Os pensamentos dos atores que na escola lidam com tal dano viram-se para a *socialização política* (RESENDE, 2010). A escolarização, na aceção das sociabilidades que estão nela contidas, pode obviar o carecimento da cultura que, sendo apontada como escolar, tem o cunho da sua nacionalidade.

1.2 Discutir a diversidade na sua articulação com a cultura escolar

Desligar o questionamento da diversidade cultural destes pressupostos tem sido feito através do adentrar de outras noções que levantam outros nortes para discutir os limites da aceitação da aculturação que tem estado implícita no âmbito daquilo que se designa *cultura escolar*, pensada no domínio do trabalho e relações pedagógicas, mas também nas esferas da regulação dos comportamentos. As entradas dos debates da multiculturalidade e da interculturalidade têm contribuído para adensar as discussões (TAYLOR, 2012).

Fazer recair sobre questões lidas como problemas oriundos da diversidade cultural entendida como responsável pelas pendências traduzidas nas várias insuficiências escolares trazidas por alunos que se deslocam de fora para dentro não é condição suficiente para tratá-los convenientemente. Não fazer atuar no debate aquilo que é dito sobre a designada *cultura*

escolar, que é suportada pela distinção entre cultura erudita – encarada tanto na forma como no conteúdo – e as culturas de massa e popular (SANTOS, 1988), faz com que os juízos sobre os mal-estares derivados das suas incapacidades sejam interpretados como provindos de ingredientes culturais que entram em choque com a referida cultura eleita pela escolarização.

Postula-se que a parte significativa da diferenciação é tomada pela aceção daquilo que é apontado como erudito para a cultura escolar. Essa parte não é detida por aqueles que eram apontados como diferentes. A erudição na transmissão científica e cultural dos saberes requer uma estilização que se expressa, que ganha performatividade nos usos das linguagens geradas por pensamentos de cariz abstrato (BOURDIEU; PASSERON, 1970, 1985). A promessa declarativa das utilizações das linguagens requeridas pela natureza abstrata do saber aparecia ausente numa parte significativa dos alunos que não se reconhecem nesta cultura.

Compete, por isso, à escolarização fornecer, quer no plano didático, quer no plano pedagógico, os instrumentos que servem para a sua fabricação. A ausência deste esforço vai empobrecer a ginástica e, correlativamente, o treinamento que estas aquisições agenciam custe o que custar. Ora, parte do alunado vindo de fora resiste a responder aos esforços que aqueles exercícios promovem para a sua obtenção, pelo menos parcialmente.

O problema decorrente das aprendizagens, no seu sentido plural, colide com discussões em que a problemática da *cultura escolar* ou se torna omissa, ou surge implícita, quando a diversidade cultural como problema é exposta nas escolas. Ao ser levantado nas escolas, no seu questionamento, se estas interrogações estiverem afastadas, o debate ou fica coxo, ou, pior, empobrece. Entenda-se, o que está em causa no conhecimento, mas também no tempo em que se o apreende, são saberes avaliados nas suas qualidades (medidos nos exercícios de discernimento elaborados), mas, igualmente, estar-se habilitado em os receber e consolidar, que neste caso exige disciplinar a corporeidade (a partir da qual as performances corporais surtem o efeito desejado e prometido).

Porque pôr em cima da mesa antropológica da *educação e escolarização* a discussão referente à diversidade cultural sem examinar o que se entende por *cultura escolar* que a diversidade cultural pressupõe na sua génese é deixar de lado as tensões que os processos de qualificação categorial trazem para os ambientes escolares, quer dentro das salas de aula, quer em outros espaços, mesmo no seu entorno (THÉVENOT, 2014). Por isso, nem a entrada de conceitos como o multiculturalismo, nas suas alegações plurais, particularmente quando este se cola ao respeito e à consideração pelas diferenças culturais no sentido amplo das suas performatividades, ou como o de interculturalidade, quando este assenta no diálogo cultural e

nas formas de aceitabilidade das suas diferenças, é capaz de esconjurar os problemas que aquele debate deve proporcionar.

Fazer sujeitar o questionamento das múltiplas culturas que povoam a escolarização, ou igualmente conter as interrogações da interculturalidade sob o freio caleidoscópico da diversidade cultural por si é, do nosso ponto vista, insuficiente, isto é, peca pela parcialidade, e, nesse sentido, enfraquece a qualidade das discussões. Mas esta insuficiência é ainda mais perversa, porque a problemática da diversidade está desde logo no cerne da invenção do conceito de cultura, particularmente quando a esta avaliamos e arguimos as suas expressividades performativas, sejam quais forem as variáveis corporais assumidas: as variáveis territoriais, de gênero, de gerações, de etnia, de religião ou mesmo variáveis simbolizadas ou tangíveis às cores da pele dos alunos (CEFAÏ, 2009; TAYLOR, 2012).

Finalmente, é habitual darmos conta de que os problemas discorridos nas discussões em torno da diversidade provêm de deduções que não examinam nem extensiva nem profundamente as questões anteriormente referidas. Supõem-nas como dados, como seguindo uma evolução contínua, sem idas e vindas, sem meandros, nem zigzagues (RESENDE, 2005, 2019; RESENDE; VIEIRA, 2002; THÉVENOT, 2014).

E não as captam seguindo os atores em situações que estes expressam como problemáticas, isto é, sujeitas a interrogações na busca de respostas. Reveladas como intrincadas, as questões que se vão salientando como problemas exigem atenções acrescidas às disputas que aquelas possam suscitar, mas também ao seu silenciamento, omissão ou evitamento (ELIASOPH, 2010; ELIASOPH; LICHTERMAN, 2003).

Cada uma destas variações mostram cartografias múltiplas, justapostas ou não. Exibem maneiras como os atores ali se envolvem e como, por meio destes envolvimentos no plural, se comprometem com os ambientes que os cercam no dia a dia escolar (THÉVENOT, 2006, 2014).

Ou não dando mostras desse envolvimento, adiando os compromissos, os atores alinham-se por outras partituras a que convém determinar porque as composições resultantes das contendas podem levar as ações para outras adesões desalinhas com o espaço público (BREVIGLIERI, 2007a, 2007b). Se assim acontecerem os desarranjos, estes têm de ser tidos em conta, uma vez que respondem a outras maneiras de as suas ações se envolverem nos ambientes escolares, incluindo, no seu entorno.

2 SOBRE O ESTUDO AQUI EXPOSTO E SUJEITO A ANÁLISE

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo em uma cidade da região Nordeste do Brasil e em outra cidade do Alentejo, em Portugal. No Brasil, 9 (nove) docentes de uma escola da rede municipal e outra da rede estadual na cidade de Caraúbas (RN) participaram da pesquisa, no período de junho a novembro de 2019. Na pesquisa de campo em Portugal, foram realizadas 9 (nove) entrevistas com profissionais do Agrupamento de Escolas de Elvas, no distrito de Portalegre. Como metodologia foi adotada uma abordagem qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada. As entrevistas na cidade de Elvas foram realizadas em março de 2020, incluindo professores, professoras, a direção, a assistente social e a psicóloga da instituição, além do mediador cultural e de um representante da comunidade cigana. O mediador cultural e o representante da comunidade cigana trabalham na portaria de uma das escolas do Agrupamento de Escolas de Elvas.

A seguir, apresenta-se a identificação da fala de profissionais entrevistados/as na cidade de Caraúbas (RN) e Elvas (Portugal).

Quadro 3 – Identificação do/as entrevistados/as

BRASIL	SIGNIFICAÇÃO	PORTUGAL	SIGNIFICAÇÃO
EB1	Entrevistado/a no Brasil 01	EP1	Entrevistado/a em Portugal 01
EB2	Entrevistado/a no Brasil 02	EP2	Entrevistado/a em Portugal 02
EB3	Entrevistado/a no Brasil 03	EP3	Entrevistado/a em Portugal 03
EB4	Entrevistado/a no Brasil 04	EP4	Entrevistado/a em Portugal 04
EB5	Entrevistado/a no Brasil 05	EP5	Entrevistado/a em Portugal 05
EB6	Entrevistado/a no Brasil 06	EP6	Entrevistado/a em Portugal 06
EB7	Entrevistado/a no Brasil 07	EP7	Entrevistado/a em Portugal 07
EB8	Entrevistado/a no Brasil 08	EP8	Entrevistado/a em Portugal 08
EB9	Entrevistado/a no Brasil 09	EP9	Entrevistado/a em Portugal 09

Fonte: elaborado pelos autores.

2.1 O reconhecimento da diversidade cultural na escola

Segundo Françoise Lantheaume (2011), o termo “diversidade” surge em políticas públicas no contexto europeu associado a uma corrente teórica da Antropologia, na qual se defende a valorização da pluralidade cultural. Há uma crítica à “[...] imposição do modelo cultural ocidental” (LANTHEAUME, 2011, p. 119).

Pesquisas no campo das Ciências Sociais destacam como o não reconhecimento da diversidade cultural 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”. Ao tratar da exclusão escolar, Dubet (2019) destaca a relação entre as desigualdades educacionais e as diferenças culturais. “As discriminações se assentam sobre um tratamento *a priori* desigual dos indivíduos em função de características identitárias tidas como ‘naturais’, especialmente o sexo e a cultura [...]” (DUBET, 2019, p. 19).

Em instituições escolares localizadas em bairros vulneráveis considerados “problemáticos”, crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos minoritários “[...] pensam que são discriminados de maneira intencional por uma escola que é ainda mais ‘racista’ a seus olhos, pois seus professores não moram no mesmo bairro e não têm a mesma origem que eles” (DUBET, 2019, p. 20).

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 (CARVALHO; SILVA, 2015).

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 ao combate de práticas de discriminação racial, à valorização e ao respeito às diferenças na escola e, por conseguinte, à promoção de um diálogo intercultural e à formação de uma noção de cidadania.

Entre os fenômenos sociais observados em relação à escolarização de estudantes pertencentes a grupos étnicos ciganos em Portugal, por exemplo, destacam-se o insucesso e o abandono escolar, bem como o decréscimo de matrículas a partir do 2.º Ciclo (NICOLAU, 2016). Desse modo, a desigualdade escolar caracteriza-se “[...] como um problema resultante do funcionamento injusto do sistema escolar [...]” (RESENDE; VIEIRA, 2000, p. 14), considerando os vários pontos de vista de indivíduos que interagem cotidianamente no espaço escolar.

A implementação de políticas de reconhecimento da diversidade cultural depara-se com uma realidade complexa, marcada por controvérsias e conflitos em decorrência de choques culturais. Na sociedade portuguesa, um dos problemas enfrentados por essas políticas

diz respeito à inclusão e promoção do sucesso escolar de estudantes das comunidades ciganas. Pesquisas sobre o percurso escolar de estudantes da etnia cigana em Portugal mostram que o conflito entre os valores da comunidade e a *cultura escolar* consiste em uma das causas do insucesso e do abandono escolar (NICOLAU, 2016).

Na verdade, a permanência na escola não é objeto de dissuasão naquilo que diz respeito às aprendizagens. Contudo, não se despreza o convívio escolar. Tal como outros alunos que resistem às aulas, encaradas como momentos de estudo, o elogio ao convívio que as sociabilidades escolares prometem é também por estes veiculados (MENDES; MAGANO; COSTA, 2020). Como referem as autoras deste estudo, “[...] aqui e à semelhança do que acontece em muitos países europeus, a cultura, a história e a língua romani estão (normalmente) ausentes da escola [...]” e, pior, acrescentam ainda que não se verifica “[...] também uma diversidade de abordagens e de instrumentos pedagógicos [...]” (MENDES; MAGANO; COSTA 2020, p. 11) que possam ir ao encontro dos seus universos culturais.

Pesquisas apontam que o fracasso escolar de crianças ciganas está associado a fatores como o seguintes: alimentação; condições precárias de moradia; desmotivação para leitura; a cultura que obriga ao trabalho; diferenças entre os valores da etnia cigana e a cultura escolar; diferenças no tocante ao código linguístico (NICOLAU, 2016). Na perspectiva de Dubet (2003, p. 42), estudantes “[...] com características étnicas diferentes e que são, de modo geral, vítimas de um racismo dissimulado, recusam a escola como máquina de exclusão [...]” (DUBET, 2003, p. 42). Pesquisas nas Ciências Sociais mostram que crianças pertencentes a famílias de imigrantes sofrem práticas de discriminação em escolas europeias (LANTHEAUME, 2011).

No tocante ao racismo, estudos evidenciam que em Portugal os livros de história não têm dado relevância para a temática, sobretudo em assuntos relacionados com o colonialismo e a escravização. De acordo com Marta Araújo e Silvia Maeso (2013, p. 145), “[...] nos discursos políticos e no contexto educativo português, o racial se insere num jogo de in/visibilidades”. Com a intensificação dos fluxos migratórios e a globalização, o racismo aparece cada vez mais associado à imigração, além da referência histórica a grupos minoritários, como é o caso das etnias ciganas. Nesse caso, quando os docentes são confrontados com os problemas postos em discussão nas aulas por alunos de origem cigana, as artes performativas são consideradas os ingredientes para o sossego das aulas. Habitualmente, consideram-nos avessos às aprendizagens das disciplinas-mães, como a Matemática e o Português (MENDES; MAGANO; COSTA, 2020).

“Repensar as relações étnico-raciais na escola significa repensar as relações pedagógicas, os procedimentos e as próprias condições de ensino” (CARVALHO; SILVA, 2020, p. 214). Neste sentido, são relevantes os estudos que tratam do ensino da diversidade cultural em contextos locais a partir de análises comparativas. Tais abordagens podem ser mais enriquecedoras quando evidenciam realidades de diferentes países.

2.2 O ensino da diversidade cultural em escolas de Caraúbas (RN)

A pesquisa de campo em escolas da cidade de Caraúbas, interior do estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste do Brasil, buscou compreender como profissionais da educação têm trabalhado com o ensino da diversidade cultural a partir das culturas indígena, africana e afro-brasileira. É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas após mais de uma década da sanção das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Assim, o objetivo em questão é identificar essa forma de trabalho e refletir sobre ela a partir da fala de quem está no cotidiano das escolas.

Nas entrevistas realizadas, percebe-se que, em seu fazer docente, as professoras buscam diversificar os meios utilizados para trabalhar com a temática, tendo em vista que o público do 1.º ao 5.º ano é de crianças. Embora o elemento mais citado em suas falas seja o uso do livro didático, ao serem questionadas com relação a que outros materiais usam no ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira, elas citam uma grande variedade que vai desde textos literários à exibição de vídeos.

No roteiro de entrevista, buscou-se também observar que elementos já teriam sido enfatizados pelas docentes junto a seus/suas alunos/as em sala de aula e, dentro das nove entrevistas, percebe-se que, mesmo se tratando de duas realidades diferentes, as professoras já abordaram os mesmos elementos. A seguir são citados alguns dos relatos apresentados:

Música, dança, comida, jogos (EB1).

Capoeira, artesanato, comidas, lendas (EB2).

Os elementos usados dentro dos temas propostos são: ritmos musicais, costumes, hábitos, crenças, brincadeiras, modos de vida, danças, etc... trabalhando contextualizado com os temas propostos do livro didático e também pelas datas comemorativas (EB9).

A partir das falas das professoras, percebe-se que os elementos considerados por elas como pertencentes à cultura desses povos são apenas aqueles cujo acesso e conhecimento acontecem de forma visível, reduzindo-se ao ensino apenas desses itens. No universo de nove professoras, apenas duas delas fazem referência a um elemento que não foi citado pela

maioria, por exemplo, o trabalho com as religiões desses sujeitos. “Religião, vestimentas que... embora as vestimentas não desconfigura a questão da cultura, eles se habituaram ao diferente, se apropriaram de outras culturas aqui no Brasil e a comida, a herança, ritos, as músicas tudo isso a gente traz” (EB5).

A entrevistada EB5 aponta para o trabalho com um aspecto da cultura indígena, africana e afro-brasileira que, segundo alguns autores, ainda é pouco trabalhado e visto, muitas vezes, como “macumba”. O processo de desqualificação de práticas espirituais de origem africana e indígena é muito anterior aos dias de hoje. O que se tem atualmente são vestígios oriundos do pensamento colonial.

Com a colonização portuguesa, ocorreu um processo maciço de aculturação dos povos originários, e só tardiamente o Brasil, como país independente, assumiu essa questão como problema político, social e educacional. E, quando a assume, estas questões nas escolas tendem a não ser tratadas no âmbito daquilo que se designa como *cultura escolar*, isto é, integrando elementos culturais expressos pelos alunos e suas comunidades, para os discutir no âmbito das aulas do ensino da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais, etc.. A entrevistada 09, ao fazer referência à religião dos negros, compartilha que estes foram

Obrigados a viver em um país onde sua cultura não era respeitada, os mesmos se viram obrigados a se submeterem aos hábitos e adorar outra religião. Os cultos de sua terra Natal até hoje ainda são vistos com preconceito por aqueles que têm enraizada na mente a intolerância plantada pela sua própria cultura. O ensino religioso não aborda de forma tolerante e profunda as crenças africanas, mesmo com quase todos os alunos tendo no mínimo um traço de tais povos. A intolerância com eles está tão intrínseca na sociedade brasileira que os mesmos acabam por terem preconceito com a sua origem [...] (EB9).

Por meio dessa acepção, a dominação dos portugueses e o estabelecimento da sua religião como dominante inferiorizou o culto espiritual africano, que “[...] por isso foi associado aos estereótipos como ‘magia negra’, ‘por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs’”, consideradas como “[...] ‘superstições de gente ignorante, práticas diabólicas etc.’” (LANZA, 2013, p. 226), não sendo, na maioria das vezes, visto e, quando o é, carrega em si a ideia de ser um problema para o/a professor/a, devido aos estereótipos, preconceitos e discriminações.

As omissões de práticas espiritualistas de matriz indígena e africana perduraram após o processo de independência do Brasil. A continuidade desse ocultamento ocorreu em decorrência do pacto da branquitude (BENTO, 2022) e da disseminação do mito da democracia racial na sociedade brasileira (GONZALEZ, 2020). Da dominação da prática religiosa católica, o Brasil tem-se mostrado, a par dos Estados Unidos, o país onde a

fragmentação das confissões religiosas se multiplica velozmente. Nesta competição em volta do bem da fé, as igrejas evangélicas, em particular as pentecostais, não só ganham terreno, como se misturam em outros palcos de natureza política, criando obstáculos à visibilidade dos cultos afro-brasileiros (MACHADO; BURITY, 2014; MIRANDA; CORRÊA, 2019; MONTEIRO; SILVA; SALES, 2018).

Outro elemento apresentado pela professora em sua fala diz respeito ao sistema de incorporação desses sujeitos por outras culturas, processo esse que, evidentemente, não ocorreu de forma pacífica. Após a independência, a elite incorporou o pensamento colonial e continuou inferiorizando, excluindo e ocultando as culturas das sociedades indígenas e das etnias africanas escravizadas. Desse modo, a aculturação continuou, assim como o pensamento colonial, sendo reproduzido nas práticas cotidianas e no sistema educacional. O mesmo acontece quando os atos de extermínio das populações são levados a cabo pelo uso da força policial militar nas grandes periferias das maiores cidades brasileiras (FELTRAN *et al.*, 2022; HIRATA; GRILLO, 2019; MACHADO, 2019; MELO; PAIVA, 2021; PAIVA; BARROS, 2019). A maneira diversa pela qual as medidas de ação pública visam à segurança interna no país tem de ser objeto de reflexão sobre a violência e os seus efeitos nos tecidos urbanos. Muitas destas consequências adentram as escolas da rede pública.

2.3 A diversidade cultural em uma escola do Alentejo (PT)

As entrevistas com docentes e profissionais de um Agrupamento Escolar da cidade de Elvas, em Portugal, evidenciaram os desafios para o ensino da diversidade cultural. Uma profissional entrevistada mencionou a diversidade cultural existente na escola, destacando a pluralidade da sociedade portuguesa em decorrência da crescente presença de estudantes da etnia cigana e de fluxos de migração na Europa.

Houve mesmo nesta escola várias fases que, portanto, marcadas por diferenças a nível da diversidade cultural, tanto nos primeiros tempos não tínhamos etnia cigana. Tínhamos só meninos de famílias, pronto, comuns, sempre com grandes problemas de carências do ponto de vista socioeconômico e cultural. Sim. Ciganitos não tínhamos. Depois, há uma década pra cá, começamos a ter alguns meninos da etnia cigana, cada vez mais, mas que têm grandes períodos em que não vêm, da assiduidade nula. Porque eles não têm a cultura da escola. (EP2).

Os outros miúdos que veem, por exemplo, da Roménia, desses países assim da Europa... da Europa de Leste... já tivemos aqui miúdos da Ucrânia, alguns já nasceram cá porque os pais já tinham vindo. A regra geral são alunos muito mais trabalhadores, com mais ambição cultural do que os latinos, do que os nossos (EP2).

Um dos profissionais mencionou a importância de trabalhar a diversidade cultural, tendo em vista a formação pluricultural de estudantes que frequentam a escola. A seguir, é apresentado o seu relato:

Pronto com culturas diferentes, temos que aplicar os nossos... ou alargar os nossos.. os nossos conteúdos também a esses países... às práticas deles, à cultura deles para ser mais motivador... para ser mais apelativo o estudo... pronto e é isso que, que eu quero fazer se calhar não da melhor maneira... (EP4).

Um dos docentes se referiu ao branqueamento em aulas de história. De acordo com a sua fala, a escravização não é um assunto confortável para Portugal. A narrativa enfatiza que os manuais de história tendem a não mostrar imagens de castigos aplicados a pessoas escravizadas.

Eu, em história, não gosto de fazer o branqueamento. Não gosto de evitar falar em determinados assuntos que não sejam confortáveis pra história de Portugal. Falo sempre na escravatura. Falo no comércio triangular em que iam os escravos de África trabalhar no Brasil na cana do açúcar e tudo mais. Explico porquê e tento também falar na parte humana de famílias que eram separadas, que eram separadas dos filhos e os açoitados... ah! e depois, por exemplo, muitas vezes nos nossos manuais, nos nossos livros, não têm imagens dos castigos que eram aplicados nos escravos. São assuntos que são evitados, mas eu nas aulas, pois, vou pesquisar, por exemplo, imagens que existem *on-line*, na *internet*, de indivíduos que viveram no Brasil na época da escravatura e faziam aquarelas, pintavam, por exemplo, em Salvador da Bahia... e eu mostro todo esse tipo de castigos que eram aplicados... todas essas mentalidades que havia na altura e abordo isso sem qualquer tipo de tabu ou de preconceito (EP3).

O docente fez uma comparação entre a colonização portuguesa e o genocídio cometido por ingleses. Ademais, contou sobre a sua experiência como imigrante na Inglaterra, ressaltando que, nas aulas de história, a tendência era o branqueamento dos processos de colonização.

Há muitas diferenças entre os países na Europa. Eu estive imigrado na Inglaterra e fui assistir algumas aulas na Inglaterra e eu reparei que na Inglaterra tentam muito branquear o colonialismo que eles fizeram, pronto. Nunca falam, por exemplo, que, quando chegaram a América indígena, que mataram os indígenas e hoje em dia os indígenas vivem em parques naturais, em reservas, né?. Enquanto que os portugueses e os espanhóis que fizeram a escravatura, que mataram é verdade... mas não fizeram o genocídio propositado, não é... para ocupar o espaço... exploraram porque que não eram os portugueses a trabalhar na cana-do-açúcar. Então vamos arranjar raças que consideravam inferiores para trabalhar lá, mas matar só por matar isso não aconteceu. Por isso é que ainda hoje quando vamos para América Latina ainda vemos as etnias originais, os nativos e vamos à América do Norte, onde é que eles estão? Ou mesmo na Austrália, mesma coisa, os aborígenes eram perseguidos e eram caçados. Os portugueses misturavam-se com os nativos. Os ingleses não se misturam sexualmente com os nativos (EP3).

Constrói-se, assim, uma visão diferenciada acerca da colonização portuguesa e espanhola, como se esses processos se caracterizassem como miscigenações que não promoveram genocídios. Uma perspectiva positiva no tocante à miscigenação pode ser associada à teoria de Gilberto Freyre, reiterada aquando das suas viagens a Portugal no início da década de 1950, no decurso da ditadura política do Estado Novo. Na verdade, os evitamentos em abordar as questões das violências causadas pela colonização tem de ser objeto de reflexão posterior.

Outra profissional entrevistada menciona a pluralidade étnica existente na escola. “Temos alunos, por exemplo, oriundos do Brasil... temos meninos de cor... temos meninos da etnia cigana... e nas primárias não sei se haverá meninos, por exemplo, chineses...” (EP5).

Nas entrevistas, as referências a práticas de solidariedade e reconhecimento das diferenças nas práticas de ensino também foram referidas. O relato a seguir evidencia essas práticas.

Todos os anos nós promovemos atividades onde... os meninos que não têm qualquer deficiência lidam com as dificuldades dos outros meninos que apresentam algum tipo de deficiência. E são eles próprios a ajudar... portanto, eles são habituados desde muito cedo a lidar com a diferença, a ajudar e a colaborar (EP7).

Apesar de posicionamentos que remetem a perspectivas relacionadas com uma visão positiva da colonização, observam-se práticas que buscam promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural no espaço escolar. O ensino baseado no respeito às diferenças culturais tem potencial para propiciar práticas de aprendizagem inclusivas que não tenham como consequência a evasão e, por conseguinte, a exclusão escolar.

3 EM JEITO DE CONCLUSÃO: ABRIR PISTAS PARA O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

A escolarização operada nas escolas das redes públicas nos dois países está hoje sujeita a diferentes níveis de transformação, nomeadamente na sua morfologia. No caso português, tem-se assistido a uma entrada, cada vez mais notória, de alunos oriundos de países estrangeiros de distintas cartografias geográficas. Esta alteração lança nas escolas outros desafios fundamentais para se pensar como professores, alunos, mães e pais contribuem para criar, em outras bases, as suas comunalidades escolares.

Com o adentrar de alunos de famílias que imigram para o País, a nomeada *cultura escolar* enfrenta problemas diversos, quer no domínio das aprendizagens, quer no domínio

dos sentimentos de pertencimento a comunalidades que lhes são estranhas. No primeiro caso, a apreensão qualitativa das aprendizagens no domínio cognitivo varia de acordo com as capacitações trazidas sobre o domínio da língua portuguesa.

Essa capacitação é alterada de acordo com os contextos de imigração destes alunos. E, mesmo entre os alunos que à partida apresentam menor desconforto nesse domínio, a diversidade semântica e lexical da matriz linguística comum transporta para a escolarização desafios que põem à prova a problemática da diversidade cultural nas escolas da rede pública em todos os ciclos de ensino.

Problema semelhante, mas de outra natureza, é também colocado em escolas com níveis elevados de alunos matriculados oriundos de famílias de etnia cigana. Apesar de se observar lentamente o aumento de alunos que prolongam a escolaridade após a finalização do 1.º ciclo do trajeto escolar, a sua conservação até ao término da escolarização obrigatória de 12 anos é ainda uma miragem. Se escrutinásemos a sua presença nas universidades, as interrogações ainda são mais elevadas.

Dos estudos realizados, sai a nota de que o seu desconforto não reside tanto em estar na escola. Prende-se mais no ali permanecer, tirando da continuidade sentidos tangíveis de investimento na aquisição dos saberes transmitidos.

Mesmo que os conhecimentos não estejam integrados na matriz curricular comum, a sua diversidade tem de acautelar a possibilidade de existirem alunos que diligenciam aspirações de continuarem até ao ensino politécnico ou universitário. É também neste sentido que as opções pedagógicas e didáticas operadas pelos docentes e legitimadas pelos órgãos da escola têm de ser discutidas ao abrigo do entendimento que fazem sobre aquilo que ajuízam serem as principais componentes da *cultura escolar*. Essa discussão requer bússolas afinadas de modo que a escolarização preserve conhecimentos que permitam dotar os alunos de saberes que os preparem a enfrentar os desafios após a saída da escolarização obrigatória ou a uma partida mais antecipada.

O que estes dados preliminares dão conta é de um relativo evitamento em abordar estes problemas sob o ângulo assim proposto. As opções de uma diversidade curricular que aposte em perceções em uma diversidade cultural enviesada, isto é, olhada de esguelha ou de soslaio pelos atores da escola, desqualifica ou descredibiliza as reflexões sobre os efeitos em contemplar aquela diferenciação nas aprendizagens.

Na verdade, os desafios da escola pública portuguesa em relação à entrada de alunos que por hábito ali não se matriculavam requerem ponderação baseada em reflexões constantes

sujeitas a envolvimento sob o signo da exploração que procurem as melhores soluções para problemas que a aplicação de uma matriz curricular diversa venha a levantar sobre a qualidade das aprendizagens em sentido lato. Resumir ou encerrar as aprendizagens fazendo sobressair, quase exclusivamente, as performances corporais é dar conta daquilo a que se refere o enviesamento cultural de onde provêm estes alunos.

É ainda mais grave se os olhares professorais sobre a performatividade corporal forem demasiadamente estreitos. Não o sendo, até pode ser um ponto de partida, ou uma entrada, para se refletir sobre como se pode articular o gosto por estas proezas corporais com outros saberes que não são por estes praticados por hábito. Importa, por isso, pensar como é que o maior à vontade destes alunos nas artes dos usos do corpo – no canto, no desporto, na dança, etc. – pode fazê-los ingressarem, mesmo que mais lentamente, em universos dos outros saberes.

No tocante aos desafios para o ensino da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro, observa-se a necessidade de desenvolver estudos sobre a manutenção e a reprodução do racismo estrutural. Ao estabelecerem a obrigatoriedade de incluir conteúdos sobre as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras somente para o ensino fundamental e médio, as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 desobrigaram a educação superior de tratar dessas temáticas. Pesquisas que abordem a importância da formação continuada de profissionais do magistério para o ensino da diversidade cultural e das relações étnico-raciais podem contribuir com os desafios da educação brasileira para a compreensão e superação de questões que envolvem o racismo.

Para a efetivação de uma educação voltada para o ensino da diversidade cultural, incluindo as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, é necessário muito mais do que apenas a sanção de uma lei, já que a sua existência não garante que, na prática, no dia a dia, no contexto escolar, ela esteja sendo atendida com o rigor e atenção que merece. A escassez de materiais didáticos que tratem dessas vertentes culturais está associada ao ocultamento dessa temática no sistema universitário.

Explorar essas vias é uma opção vital. Depois é preciso avaliar os seus resultados. Dizer respeito a esta perscrutação vai trazer outros desafios nas ações de coordenação não só entre docentes, mas entre estes e outros atores, nomeadamente. É preciso descobrir outras modalidades para os trazer para dentro da escola. Reconhecem-se as dificuldades manifestadas por comportamentos inaceitáveis e, por vezes imprevisíveis, de alunos e pais. Mas ficar-se por essa verificação é desistir das tentativas de sondar outras vias para aproximar

os pais da escola, visando à ponderação de objetivos, meios e recursos para se discutir os desafios da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 145-171, 2013.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

BREVIGLIERI, M. L’arc expérientiel de l’adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle. **Éducation et sociétés**: revue internationale de sociologie de l’éducation, Paris, v. 2007/1, n. 19, p. 99-113, 2007a.

BREVIGLIERI, M. Ouvrir le monde en personne : une anthropologie des adolescences. *In*: BREVIGLIERI, M.; CICCHELLI, V. (ed.). **Adolescences méditerranéennes**: l’espace public à petits pas. Paris: INJEP- Le Harmattan, 2007b. p. 19-60.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. Justiça social e multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. **Direitos Fundamentais & Justiça**, Porto Alegre, v. 9, n. 31, p. 134-159, 2015.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. Diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 196-216, 2020.

CARVALHO, J. J. de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 13-30, 2001.

CEFAÏ, D. “Looking (desperately?) for cultural sociology in France”. **Culture**: newsletter of the American Sociological Association on the Sociology of Culture, Washington, v. 62, n. 06, p. 01-12, maio, 2009.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça: o debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 46, p. 01-28, 2019.

ELIASOPH, N.; LICHTERMAN, P. Culture in Interaction. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 108, n. 4, p. 735-794, 2003.

ELIASOPH, N. **L'évitement du politique**: comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne. Paris: Economica, 2010.

FELTRAN, G. *et al.* “Variações nas taxas de homicídios no Brasil: uma explicação centrada nos conflitos faccionais. **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.**, Rio de Janeiro, v.15, edição especial, n. 4, p. 311-348, 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, D. V.; GRILLO, C. C. “Crime, guerra e paz: dissenso político-cognitivo em tempos de extermínio”. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 553-571, 2019.

LANTHEAUME, F. La prise en compte de la diversité: émergence d'un nouveau cadre normatif?: essai de généalogie et identification de quelques conséquences. **Les Dossiers de sciences de l'éducation**, Paris, v. 26, n. 26, p. 117-132, 2011.

LANZA, F. (org.). **Cultura e religiões na contemporaneidade**. Londrina: UEL, 2013. v. 2.

MACHADO, M. das D. C.; BURITY, J. “A ascensão política dos pentecostais no Brasil na avaliação de líderes religiosos”. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 601-631, 2014.

MELO, J.; PAIVA, L. F. S. “Violências em territórios faccionados do Nordeste do Brasil: notas sobre as situações do Rio Grande do Norte e do Ceará”. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 129, p. 47-62, 2021.

MENDES, M. M.; MAGANO, O.; COSTA, A. R. “Ciganos portugueses: escola e mudança social”. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 02, n. 93, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/7754>. Acesso em: 11 maio 2020.

MIRANDA, A. P.; CORRÊA, R. de M. Religiões e política: controvérsias e agendas contemporâneas em torno da liberdade religiosa em Portugal. *In*: RESENDE, J. M.; VICENTE, I. P.; BEIRANTE, D.; GOUVEIA, L. (org.). **A governação à lupa das operações críticas**: os limites do (in)suportável e do (in)tolerável das políticas e das ações públicas. Carvaçais: Lema d'Origem, 2019. p. 51-83.

MONTERO, P.; SILVA, A. L.; SALES, L. Fazer religião em público: encenações religiosas e influência pública. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 52, p. 131-164, 2018.

MACHADO DA SILVA, L. A. “A perda do protagonismo histórico do trabalho e as favelas”. **Cadernos Metrópole**, v. 21, n. 44, p. 21-28, 2019.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21-34.

NICOLAU, L. F. Complexidade no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores. **Configurações – Revista de Sociologia**, Minho, v. 18, n. 18, p. 105-121, 2016.

PAIVA, L. F. S.; BARROS, J. P. P.; CAVALCANTE, R. M. B. “Violência no Ceará: as chacinas como expressão da política e do conflito entre facções”. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 73-98, 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 39.666**. Estatuto dos Indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique: lex – coletânea de legislação e jurisprudência. Lisboa, 1954.

RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2000. **Anais [...]**. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2000. p. 01-20.

RESENDE, J. M. **O engrandecimento de uma profissão**: os professores do ensino secundário público no Estado Novo. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

RESENDE, J. M. La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire: de la sociologie critique à la sociologie de la critique. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2005/1, n. 15, p. 137-152, 2005.

RESENDE, J. M. **A sociedade contra a escola?**: a socialização política num contexto escolar de incerteza. Lisboa: Edições Piaget, 2010.

RESENDE, J. M.; CAETANO, P.; DIONÍSIO, B. Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. **Dilemas**, Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 11-38, 2014.

RESENDE, J. M.. As provas da hospitalidade nas escolas do Ensino Secundário em Portugal. *In*: ESTEVES, Pâmela; TEIXEIRA, Pedro. **Escola justa**: diversidades, desafios e possibilidades. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 64-102.

RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2002. **Atas 053 [...]**. Lisboa: APS, 2002. p. 1-20.

SANTOS, M. de L. Questionamento à volta de três noções: a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas. **Análise Social**, Lisboa, v. 24, n. 101-102, p. 689-702, 1988.

TAYLOR, C. Interculturalism or multiculturalism? **Philosophy and Social Criticism**, Boston, v. 38, n. 4-5, p. 413-423, 2012.

THÉVENOT, L. **L’action au pluriel**: sociologie des régimes d’engagement. Paris: Éditions La Découvert, 2006.

THÉVENOT, L. Voicing concern and difference: from public spaces to common places. **European Journal of Cultural and Political Sociology**, Londres, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2014.

Recebido em: 25 de ago. 2023.

Aceito em: 30 out. 2023.