

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Casqueira Cardoso, João

DISCRIMINAÇÃO, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: reflexões perpétuas sobre o caso português
Revista Diálogo Educacional, vol. 9, núm. 28, setiembre-diciembre, 2009, pp. 441-453

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

ISSN 1518-3483

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 441-453, set./dez. 2009
Licenciado sob uma Licença Creative Commons



DISCRIMINAÇÃO, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: reflexões perplexas sobre o caso português¹

*Discrimination, justice and education:
sceptical thoughts about Portuguese case*

João Casqueira Cardoso

Professor associado Universidade Fernando Pessoa, Ponte de Lima, Porto - Portugal,
e-mail: jcasq@ufp.edu.pt

Resumo

A luta contra as desigualdades constitui certamente o centro das atenções em todos os sistemas de educação. Apesar deste objectivo generoso, a realidade do sistema português demonstra que a busca da equidade está longe de ter chegado ao fim. O regime democrático melhorou certamente as condições gerais, no que diz respeito ao acesso formal à educação. Contudo, e na prática, a segregação de classe, sexo e etnia permanece como desigualdade *de facto*. Este artigo discute a realidade desta situação, como tentativa para descrever os casos de desigualdade na educação mais salientes em Portugal. Como tal, a discriminação de género e de religião são sublinhados com uma

¹ Neste artigo, escrito em português de Portugal, foram preservadas as grafias e normas do país de origem.

atenção especial no contexto português. A contribuição realça também os limites dos conceitos legais para a luta contra a discriminação, é a necessidade de repensar instrumentos utilizados na maioria dos sistemas legais. É o caso das leis contra a discriminação, mas também das medidas de acção positiva e do *mainstreaming* como instrumento processual contra a discriminação no sector da educação, bem como outros sectores essenciais para a promoção dos direitos democráticos.

Palavras-chave: Discriminação. Direito. Igualdade. Educação. Justiça.

Abstract

The fight against inequalities is indeed the main focus of all education systems. Despite this noble aim, the reality of the Portuguese system shows that the search for equity is far from being attained. The democratic regime has certainly improved the general conditions with regards to formal access to education. However, in practice, the segregation between classes, sexes and ethnicities remains as a de facto inequality. This article discusses the reality of this situation, as an attempt to describe the most patent cases of inequality in education in Portugal. As such, gender and religious discrimination are of special relevance in the Portuguese context. The paper also emphasizes the limits of the legal concepts in order to tackle discrimination, and the need to re-think tools that are used in most legal system. This is the case of laws against discrimination, but also instruments such as positive action measures and mainstreaming process tools against discrimination in the education sector, as well as in other sectors essentials to the promotion of democratic rights.

Keywords: Discrimination. Law. Equality. Education. Justice.

INTRODUÇÃO

Em 2008, a Europa celebrou sem paixão o seu Ano Europeu do Diálogo Intercultural (UNIÃO EUROPEIA, 2008). Tratava-se, pelo essencial, de juntar diversas experiências de integração da cultura

nas políticas públicas – cultura da qual, presume-se, a educação fará parte. Na realidade, a educação é notavelmente secundarizada nos projectos do AEDI.

Como para realçar esta lacuna, e muito paradoxalmente (pois foi Portugal que, ao assumir a Presidência da União Europeia, abriu o AEDI), o caso português testemunha uma crescente visibilidade de violências inter-étnicas – e de violências *tout court*, aliás – com destaque para a violência nas áreas suburbanas.

A impressão global que sobressai destes acontecimentos é o sentimento de um triplo fracasso das políticas europeias e portuguesas na área da educação e das relações inter-étnicas:

- primeiro, um fracasso das políticas de segurança pública, imediatamente relativizado no panorama nacional – em particular por contraste (sem contextualização, infelizmente) com a realidade brasileira;
- segundo, um fracasso das políticas de educação. Basta olhar para os níveis de protesto do corpo docente, inéditos desde os últimos 30 anos. Mas, sobretudo, importa olhar para os novos problemas colocados à educação, para a frustração das populações; docentes, discentes, famílias para os quais o mundo da educação, com as suas novas tecnologias (que parecem um fim em si mesmo), as suas novas disciplinas (mais ou menos cientificamente híbridas – ou até transgénicas) são inadequados;
- terceiro, o fracasso das políticas de inclusão. A violência noticiada – parte emergente do iceberg – é o sinal das violências simbólicas, onde junta-se às violências “novas” (como a violência étnica ou a violência na base da religião ou da língua diferente – infra. ponto 1) formas clássicas de violência em Portugal (como a violência de género e violência de classe).

A violência ocorre em lugares onde se concentra a diversidade: diversidade étnica, racial, linguística, religiosa, entre outras. A esta diversidade, a política portuguesa na Europa não dá uma resposta coerente.

A expressão, usada pelo ex-ministro da Educação português Roberto Carneiro nos anos 80, “criar um Portugal de Brasília”, soa estranhamento no contexto da sociedade portuguesa dos anos 2000. Alguma coisa se perdeu – não foi conseguido, em vinte anos de percurso, uma preparação para uma sociedade acolhedora ou inclusiva.

Cabe, no quadro desta contribuição, e após um breve diagnóstico da realidade portuguesa (1), reflectir sobre os limites dos meios jurídicos e para-jurídicos para fazer *jus*às diferenças e atacar de frente as desigualdades (2), eventualmente com propostas, se possível inovadoras (3)

DIAGNÓSTICO

O contexto social, económico e político português é, por certo, muito diferente do contexto brasileiro. Contudo, os sistemas jurídicos são similares em muito pontos, não só na família comparatista (romano-germânica) mas sobretudo na visão, na filosofia da pessoa como sujeito de direitos e deveres. De modo paralelo, os nossos sistemas jurídicos são caracterizados por um alto grau de formalismo. Formalismo esse gerador de burocracia, aliás. É um problema para o qual luta-se agora como Sísifo empurrando sem fim a sua pedra.

Nos nossos países, o sistema educativo transmite um saber que se produz numa ordem social hierárquica e centralizada. Trata-se de um saber elaborado essencialmente por homens adultos, brancos e de cultura ocidental. Os saberes das minorias, os saberes das mulheres, por exemplo, estão excluídos da cultura escolar. Ao invés, as mulheres se incorporam nos saberes e nos trabalhos masculinos, o que leva à universalização do modelo masculino.

Os livros de estudo, por exemplo, são um espelho fiel destes saberes e conhecimentos, evidenciando a forma como neles se reforça uma imagem desigual do sexo feminino em todas as disciplinas e matérias de menor presença feminina.

Os docentes e as docentes esquecem-se do sexo das alunas e dos alunos, e tratam de o fazer em nome do princípio – formal – de igualdade de oportunidades, procedendo assim a uma nova segregação inconsciente. Esquecem-se de que, depois dos estudos, muitas mulheres vão seguir o caminho ingrato da acumulação da dupla ou tripla carga de trabalho (emprego, trabalho doméstico, e talvez cuidado das outras gerações – novas ou velhas), deixando de lado a sua sede de saber. Deixando literalmente secar a fonte do seu talento (em Portugal, as taxas de saída precoce da escola são, em 2002, de 45,5% (38% de raparigas e 52% de rapazes), a maior percentagem da Europa dos 15, onde a média é de 19% (VIANA, 2005). Sem querer invocar nenhum argumento utilitarista, não se pode deixar de lamentar a perda social, para além da perda individual.

Como releva Teresa Trigueros et al. (1999), estas desigualdades de perspectivas entre os géneros – não sendo discriminações, mas sim na base de uma segregação sexista – têm uma série de consequências na construção da identidade das raparigas na escola:

- a) **enfraquecimento das aspirações das raparigas e mulheres:** A desvalorização das atitudes consideradas femininas e a menor atenção dada às raparigas como indivíduos, juntamente com as características sexistas da cultura, produz nas raparigas e mulheres uns efeitos específicos que as faz ir perdendo a confiança em si mesmas;
- b) **a escolha de um curso e a motivação para o êxito:** As mulheres foram acedendo aos estudos médios e superiores considerados mais apropriados para elas, centrados sobretudo nos cursos de Letras e Ciências Sociais. Nos níveis mais altos do sistema educativo, ser feminina pressupõe inibir a ambição, as capacidades intelectuais e o êxito;
- c) **a presença desequilibrada de mulheres no mercado de trabalho:** Uma das consequências a médio prazo da socialização desigual que a escola exerce sobre as mulheres pode ser constatada na situação destas no mundo do trabalho, onde existe uma manifesta carência de modelos de mulheres na vida pública e nos diferentes âmbitos laborais. Também os rapazes e os homens são os grandes perdedores nesta questão, pois são obrigados a “alinharm” em modelos masculinos, e sobretudo a apagar uma opção de vivência que consiste em realizar tarefas de cuidado e em desenvolver a sensibilidade para com os mais vulneráveis – pois isso é, supostamente, o “domínio das mulheres”.

É certo que estas observações devem ser agregadas às novas realidades criadas pelas desigualdades recentemente observadas em Portugal, nomeadamente em relação às mulheres e as minorias étnicas.

No que diz respeito às raparigas e mulheres, a imagem veiculada na cultura machista permite, combinada com o carácter assexuado do ensino (onde não se toma em conta a real situação de minorização da mulher na sociedade), a eclosão de fenómenos de violência acrescidos. É o caso do *cyberbullying* onde a maioria dos agressores são rapazes,

segundo os resultados do projecto do Instituto de Estudos da Criança (Universidade do Minho) intitulado “*Cyberbullying – gerir a má utilização e promover as potencialidades das novas tecnologias para as relações sociais em contextos educativos*” (CORREIO DO MINHO, 2008).

No que diz respeito às minorias étnicas, existe em Portugal fortes indícios de negação da diversidade, quer linguística, quer religiosa, na população discente escolar.

Segregação da língua diferente, primeiro. Não se trata das línguas de países dominantes na Europa, claro: o Inglês, o Espanhol, o Francês e o Alemão têm, como línguas dos países ricos e com projecção internacional na e fora da Europa, um lugar garantido nas escolas – como segundas línguas de ensino, ou como línguas de ensino pura e simplesmente. Mas para as línguas minoritárias, é bem diferente! Isso, apesar de o diagnóstico das falhas, em particular em matéria de ausência de consideração pela língua diferente ter sido feito desde os anos 90 (SCHMECKIES et al., 2000). Trata-se da segregação do crioulo, nomeadamente, para as minorias étnicas escolarizadas mais antigas. Poderá surpreender afirmar que esta língua é ainda discriminada. Se existe uma tolerância na escola portuguesa de hoje, convido os investigadores a aprofundar se existe a mesma tolerância junto dos centros de reeducação dos jovens delinquentes – os resultados irão certamente confirmar as informações que obtive através de entrevistas. A total negação da língua materna junto desta população em idade escolar. Outra língua segregada, de facto, se não *de jure*: o romani, língua da mais antiga das minorias étnica portuguesa, os ciganos, população em grande parte não escolarizada.

A segregação da diferença religiosa, em segundo lugar, é igualmente patente. A disciplina de “Religião e Moral Católica” parece, na prática, ainda associado a comportamentos sectários em relação a outras confissões – isso acrescido ao facto que de existe menos de dúzia de escolas em Portugal onde as disciplinas são alargadas a outras confissões religiosas. Relatando a experiência vivida numa escola portuguesa, José Pacheco (2008) relembra que “os mesmos que rotulam crianças de “adventistas”, “católicas”, ou qualquer outro adjetivo, também são lestos a afirmar a normalidade dos seus infantes.” O diálogo reportado, aquando da visita de uma escola, vale a pena ser citado:

Visitei uma escola, pouco antes do Natal. E reagi à intervenção de uma professora, que considerei reflexo de subdesenvolvimento espiritual.

“Daqui a alguns dias, todo o mundo estará a celebrar o Natal”

“Olhe que não, minha senhora. E, então, os budistas, por exemplo?”

“Os budistas também estão” - insistiu a professora.

“Não estão, não! Eles não são cristãos. Não celebram o nascimento de Cristo”.

“Pode lá ser” - exclamou, visivelmente irritada.
“Mas é” - acrescentei. “E há também os hindus, os muçulmanos, os...”

“Pode lá ser assim como você diz!” - contestou a professora. “Os muçulmanos, que são aqueles que andam para aí a matar gente, até pode ser. Mas os outros, não!”

No seu artigo, José Pacheco relembra Jean-Yves Leloup, para o qual “Fazer parte ou não do corpo de Cristo não é uma questão de rótulo, mas de comportamento” [...] “Se assim não for, para além do poder castrador psicológico e sexual, a sociedade exercerá sobre a criança um pavloviano condicionamento espiritual.” (PACHECO, 2008, p. 6). A constatação de negação da diferença religiosa em Portugal é bastante clara neste testemunho. Uma outra observação a reforça: desde a sua criação, em 1996, o Alto-Comissário (posteriormente “Alto-Comissariado”) para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) – desde 2007 Alto-Comissariado para a Imigração e Desenvolvimento Intercultural (ACIDI – www.acidi.gov.pt) – ter como chefia máxima, sucessivamente, personalidades muito directamente ligadas à Companhia de Jesus. O problema não é, em si, esta pertença católica, mas sim a falta de abertura à diversificação religiosa que denota da parte do poder governamental português.

O problema da falta de abertura dos sistemas educativos à diversidade étnica é apenas observável no resto da Europa. Salientar-se a situação específica das raparigas ciganas, por exemplo. As práticas educativas podem, neste caso, reforçar o já consagrado afastamento da escola. A integração na União Europeia da Roménia, por exemplo, teve efeitos desastrosos na situação dos ciganos na educação – pois reforçou o formalismo jurídico, que constitui um pretexto para cristalizar ou acentuar as desigualdades. Assim, começa a descobrir-se que há lá

meninas (e meninos igualmente, mas menos) impedidas de ingressar na escola (todos de etnia cigana, claro) por não ter papéis oficiais – ou porque os pais não são informados que a falta de papéis é uma barreira superável (COURRIER INTERNATIONAL, 2008).

Tudo isso em nome de princípios, em nome da regra de Direito que, enquanto é suposta lutar contra a desigualdade, apenas acautela a discriminação.

Meios

O conceito de discriminação (directa ou indirecta), como instrumento principal de promoção da igualdade e da justiça processualmente entendida, é efectivamente limitado. Isso, particularmente na luta contra a desigualdade sócio-cultural, económica, e política específica que constitui a desigualdade na educação.

A noção de discriminação actua com recurso a três critérios cumulativos: uma diferença de tratamento (tratamento melhor/ tratamento pior), de carácter arbitrário (ou seja, contrário ao direito), afectando um indivíduo ou um grupo relativamente à outro.

O primeiro critério do conceito de discriminação sublinha que a discriminação não nasce simplesmente de uma diferença de tratamento em si, mas de uma diferença de tratamento da qual resulta “um tratamento melhor” e “um tratamento pior”. Este tratamento, calibrado pelo direito, aparece como *relativo* (melhor ou pior), sendo importante o elemento com o qual se estabelece esta relatividade.

A noção de discriminação – pelo menos a noção de discriminação directa – pode não permitir estabelecer a diferença: por exemplo, numa determina turma, note-se que só há rapazes. Por isso, não é possível considerar que existe discriminação na base do sexo! A noção de discriminação indirecta – onde a discriminação produzida de forma oculta pelo próprio sistema de produção das normas – já permite um avanço. Contudo, não deixa de ser insuficiente, pois deixa subsistir uma margem de admissibilidade mais ou menos larga para a desigualdade.

Com efeito, o segundo critério ao qual responde a noção de discriminação, e que centra a discriminação como fenómeno jurídico (na medida em que é o direito que estabelece o carácter arbitrário ou não da diferença de tratamento), constitui um limite insuperável para o conceito de discriminação.

Assim, as diferenciações de tratamento (eventualmente fontes de efectivas desigualdades) são *admissíveis* em Direito. Apenas a discriminação é inadmissível. Ilustra-se este raciocínio aparentemente paradoxal com o exemplo da diferenciação de tratamento (usada administrativamente de modo quase universal) em função da idade – diferenciação justificada juridicamente na esmagadora maioria dos sistemas jurídicos na Europa (TOBLER, 2005).

Por último, o terceiro e último critério da discriminação aponta para o carácter *relacional* da discriminação. Por regra, a discriminação implica uma análise comparativa entre categorias – onde a noção de grupo é essencial, não só na análise da desigualdade, mas também na política de erradicação e/ou de reparação da desigualdade proveniente da discriminação. Nesse domínio, a noção de discriminação, tal como é aplicada em Portugal, é limitada. Com efeito, ao contrário do que acontece nos Estados Unidos da América (e no Brasil – GIDI, 2003), o sistema português não conhece a noção de *class action* – de acções em nome de um colectivo, susceptível de valer para os indivíduos do mesmo grupo.

Aliás, e no que diz respeito às minorias étnicas, religiosas e linguísticas, o Direito Internacional Público aplicável não incita a uma tomada em consideração do grupo. Com efeito, o artigo 27 do Pacto sobre os Direitos Civis e Políticos, em vigor desde 1976, e que constitui a única referência universal às minorias, apenas menciona “os indivíduos pertencentes às minorias” (e não as minorias como grupos) – e este aspecto vale para Portugal como para o Brasil.

Se a noção de discriminação é insuficiente, que instrumentos jurídicos e para-jurídicos podem ser úteis para ir mais longe no combate às desigualdades? Instrumentos inovadores, onde a dicotomia igualdade formal/igualdade substancial – muitas vezes pretexto para um adiamento das medidas – é ultrapassada.

Propostas

Afinal, a noção jurídica de discriminação não permite responder à preocupação essencial de efectiva igualdade de tratamento e de oportunidades entre as populações na educação.

Um exemplo português ilustra bem esta falha, e ilustra o caminho a percorrer: trata-se da constituição de turmas e a atribuição das mesmas turmas (no ensino pré-universitário) aos docentes, no início do ano

escolar. Este procedimento realiza-se sem tomar em consideração – em regra geral – o balanço do nível atingido pelos alunos no ano anterior. Ao contrário, constitui-se turmas de alunos com bons resultados (na sua esmagadora maioria oriundos de classes sociais abastecidas) e outras turmas com resultados geralmente julgados insuficientes. Reproduzem-se as turmas “a problema”, que terão, aliás, como docentes os profissionais menos vinculados à escola, de passagem, ainda em formação – e com um horário menos coerente, mais duro que as “boas” turmas.

Tudo isso é perfeitamente correcto, do ponto de visto da não-discriminação. Não houve qualquer diferenciação ilegal (isto é, arbitrária). Aliás, antes pelo contrário, segundo a doutrina administrativa oficial: argumenta-se com efeito que os alunos foram postos juntos porque vinham de outros ciclos de ensino anterior juntos, porventura da mesma turma que o ano anterior! Até houve (ao que parece) uma sensibilidade para com eles, para com as amizades, para com as suas famílias (argumento pouco invocado – as suas famílias são porventura invisíveis para o sistema?). Até houve compreensão (aparente) e Justiça (igualmente aparente).

Neste caso, não houve discriminação, mas houve – e ainda há – claras desigualdade e situações onde a equidade entre as pessoas é negligenciada de forma grosseira. Aliás, o Plano para a Integração dos imigrantes aprovado pelo governo português (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de Maio) reconhece a necessidade de mudanças. Um dos seus pontos é a “revisão dos critérios da rede escolar para garantir uma composição de turmas equilibradas” (ponto 32). Este ponto, bem como os outros pontos enunciados, não são suficientes.² Como recorda Cohen (2000), três princípios gerais são

² São eles: 31 - Formação dos docentes para a interculturalidade; 32 - Revisão dos critérios da rede escolar para garantir uma composição de turmas equilibrada; 33 - Adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes; 34 - Envolvimento das famílias imigrantes na Escola; 35 - Envolvimento de mediadores socioculturais em contexto escolar; 36 - Valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes; 37 - Apetrechamento das escolas com materiais interculturais; 38 - Reforço dos Gabinetes de Educação nos Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante; 39 - Reforço da informação para famílias imigrantes sobre o sistema educativo português; 40 - Reconhecimento, certificação e validação de competências de imigrantes; 41 - Colaboração das Associações de Imigrantes na promoção do acesso à educação de todas as crianças descendentes de imigrantes; 42 - Aprofundar e encorajar a formação e a investigação no domínio da educação intercultural; 43 - Melhorar dados quantitativos e qualitativos sobre diversidade cultural nas escolas; 44 - Promover o acolhimento dos estudantes estrangeiros no momento da sua chegada a Portugal e durante a sua estadia; 45 - Guia informativo para estudantes estrangeiros; 46 - Promover a educação e a divulgação científicas como factor de integração social.

necessários para a criação de turmas equitativas: primeiro, favorecer a interacção, tornando os grupos responsáveis; segundo, mudar as expectativas de competência para criar interacções igualitárias; terceiro, fornecer aos discentes uma supervisão positiva baseada sobre uma observação sistemática das suas turmas. Com o plano português, estamos bastante longe destas condições pragmáticas.

Na procura de novos instrumentos, práticos e operacionais, é preciso instrumentos que irão permitir ultrapassar a potencial reprodução das desigualdades, encobertas pela aplicação formal do princípio de não discriminação. As medidas de acção positiva, por exemplo, são um instrumento possível – e já aplicado, quer na Europa, quer no Brasil (BARBOSA GOMES, 2001). Contudo, as acções positivas (ou discriminações positivas, como são impropriamente apelidadas) não são suficientes. Com efeito, estas medidas são sempre provisórias, condenadas a ser aplicadas transitoriamente – em particular para remediar situações de desigualdades históricas (ROCHA, 2005).

Outras medidas devem ser encontradas. A noção de *mainstreaming* – a colocação sistemática de um reajustamento igualitário em todas as políticas e em todos os sectores, previamente à aplicação de medidas concretas – tampouco parece inteiramente satisfatória, sobretudo no ambiente formalista e bastante pesado administrativamente que predomina nos nossos países (CARDOSO, 2004).

Outro instrumento a explorar é a noção de medidas positivas – a distinguir das acções positivas. Este tipo de acções, já utilizadas na administração pública local belga desde os anos 80, por exemplo, permite reequilibrar de forma harmoniosa e suave os desequilíbrios educacionais constatados.

Isto passa, nomeadamente, por acções de tomada de consciência (*consciousness-raising*) através de sessões de *brainstorming* que podem ser úteis para reforçar uma pedagogia não-sexista (CLARA et al., 1999). Passa igualmente por formações, mas práticas (e leves!) não apenas teóricas (e pesadas, como costuma-se fazer no contexto lusófono), junto dos vários intervenientes.

Num contexto já “aquecido” pelas tensões étnicas, raciais ou religiosas, a referência à regra de direito – que guarda, entre nós e apesar de tudo, a sua aura de imparcialidade – não deve ser menosprezada. Ilustra isso o plano *Law-Related Education* (LRE) proposto por Pereira (1995) aplicado, é verdade, no contexto dos Estados Unidos da América (o que implicará adaptações comparatistas básicas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observa, o próprio processo de análise jurídica utilizado pela noção de discriminação deixa de lado as desigualdades, e não promove totalmente a justiça. A forma como se desenvolveu estruturalmente o conceito de discriminação, nos direitos nacionais, por exemplo em matéria de igualdade homens/mulheres, tampouco permite ultrapassar esses limites.

Na verdade, e apesar que prosseguir a justiça e a igualdade, os sistemas jurídicos e judiciais dos Estados modernos não conseguiram alcançar objectivos tão simples como a escolarização para todos.

Cabe aos intervenientes – não só juristas, mas igualmente educadores, inclusive os pais – intervir, manifestar, reclamar uma acção mais eficaz para fazer valer os seus direitos.

Uma acção de promoção mais pujante, na e através da própria educação, que seja a combinação de acções positivas e de outras medidas de acompanhamento, poderá alterar este estado de coisas. Este conjunto de medidas, visando uma acção jurídica efectiva na educação, e o seu equilíbrio e exequibilidade, representa um dos maiores dos desafios das décadas futuras.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. G. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- CARDOSO, J. C. **Os instrumentos de igualdade de oportunidades em Portugal.** Porto: Ed. da Universidade Fernando Pessoa, 2004.
- CLARA, I. et al. **Pedagogia para igualdade:** uma escola não sexista. Santa Maria da Feira: Profedições, 1999.
- COHEN, E. G. The social construction of equity in classrooms. In: PAGÉ, M.; OUELLET, F.; CORTESAO, L. **L'éducation à la citoyenneté.** Sherbrooke: Éditions du CRP, 2000. p. 113-130.
- CORREIO DO MINHO. **Cyberbullying:** gerir a má utilização e promover as potencialidades das novas tecnologias para as relações sociais em contextos educativos. 2008. p. 6-7.
- COURRIER INTERNATIONAL, Les Roms ou l'âme de l'Europe, **Courrier international**, Paris, Hebdo n. 926-927-928, 31 Jul. 2008. p. 26-33. Disponível em: <<http://www.courrierinternational.com/magazine/2008/926-927-928-les-roms-ou-l-ame-de-l-europe>>. Acesso em: 02 out. 2008.

- GIDI, A. Class actions in Brazil: a model for civil law countries. **American Journal of Comparative Law**, Berkeley, v. 51, n. 2, p. 311-408, 2003.
- PACHECO, J. A burca. **A Página da Educação**, Porto, ano 17, n. 184, p. 6, 2008.
- PEREIRA, C. Linking law-related education to reducing violence by and against youth. **ERIC Digest**. ED387431, p. 1-6, 1995. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/2f/45.pdf>. Acesso em: 01 out. 2008.
- ROCHA, J. L. A. da. Aspectos gerais da exclusão social e o papel das ações afirmativas no Estado Democrático de Direito brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 579, 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6251>>. Acesso em: 01 out. 2008.
- SCHMECKIES, A. et al. **Educação intercultural**: hipótese de formação para a difusão de uma cultura anti-racista. [S. l.]: Sodilivros, 2000.
- TOBLER, C. **Indirect discrimination**: a case study into the development of the legal concept of indirect discrimination under ec law. Oxford: Intersentia, 2005.
- TRIGUEROS, T. et al. **Identidade e género na prática educativa**. Lisboa: [s.n.], 1999.
- VIANA, F. L. Literacia e formação de professores. In: MOURA, H. C. (Org.). **Diálogos com a literacia**. Lisboa: Lisboa Editora, 2005. p. 47-52.
- ZAINKO, M. A. S. Educação superior no Brasil: a avaliação institucional como condição para seu desenvolvimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 111-113, 1993.

Recebido: 05/01/2009
Received: 01/05/2009

Aprovado: 15/03/2009
Approved: 03/15/2009

Revisado: 16/09/2009
Reviewed: 09/16/2009