

DESAFIOS DA INTERSECIONALIDADE ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSOR@S EM PORTUGAL¹

Teresa Henriques

Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento
Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNL
Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira
maria.henriques@agr-tc.pt

Resumo

O interesse da União Europeia em abordar as desigualdades múltiplas foi concretizado através da introdução, no Artigo 13.º do Tratado de Amesterdão (CE, 1997), de seis eixos diferenciados de discriminação em função do sexo, raça/etnia, deficiência, idade, religião/crenças e orientação sexual. Esta iniciativa legislativa reacendeu o debate político sobre as questões das desigualdades e conduziu à reformulação das políticas públicas para a igualdade e a não discriminação dos Estados-membros. É neste contexto que surge a questão da interseccionalidade como uma proposta de abordagem das desigualdades múltiplas, ou seja, discute-se, atualmente, ao nível da União Europeia, se as desigualdades devem ser abordadas de uma forma independente ou intersetada. Este artigo tem como objetivo analisar o modo como Portugal tem vindo a integrar a legislação europeia em matéria de igualdade e não discriminação ao nível das políticas públicas educativas, com particular relevo na formação contínua de professoras/es. Usando o modelo concetual proposto por Ange-Marie Hancock, argumenta-se que as políticas de educação e de formação contínua de professoras/es têm abordado as questões das desigualdades e discriminações a partir de uma perspetiva essencialmente unitária. Paralelamente, constata-se que existe um défice de oferta de formação contínua de professoras/es que aborde essas questões, seja numa perspetiva unitária, múltipla ou interseccional. No entanto, o facto de se verificar um interesse crescente por parte de alguns

¹ Este artigo é uma versão adaptada e reduzida de um capítulo da minha dissertação para obtenção do grau de doutoramento em Ciências da Educação (ISPA e UNL). Agradeço o apoio concedido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/76775/2011), que permitiu realizar a minha pesquisa. Agradeço a Teresa Gonçalves, Cecília MacDowell Santos e Ana Bruno, pelas sugestões para a revisão do texto.



organismos governamentais em abordar as desigualdades, quer numa perspetiva múltipla, quer numa perspetiva interseccional, pode constituir-se como um referencial de educação e formação contínua de professoras/es.

Palavras-chave: Formação Contínua; Professoras/es; Interseccionalidade; Políticas Educativas.

Abstract

The European Union's interest in addressing the multiple inequalities has been accomplished by introducing in Article 13 of the Amsterdam Treaty (EC, 1997) six different axis of discrimination: based on gender, race/ethnicity, disability, age, religion/belief and sexual orientation. This legislative initiative has reignited the political debate on the issues of inequality and led to the reformulation of public policies for equality and non-discrimination in several Member States. It is in this context that the issue of intersectionality arises as a proposal to address the multiple inequalities, which means that currently, at the European Union level, it is discussed if each inequality should be addressed independently or if inequalities should be addressed in an intersectional way. The aim of this paper is to analyse how Portugal has been adopting the European legislation on equality and non-discrimination regarding educational public policies, with particular emphasis on teachers' in-service training. Using the conceptual model proposed by Ange-Marie Hancock, I argue that education and teachers' in-service training policies have addressed the issues of inequality and discrimination from an essentially unitary perspective. At the same time, there is a deficit of teachers' in-service training addressing these issues, whether in a unitary, multiple or intersectional perspective. However, the fact that there is a growing interest on the part of some government bodies in addressing inequalities – whether in a multiple perspective or in an intersectional perspective – can constitute itself as a reference for both education and teachers' in-service training.

Keywords: In-service Training; Teachers; Intersectionality; Educational Policies.



Introdução

Nos últimos vinte cinco anos, o paradigma da interseccionalidade tornou-se uma referência epistemológica para os estudos feministas de diversas áreas (direito, filosofia, sociologia, economia, artes, educação), perspetivas teóricas (fenomenologia, psicanálise, desconstrutivismo) e mobilizações sociais e políticas (feminismo, antirracismo, multiculturalismo, estudos *queer*), principalmente, nos Estados-Unidos e na Europa. O paradigma da interseccionalidade, enquanto teoria normativa e metodologia de pesquisa, desafia o modo como são concetualizadas, interpretadas e mobilizadas as categorias sociais de género, raça, classe, orientação sexual, entre outras. Numa perspetiva interseccional, estas categorias, mais do que identidades que podem ser adotadas, rejeitadas ou impostas, são analisadas como construções sociais intersetadas e produzidas no contexto de complexas relações de poder e de desigualdade (Hancock, 2013). O modo de concetualizar e mobilizar as categorias sociais tem um forte impacto no acesso de todas/os à igualdade de direitos e à não discriminação. Assegurar estes direitos implica, necessariamente, a criação e aplicação de políticas sociais mais justas e inclusivas que reconheçam os sujeitos que se situam na interseção de vários eixos de desigualdade.

Na Europa, o paradigma da interseccionalidade tem influenciado a formulação de políticas para a igualdade às escalas comunitária e estatal. A introdução, no Artigo 13.º do Tratado de Amesterdão (CE, 1997), de seis eixos diferenciados de discriminação em função do sexo, raça/etnia, deficiência, idade, religião/crenças e orientação sexual e as Diretivas 2000/43/CE e 2000/78/CE, que regulamentam, respetivamente, a igualdade de tratamento no emprego e a proibição de discriminação racial e étnica, permitiu à União Europeia (UE) alargar a legislação em matéria de igualdade. Esta mudança política levou à reformulação das políticas antidiscriminação na maioria dos Estados-membros, quer através da elaboração de novas medidas legislativas, quer através da reestruturação dos organismos para a igualdade, abrindo espaço para o debate em torno da interseccionalidade (Alonso, 2012; Squires, 2009).

No campo da educação e da formação contínua a implementação dessas políticas é um desafio ao nível da mudança dos currículos, das ideologias e das práticas educativas das/os professoras/es. De diversas maneiras, as escolas continuam a reproduzir as ideologias dominantes nas sociedades europeias perpetuando atitudes racistas, sexistas, homo/transfóbicas e práticas discriminatórias, que conduzem, na maior parte das vezes, ao insucesso e ao abandono escolar de



muitos/as estudantes. No entanto, para concretizar o projeto democrático de uma escola pública de massas em Portugal é necessário promover a igualdade de acesso e sucesso educativos, incluindo aqueles/as que são discriminados/as socialmente em função de múltiplas e intersetadas categorias de diferença e desigualdade.

Este artigo tem como objetivo analisar o modo como Portugal tem vindo a integrar a legislação europeia em matéria de igualdade e não discriminação ao nível das políticas públicas educativas, com particular relevo na formação contínua de professoras/es. Recorrendo ao modelo conceitual proposto pela cientista política Ange-Marie Hancock (2007)², analisa-se um conjunto significativo de documentos legislativos sobre a igualdade de direitos e a não discriminação, produzidos na UE e em Portugal. Argumenta-se que, embora as políticas públicas para a igualdade tenham adotado algumas medidas de abordagem das desigualdades numa perspetiva múltipla e interseccional, a perspetiva unitária continua a ser a dominante, quer ao nível de Portugal, quer ao nível da UE. Por sua vez, as políticas de educação e de formação contínua de professoras/es têm abordado as questões das desigualdades e discriminações a partir de uma perspetiva essencialmente unitária. Paralelamente, constata-se que existe um défice de oferta de formação contínua de professoras/es que aborde essas questões, seja numa perspetiva unitária, múltipla ou interseccional.

A análise dos documentos permite concluir que, embora se mantenha uma perspetiva essencialmente unitária na formulação e aplicação das políticas para a igualdade e a não discriminação, o facto de existir um interesse governamental e um enquadramento legal para abordar as desigualdades, numa perspetiva múltipla e interseccional, pode (e deve) constituir-se como um referencial para a educação e formação contínua de professoras/es em todas as áreas e modalidades de formação profissional. A abordagem interseccional das categorias de diferença e desigualdade no espaço escolar permite identificar e transformar as ideologias e as práticas discriminatórias que se (re)produzem, quer nas relações interpessoais, dentro e fora da sala de aula, quer ao nível dos conteúdos dos programas curriculares de todas as áreas disciplinares.

² Hancock (2007) identifica três abordagens conceituais das categorias sociais: a unitária, a múltipla e a interseccional. Este modelo será desenvolvido na secção seguinte.



A Emergência e os Desafios da Interseccionalidade

O termo “interseccionalidade” foi cunhado pela jurista Kimberlé Crenshaw, (1989) nos finais da década de 1980, para mostrar o impacto das várias formas de interação entre raça e género na configuração da experiência de discriminação no emprego e de violência vivida pelas mulheres negras³ e mulheres de cor⁴ nos Estados- Unidos. A novidade do termo “interseccionalidade” não anula, no entanto, a existência, ao longo das décadas de 1970 e 1980, de uma ampla discussão e teorização sobre as experiências do racismo e do (hetero)sexismo vivenciadas por mulheres negras, mulheres de cor e mulheres lésbicas, como ilustram as diversas antologias⁵ publicadas nos Estados- Unidos naquele período (Collins, 1990; Santos, 1995).

Antes da formulação do termo “interseccionalidade”, a socióloga Patricia Hill Collins, no seu já clássico livro *Black Feminist Thought* (1990), referia-se à interseccionalidade (sem utilizar o termo) como um “interlocking system of oppression” (p. 225). Para além do contexto norte-americano, no princípio da década de 1980, em Inglaterra, as sociólogas Floya Anthias e Nira Yuval-Davis (1983) publicaram um artigo na revista *Feminist Review* que tinha como objetivo contestar a noção de “triple oppression” (Yuval-Davis, 2006, p. 195), a partir da qual as feministas negras britânicas abordavam as múltiplas opressões vividas pelas mulheres negras. Para Anthias e Yuval-Davis (1983), esta abordagem (múltipla) das categorias de diferença era limitada, uma vez que não reconhecia a especificidade das experiências concretas que resultam da interseção de vários eixos de opressão e de privilégio.

O sucesso que o paradigma da interseccionalidade tem alcançado, quer nos meios académicos, quer nas agendas políticas feministas, principalmente nos Estados- Unidos e na Europa, não impediu, contudo, o debate crítico sobre alguns pressupostos do paradigma. Nos últimos dez anos, assistiu-se a uma proliferação de

³ O termo “negra/o” (*black*) é aqui utilizado, quer como uma auto-definição política de um grupo de mulheres, quer como uma categoria de construção e reprodução de desigualdades sociais.

⁴ Nos Estados- Unidos, este termo é utilizado para designar diferentes grupos identitários de mulheres que não pertencem à categoria “anglo-americana”, nomeadamente, as mulheres negras, indígenas e de origem asiática, latino-americana e africana.

⁵ Entre muitas outras, *This bridge called my back: Writings by radical women of color*, de Cherrie Moraga e Glória Anzaldúa (Eds.), New York: Kitchen Table (1983); *Borderlands: The new mestiza*, de Gloria Anzaldúa, San Francisco: Aunt Lute Books (1987).



estudos que apontam para os limites do paradigma e procuram reconceitualizar os seus fundamentos teóricos e metodológicos (Alonso, 2012; Anthias, 2013; Davis, 2008; Dill & Zambrana, 2009; Hancock, 2007, 2013; Squires, 2009).

Neste artigo, como já foi referido na Introdução, recorre-se à tipologia proposta por Hancock (2007) para analisar (1) se as políticas para a igualdade da UE e de Portugal abordam as desigualdades numa perspetiva unitária, múltipla ou interseccional e (2) o modo como as políticas de educação e formação de professoras/es incorporam essas diretrizes, seja a partir de uma abordagem unitária, múltipla ou interseccional. A abordagem unitária (*unitary approach*) considera apenas uma categoria de diferença (género, raça, classe, ou outra). Esta categoria é conceitualizada de uma forma essencialista, uma vez que a abordagem a partir de uma só categoria de análise (e.g. género) ignora as diferenças intragrupo (e.g. raça, etnia, classe, entre outras) e estática, porque não reconhece que a forma como os indivíduos estão posicionados socialmente pode variar em função do contexto político e social em que se inserem. A abordagem múltipla (*multiple approach*) reconhece a importância de conceitualizar várias categorias de diferença (género e raça, ou raça e classe, entre outras), embora como mutuamente independentes, mantendo, assim, o seu estatuto essencialista e estático. Por último, a abordagem interseccional (*intersectional approach*) que, embora reconheça a relevância política de cada categoria de diferença (à semelhança da abordagem unitária), considera que a ênfase colocada apenas numa única ou em múltiplas categorias (mutuamente independentes) invisibiliza a experiência dos sujeitos que se encontram na interseção de múltiplas formas de opressão e de privilégio.

Ao contrário da perspetiva múltipla, a abordagem interseccional considera a relação entre as categorias de análise “uma questão empírica em aberto” (p. 72) e não um dado *a priori*, ou seja, as categorias de raça, género e orientação sexual, entre outras, adquirem diferentes significações dependendo do contexto geográfico, político, social e económico em que operam e das múltiplas interações que estabelecem entre si. Neste sentido, de acordo com Hancock (2007), uma análise interseccional deve atender ao modo como as categorias de diferença configuram “[the] political institutions, political actors, the relationships between institutions and actors, and the relevant categories themselves” (p. 67).

Legislação Europeia sobre Políticas Antidiscriminação

Tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Conselho da Europa, através da Convenção Europeia de Salvaguarda dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais⁶ (CEDH) de 1950, propõe-se proteger e desenvolver os direitos humanos e as liberdades fundamentais como condição fundamental para realizar o projeto democrático europeu. Partindo desta convicção, o Artigo 14.º, sobre a proibição de discriminação, estabelece que todos os indivíduos, independentemente do sexo, raça, cor, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem nacional ou social, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, ou qualquer outra situação, devem ter assegurado o gozo dos direitos e liberdades reconhecidas na CEDH.

No âmbito da UE, a adoção do Tratado de Amesterdão, em 1997, vem consolidar o compromisso dos Estados-membros em promover políticas de igualdade e antidiscriminação. Para além da discriminação em função do sexo, que tem como base o princípio de igualdade entre mulheres e homens, e da proibição de discriminar em função da nacionalidade, o Artigo 13.º estabelece que: “(...) o Conselho pode tomar as medidas necessárias tendo em vista o combate contra toda e qualquer discriminação fundamentada no sexo, raça ou origem étnica, religião ou crenças, deficiências, idade ou orientação sexual”. É importante notar que a menção explícita à proibição de discriminar em função da orientação sexual surge, pela primeira vez, num tratado internacional.

No sentido de estabelecer um quadro jurídico ao disposto no Artigo 13.º do referido Tratado, o Conselho adotou duas diretivas fundamentais em matéria de princípios de igualdade e não discriminação. A primeira, a Diretiva 2000/43/CE, de 29 de junho de 2000, relativa à eliminação da discriminação, baseada em motivos de origem racial ou étnica no emprego, formação, educação, segurança social, cuidados de saúde, habitação e acesso a bens e a serviços. A segunda, a Diretiva 2000/78/CE, de 27 de novembro de 2000, que visa eliminar a discriminação no domínio do emprego e da atividade profissional, em função da religião ou crença, deficiência,

⁶ Em Portugal, a CEDH foi ratificada, com reservas, através da Lei n.º 65 de 13 de outubro. Somente em 1987 foram eliminadas algumas dessas reservas através da publicação da Lei n.º 12/87 de 7 de abril.



idade ou orientação sexual⁷.

Para além da inclusão de vários eixos de igualdade e de discriminação, as diretrizes contemplam, pela primeira vez, num documento legal, as discriminações múltiplas ao reconhecer que se deve “(...) procurar eliminar as desigualdades e promover a igualdade entre mulheres e homens, em especial dado que as mulheres são frequentemente vítimas de discriminações de múltipla índole” (Considerando N.º 4 da Diretiva 2000/43/CE e Considerando N.º 3 da Diretiva 2000/78/CE).

No entanto, a consagração na lei comunitária da obrigação dos Estados-membros em garantir uma abordagem das discriminações múltiplas só foi estabelecida pelo Parlamento Europeu através da Resolução (P6_TA(2009)0211) de 2 de abril de 2009, relativa à igualdade de tratamento de pessoas independentemente da sua religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual⁸. Enquanto nos documentos anteriores a perspetiva da discriminação múltipla e/ou interseccional era abordada a partir da categoria de género (numa perspetiva hierárquica), argumentando-se que as mulheres são frequentemente vítimas de discriminação múltipla, neste documento surge, pela primeira vez, um discurso que considera todas as possíveis combinações de eixos de discriminação:

“(...) the Community should, in accordance with Articles 3(2) and 13 of the EC Treaty, aim to eliminate inequalities relating to sex, race or ethnic origin, disability, sexual orientation, religion or belief, or age or a combination of these, and to promote equality, whatever combination of characteristics relating to the above-mentioned factors a person may have (...)” (Emendas 10.^a e 23.^a).

Embora o recurso ao termo “combinação” (*combination*) nos coloque perante a incerteza de saber se o mesmo está a ser usado numa perspetiva múltipla ou interseccional, o facto de se contemplar várias combinações possíveis de desigualdades como “uma questão empírica em aberto” (Hancock, 2007, p. 72) aproxima-se mais da abordagem interseccional. De acordo com a tipologia proposta por Hancock (2007), pode-se afirmar que a UE está a caminhar lentamente para uma

⁷ A discriminação em função do “sexo” não é considerada em nenhuma das diretrizes mencionadas, pelo facto de já existir, à época, jurisdição sobre o princípio de igualdade entre homens e mulheres no emprego e na atividade profissional.

⁸ Na ausência de uma Diretiva específica sobre essa matéria, o Parlamento Europeu adotou um conjunto de emendas à primeira Proposta da Comissão Europeia (COM(2008)426).

abordagem múltipla e interseccional das desigualdades, embora se mantenha a perspetiva unitária.

Políticas Antidiscriminação na Legislação Portuguesa

Com a democratização da sociedade portuguesa, a partir de meados da década de 1970 e, posteriormente, com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, as políticas públicas passam a integrar, progressivamente, as medidas legislativas e as recomendações internacionais para a igualdade de direitos e a não discriminação. A partir de 2007, os Planos Nacionais para a Igualdade e os Planos Nacionais para a Integração dos Imigrantes começam a abordar, respetivamente, as desigualdades baseadas no género, orientação sexual e identidade de género e as desigualdades raciais e étnicas numa perspetiva múltipla e, nalguns casos, interseccional.

A partir de 1976, a Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional, 2005) garante a todas as cidadãs e cidadãos a mesma dignidade social e igualdade perante a lei em matéria de direitos e liberdades fundamentais. No Artigo 13.º, n.º 2, é declarado que ninguém pode ser privado dos seus direitos ou isento dos seus deveres em função da “(...) ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”⁹. Numa perspetiva hierárquica e essencialista, destaca-se o compromisso do Estado português na promoção da igualdade entre homens e mulheres (alínea h)). Em relação ao ensino, o Artigo 74.º da Constituição garante o direito universal “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (n.º 1), cabendo ao Estado a preocupação, entre outras, de “g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino (...)”; “i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa (...)”; “j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (n.º 2).

No direito à igualdade no acesso ao emprego e no trabalho, o Código do Trabalho (Artigo 23.º, n.º 2) alarga a proteção dos direitos e a garantia dos deveres, passando a considerar a idade, o estado civil, a situação familiar, o património

⁹ A proteção à não discriminação em função da orientação sexual foi consagrada na Constituição Portuguesa em 2004, convertendo Portugal num dos primeiros países, a par com a África do Sul, Canadá e Equador, a garantir constitucionalmente este direito.



genético, a capacidade de trabalho reduzida, a deficiência, a doença crónica, a nacionalidade, a filiação sindical e a identidade de género. Para além de não haver qualquer referência às discriminações múltiplas (nos documentos mencionados), verifica-se, igualmente, que os vários eixos de discriminação são tratados de uma forma essencialista, estática e hierárquica.

A transposição das Diretrizes 2000/43/CE e 2000/78/CE para o quadro legislativo nacional, a proteção constitucional dos direitos das lésbicas, gays e bissexuais, em 2004, a participação da sociedade civil, como órgãos consultivos, na estrutura dos organismos de igualdade (nomeadamente da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM)) e a reforma destes organismos, são fatores que contribuíram para que, a partir de 2007, a perspetiva das desigualdades múltiplas e da interseccionalidade comece a ser incluída, de uma forma mais explícita, nos planos nacionais para a igualdade¹⁰.

Neste sentido, o III Plano Nacional para a Igualdade - Cidadania e Género (2007-2010) (III PNI) estabelece que “as situações de discriminação múltipla exigem uma particular atenção às situações de desigualdade de oportunidades e discriminação que as mulheres enfrentam cumulativamente em função da raça, território de origem, religião, deficiência, idade ou orientação sexual”. De acordo com a classificação proposta por Squires (2009)¹¹, a utilização, no texto, do termo “cumulativamente” revela uma forma de abordagem dos vários eixos de desigualdade que se enquadra mais numa perspetiva de sobreposição (cumulative) do que de interseção (combined) dos mesmos. Por outro lado, a perspetiva múltipla privilegia uma categoria específica, as mulheres, tal como acontecia nos planos de igualdade e nos documentos legislativos anteriores. Para além destas limitações, é de salientar, como fatores positivos e inovadores, a substituição do termo “mulher” pelo termo “género”, evidenciando a natureza estrutural das desigualdades (superando o binómio mulher-homem), e a inclusão do termo “cidadania” que revela o interesse em abordar

¹⁰ Os Planos Nacionais para a Igualdade são instrumentos de políticas públicas nacionais de promoção da igualdade e da não discriminação. A coordenação destes Planos é da responsabilidade dos organismos nacionais de promoção da igualdade, mas a execução das acções depende da participação de outros parceiros envolvidos.

¹¹ Para Squires (2009) existem três potenciais formas de abordagem dos eixos de discriminação: “(...) competing (where separate strands vie à vie against one another), cumulative (where separate strands are understood to overlap) and combined (where intersectional discrimination is recognized as qualitatively distinct from the sum of its discriminatory parts)” (p. 497).

as múltiplas desigualdades vividas pelas mulheres (Alonso, 2012).

O IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação (2011-2013) (IV PNI) introduz uma política mais inclusiva e explicitamente direcionada para a eliminação de vários eixos de discriminação, incluindo, pela primeira vez, um conjunto de medidas destinadas a eliminar a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género¹². A inclusão do termo “não discriminação” no título revela, igualmente, a intenção de integrar estes valores nas políticas da igualdade de género como princípios estruturantes de uma política nacional virada para a justiça social.

O V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não discriminação (2014-2017) (V PNI) dá continuidade aos objetivos e à concretização das medidas previstas nas áreas de intervenção para a igualdade e a não discriminação em função do género, da orientação sexual e da identidade de género. Estas medidas enquadram-se nas linhas metodológicas de ação do PNI em promover a transversalização da dimensão da igualdade de género nas políticas setoriais e intersetoriais (*gender mainstreaming*). No entanto, as desigualdades são tratadas numa perspetiva essencialmente unitária e múltipla, com algumas recomendações para incluir uma perspetiva interseccional, mas sempre a partir da categoria de género.

Para além dos PNI, importa fazer uma breve referência aos Planos para a Integração dos Imigrantes (PII), da responsabilidade do ACM que têm adotado, igualmente, uma perspetiva múltipla e interseccional na abordagem das desigualdades e discriminações. O II PII (2010-2013) contempla uma nova área de intervenção para o combate à vulnerabilidade socioeconómica dos idosos imigrantes e, para além da categoria de género (já contemplada no Plano anterior) reconhece a interseção entre raça/ etnia/cor/religião e classe/idade.

Políticas e Medidas Educativas para a Igualdade e a Não Discriminação

Os princípios básicos da democracia, igualdade de oportunidades e não discriminação, defendidos na Constituição Portuguesa, foram transpostos para as normas que regulam o sistema educativo nacional através da Lei de Bases do Sistema

¹² Este eixo de discriminação foi reconhecido pela Lei n.º 19/2013, de 21 de fevereiro, que altera o Código Penal incluindo agravamentos penais para crimes de ódio motivados pela transfobia.



Educativo (LBSE), de 14 de outubro de 1986. Neste documento, reconhece-se que a educação deve acolher um espírito de democracia no qual todas as pessoas e as suas ideias sejam respeitadas. A promoção de um diálogo aberto e a livre troca de ideias é um requisito fundamental quando se pretende formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Artigo 2.º, n.º 5). De acordo com o estipulado no Artigo 3.º, o sistema educativo deve ser organizado de modo a “[a]ssegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d)) e “[a]ssegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos (...)” (alínea j)).

Em matéria de igualdade de direitos, o sistema educativo, de acordo com a LBSE, organiza-se em torno de dois eixos de diferenciação/desigualdade social, o género, mais explícito, e o outro que, embora implicitamente¹³, remete para a raça, a origem étnica, a nacionalidade, a cor e a religião. De acordo com a tipologia de Hancock (2007), os princípios organizativos da LBSE enquadram-se num modelo unitário de abordagem das (des)igualdades de oportunidades no acesso, permanência e sucesso escolares.

Esta abordagem vai refletir-se na formulação e implementação, no início da década de 1990, das políticas públicas educativas para a diversidade cultural. Por iniciativa governamental foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural¹⁴, com o objetivo de resolver o “problema”¹⁵ do insucesso escolar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico de alguns grupos sociais, dando particular atenção às crianças de etnia cigana e cabo-verdianas. Um dos fatores que contribuíram para o fracasso desta medida no combate ao insucesso escolar prende-se com a inexistência de uma abordagem múltipla e interseccional das desigualdades sociais e das diferenças culturais. Embora sem se referir explicitamente

¹³ A não referência direta à “raça” ou “etnia” enquadra-se, de acordo com Araújo e Pereira (2004) no processo de “desracialização ilegítima” das políticas educativas (p. 10).

¹⁴ Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março, sob dependência do Ministério da Educação.

¹⁵ De acordo com Casa-Nova (2005, p.197) o projeto para uma educação multicultural foi elaborado no sentido de se dar uma resposta para um “problema” da realidade multicultural, o insucesso escolar, “não se pensando o multiculturalismo na escola a partir de referenciais positivos de troca de saberes e experiências entre grupos socioculturais diferenciados”.



à interseccionalidade, Casa-Nova (2005) tece duas críticas à forma como a diversidade cultural tem sido abordada nas políticas e práticas educativas: (1) o tratamento das diferenças culturais a partir de estereótipos; (2) uma linha de atuação baseada na premissa de que cada etnia é um grupo homogéneo, não se reconhecendo as diferenças intragrupo, ou seja, o modo como outros fatores, baseados no género, classe, orientação sexual, entre outros, configuram diferentes experiências de discriminação e de desigualdade.

Em relação à educação para a igualdade de género, os Planos Nacionais para a Igualdade têm vindo a definir estratégias de intervenção para a integração da perspetiva de género na educação, investigação e formação ao longo da vida. As medidas incluem a eliminação de “estereótipos de género, que continuam presentes nos currícula, nas práticas educativas, na formação de diversos agentes educativos, nos materiais pedagógicos, na cultura organizacional e nos circuitos comunicacionais escolares” (III PNI).

Embora as orientações gerais para uma política educativa de igualdade de género contemplem a perspetiva múltipla, como já foi referido anteriormente, as medidas propostas não têm incluído essa abordagem. A título de exemplo, os guiões pedagógicos sobre género e cidadania, editados pela CIG, estão organizados, em termos de conteúdos e metodologias, apenas em função da categoria de género. Por outro lado, não existe nenhuma medida nos PNI, no âmbito da área estratégica da educação, para a integração da perspetiva de género e a não discriminação, em função da orientação sexual e da identidade de género¹⁶.

Apesar de todas as mobilizações da sociedade civil e de outros organismos governamentais, a educação sexual só foi implementada no sistema educativo do ensino básico e secundário através da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto de 2009. O Artigo 2.º estabelece como finalidades da educação, entre outras, “[o] respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” (alínea f)), “[a] promoção da igualdade entre os sexos” (alínea g)) e “[a] eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual” (alínea l)). Apesar desta abertura a uma abordagem da

¹⁶ As medidas propostas nesta matéria foram incluídas na área estratégica n.º 11 - Orientação Sexual e Identidade de Género, do IV PNI (2011-2013) e na área estratégica n.º 4 Orientação Sexual e Identidade de Género, do V PNI (2014-2017).



diversidade na orientação sexual, os conteúdos programáticos são perspetivados, essencialmente, a partir de uma visão heterossexual. Em relação aos comportamentos discriminatórios, privilegiam-se os eixos de discriminação e de violência em função do sexo e da orientação sexual, excluindo-se a identidade de género¹⁷. A única referência à identidade de género surge nos objetivos e conteúdos da educação sexual para o 3º e 4º anos, estabelecidos pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril.

Embora as estratégias e as medidas de intervenção no campo educativo ainda se enquadrem num modelo unitário de abordagem dos eixos de desigualdade e discriminação (Hancock, 2007), o facto de se reconhecer, legalmente, a necessidade de integrar a perspetiva das discriminações múltiplas nas políticas para a igualdade abre novas possibilidades para a educação e a formação profissional.

Referenciais de Competências de Formação Contínua de Professoras/es

Num contexto de mudanças económicas, sociais, políticas e culturais, à escala global, e de acordo com as novas orientações das políticas educativas para a igualdade e não discriminação, a formação contínua de professoras/es deveria assumir-se como uma prioridade fundamental na aquisição de novas competências profissionais. De facto, se considerarmos que a concretização dos objetivos das políticas educativas depende, em grande parte, do trabalho dos/as professores/as no terreno, importa analisar em que medida os documentos legais que enquadram os perfis gerais de desempenho profissional e os perfis de formação contínua de professores contemplam a aquisição de competências para abordar as diferenças culturais, as desigualdades sociais e as discriminações, seja numa perspetiva unitária, múltipla, ou interseccional.

A formação contínua de professores, prevista no Artigo 38.º da LBSE, foi regulamentada e certificada pela aprovação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Pretendendo contribuir para a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, o Decreto-Lei n.º 207/96 (versão consolidada) introduz algumas alterações positivas em relação à legislação anterior. Porém, de acordo com Estrela (2001), ainda se mantém

¹⁷ A proibição de discriminação em função da identidade de género é consignada, pela primeira vez, numa norma educativa, no Artigo 7.º da Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, relativa ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar.



uma “ambiguidade na definição do conceito de formação pessoal e das suas relações com a formação profissional” (p. 37). Se no preâmbulo do documento legislativo (Decreto-Lei n.º 207/96) a formação contínua contempla quer a vertente pessoal, quer a vertente profissional, ao nível da definição dos objetivos da formação apenas é considerado o aperfeiçoamento das competências profissionais, quer ao nível da comunidade escolar, quer ao nível da sala de aula (Artigo 3.º, alínea b)).

Acresce que, nos últimos anos, as orientações oficiais têm vindo a acentuar a necessidade de valorizar a atividade letiva e criar condições para que as escolas e as/os professoras/es concentrem as suas atividades no ensino e na aprendizagem (cf. Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). No entanto, a distinção entre formação pessoal e formação profissional é problemática no que diz respeito ao “lugar” da formação para a igualdade e a não discriminação, uma vez que ela deve ser transversal a toda a organização escolar e curricular e deve envolver todos os atores (e atrizes) que fazem parte da comunidade escolar. Por exemplo, a forma de abordar um determinado tema numa área disciplinar, ou as imagens que aparecem num determinado manual escolar podem reproduzir e perpetuar estereótipos e preconceitos que vão ter um forte impacto no “sucesso” escolar das/os alunas/os. Reconhecer a transversalidade de uma formação para a igualdade e a não discriminação, implica (mais do que relegá-la, como tem sido feito, para o nível da formação pessoal) situá-la ao nível das competências profissionais que é necessário adquirir para exercermos a nossa atividade de professores/as.

É nesta perspetiva que o “Quadro de Referência Europeu” (QRE) para a Aprendizagem ao Longo da Vida, proposto pelo Parlamento Europeu (PE) (Recomendação 2006/962/CE, de 18 de Dezembro de 2006), aponta oito competências essenciais que devem ser promovidas pelo sistema educativo: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais.

De acordo com o QRE (alínea 6), ponto A.), as “competências sociais e cívicas incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, (...) que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogéneas e resolver conflitos quando necessário”. Para desenvolver estas competências é necessário adquirir conhecimentos, aptidões



e atitudes essenciais, destacando-se, em relação ao desenvolvimento das competências sociais, a importância de “(...) conhecer as noções básicas de indivíduo, grupo, organização de trabalho, igualdade entre homens e mulheres e não discriminação, sociedade e cultura”; adquirir aptidões essenciais que “(...) incluem a capacidade de comunicar de maneira construtiva em diferentes meios, de demonstrar tolerância, de expressar e entender pontos de vista diferentes”; desenvolver atitudes que valorizem “(...) [a] comunicação intercultural, (...) a diversidade dos valores” e preparem as pessoas “para vencer preconceitos e aceitar compromissos”.

Em relação ao desenvolvimento das competências cívicas (alínea 6), ponto B.), recomenda-se o “(...) conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na CEDH e nas declarações internacionais e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional”; a capacidade de relacionamento com os outros, a demonstração de comportamentos solidários e o empenhamento em resolver problemas que afetam as comunidades; atitudes que manifestem “(...) pleno respeito dos direitos humanos, nomeadamente do princípio da igualdade, base da democracia, e a apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos (...)”.

Este quadro de referência para a Aprendizagem ao Longo da Vida coloca grandes desafios e novas possibilidades para reformular as políticas de formação contínua de professoras/es dos vários Estados-membros. Num primeiro momento, importa analisar se o enquadramento legal do perfil de desempenho profissional das/os professoras/es do ensino básico e secundário, em vigor, contempla, de alguma forma, as orientações propostas pelo QRE.

O perfil geral de desempenho profissional das/os educadoras/es de infância e dos/as professores/as dos ensinos básicos e secundário foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Nele se incluem quatro dimensões da profissionalidade: 1) “dimensão profissional, social e ética”; 2) “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; 3) “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”; 4) “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”.

Importa fazer aqui uma análise mais detalhada dos enunciados que constam do perfil de desempenho profissional que remetem, direta ou indiretamente, para as questões da igualdade de direitos e da não discriminação. Assim, no âmbito do



disposto para a dimensão profissional, social e ética, o professor deve promover “(...) a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua *identidade individual e cultural* (ponto 2, alínea d), ênfase minha) e “[i]dentifica ponderadamente e respeita as *diferenças culturais e pessoais* dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os *diferentes saberes e culturas* e combatendo *processos de exclusão e discriminação*” (ponto 2, alínea e), ênfase minha).

Repare-se que, embora haja uma referência às componentes da “identidade individual e cultural” dos/as alunos/as que os/as professores/as devem desenvolver, o conceito de “identidade” surge aqui num sentido estático e essencialista, como uma entidade que existe *a priori* (e que deve, de acordo com as normas, atualizar-se) e não como um “ato performativo”, Butler (1990), ou como uma “construção social” (Scott, 1988). Também não fica claro o que se entende por “diferenças culturais” e “diferentes saberes e culturas” e quais os “processos de exclusão e discriminação” que os professores/as devem combater. Por último, no âmbito do disposto para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o/a professor/a “[i]ncentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e *conflitos interpessoais de natureza diversa*” (ponto 2, alínea i), ênfase minha). Note-se que não há qualquer indicação sobre a natureza das situações que podem provocar problemas e conflitos interpessoais na escola, quando sabemos que o dia a dia das escolas é marcado por situações problemáticas e conflitos interpessoais resultantes de uma cultura racista, sexista, homo e transfóbica, entre outras.

A análise dos principais documentos sobre as políticas de educação e de formação contínua de professoras/es mostrou que o discurso sobre a promoção da igualdade, cidadania, democracia e não discriminação, entre outros, continua a basear-se numa perspetiva unitária das diferenças, desigualdades e discriminações sociais, colocando “o problema” no plano pessoal e interpessoal (micro) e não reconhecendo as estruturas económicas, sociais, políticas e culturais (macro) que, historicamente, perpetuam essas desigualdades.

Formação Contínua de Professoras/es: Lacunas e Recomendações

A concretização das políticas para a igualdade e a não discriminação implica,



necessariamente, um investimento na formação contínua de professores/as, quer ao nível da elaboração de programas e modelos de formação, quer ao nível da oferta e dinamização de ações de formação contínua. A prioridade desse investimento tem sido objeto de estudos, relatórios e recomendações por parte de organismos nacionais e internacionais que, embora numa perspetiva unitária (Hanock, 2007), atribuem a reprodução de situações de desigualdade e discriminação no espaço escolar à falta de preparação dos/as professores/as para lidar com essas questões.

A inexistência de programas de formação contínua que abordem as questões de género, raça, etnia, orientação sexual e identidade de género é uma das razões apontadas por alguns estudos para compreender a resistência dos/as professores/as em abordar essas questões (ECRI, 2013; Ferreira, 2011). No estudo realizado por Ferreira (2011) mostra-se que (1) no espaço escolar os/as adultos/as evidenciam comportamentos mais discriminatórios do que as/os jovens; (2) os/as professores/as fazem comentários pejorativos e ofensivos em relação à homossexualidade e (3) argumentam que abordar temas sobre a orientação sexual na sala de aula promove a homossexualidade.

De acordo com a Recomendação CM/Rec(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados-membros, sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual e da identidade de género na educação (Apêndice VI, parágrafos 31 e 32), é requerido, entre outras medidas, a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos e a promoção do acesso dos/as professores/as a uma formação que aborde as questões da igualdade e antidiscriminação em função da orientação sexual e da identidade de género.

Na sequência desta recomendação, entre outras, o IV PNI integrou uma área estratégica de intervenção que procurava consolidar as “políticas públicas de promoção da igualdade e combate à discriminação das pessoas LGBT e sensibilizar a população em geral para a não discriminação”. Uma das quatro medidas (medida 66), que integra esta área de intervenção, relaciona-se com a necessidade de “sensibilizar” profissionais da área da educação, da saúde, da justiça, entre outras, para as questões da orientação sexual e identidade de género.

O Relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2013) aponta como causas da elevada taxa de abandono escolar dos/as alunos/as imigrantes a inexistência de um projeto pedagógico que incluía a diversidade cultural e



a falta de preparação dos/as professores/as para intervir junto de jovens de origens étnicas diferentes e lidar com as situações de racismo e xenofobia.

No que toca à prioridade de formação de professores/as no domínio da igualdade de género, o IV PNI propôs cinco medidas para a promoção da igualdade de oportunidades e a não discriminação entre mulheres e homens na educação. Três dessas medidas (30, 31, 32) são vocacionadas, respetivamente, para a área de formação, certificação de competências e criação de uma bolsa de formadoras/es, o que mostra, claramente, a necessidade de colmatar um défice de formação nesta área. O V PNI (atualmente em vigor) compromete-se a reforçar a temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes das diretrizes para a educação pré-escolar, ensino básico e secundário e incentivar a introdução da temática do género na formação inicial e contínua de professoras/es.

Para além das iniciativas governamentais, cabe destacar o trabalho de algumas organizações e associações que têm contribuído para a educação e a formação de vários públicos no âmbito das temáticas da igualdade e da não discriminação. A ILGA Portugal tem promovido “uma educação para a diversidade, igualdade e tolerância através da prevenção de ações discriminatórias e através da informação, do esforço contínuo de esclarecimento público e combate à má informação”¹⁸. Entre outros projetos, destaca-se o projeto de intervenção Porto Arco-Íris¹⁹ que tem como objetivo educar para a não discriminação com base na orientação sexual e na identidade de género na região do Porto. Na mesma linha de atuação, refira-se o Projeto Educação LGBT da Rede ex aequo²⁰, que visa uma intervenção educacional através da disseminação de informação junto de professoras/es, formadores/as de professores/as e alunas/os de todos os ciclos de ensino, incluindo o ensino universitário, sobre os temas da homossexualidade, bissexualidade e transgênderismo.

Por último, cabe referir uma oficina de formação contínua²¹ para docentes do ensino secundário, “O teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma

¹⁸ Página eletrónica da ILGA Portugal. Recuperado de <http://ilga-portugal.pt/actividades/educacao.php>

¹⁹ Página eletrónica da ILGA Portugal. <http://ilga-portugal.pt/actividades/centro-lgbt.php>

²⁰ O Projeto Educação LGBT foi apoiado financeiramente pela Fundação Europeia da Juventude do Conselho da Europa, entre janeiro a setembro de 2005, como projeto-piloto.

²¹ Dinamizada no âmbito da minha pesquisa empírica para a obtenção do grau de doutoramento.



ferramenta pedagógica”, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC/ACC-70865/12), que foi realizada ao longo do ano letivo de 2012/13, num total de 50 horas. A formação tinha como objetivo identificar, questionar e transformar, a partir de improvisações teatrais produzidas pelos/as professores/as, imagens estereotipadas de género, raça, etnia e orientação sexual numa perspetiva interseccional.

Conclusões

Na ausência de um programa nacional de formação de professoras/es para a igualdade e a não discriminação, seja numa perspetiva unitária, múltipla ou interseccional, a oferta de formação nessa área, sustentada maioritariamente pelas organizações não governamentais mencionadas acima, é uma formação que se pode classificar como descontínua, localizada e unitária. Descontínua, porque depende, na sua maioria, (1) do orçamento para implementar os projetos, (2) de voluntários/as para dar essa formação, (3) da receptividade das escolas para integrar os projetos e (4) da motivação das/os professoras/es para participar na formação; localizada, porque muitas escolas, e muitas/os professoras/es, fora dos grandes centros como Lisboa e Porto, não têm acesso a essa formação; unitária, porque as questões do género, raça, etnia, orientação sexual e identidade de género, entre outras, ainda são abordadas como identidades ou categorias sociais mutuamente independentes, e, ao mesmo tempo, descontextualizadas das relações sociais de poder que as (re)produzem através dos discursos políticos, da estrutura das organizações, das representações vinculadas pelos média e das relações interpessoais.

A reprodução social das desigualdades e as práticas discriminatórias na escola verifica-se em todo o espaço educativo, dentro e fora da sala de aula, nos conteúdos e imagens dos manuais escolares ou nas políticas organizacionais da escola. Assim, e tal como foi referido na introdução, a concretização do projeto nacional e europeu de uma escola democrática deve promover e implementar políticas educativas para a igualdade e a não discriminação como eixo transversal a toda a organização do sistema escolar que inclua a perspetiva interseccional.

Apesar das lacunas que ainda se verificam ao nível das políticas educativas e formativas para a igualdade e a não discriminação, seja numa perspectiva unitária, múltipla ou interseccional, o facto de existir um enquadramento legal para integrar essas temáticas, numa perspetiva interseccional, deve constituir-se como uma matriz



de referência para qualquer área de formação contínua de professoras/es.

Referências Bibliográficas

- Alonso, A. (2012). Intersectionality by other means? New equality policies in Portugal. *Social Politics*, 19(4), 596-621. doi:10.1093/sp/jxs017
- Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(3), 3-19. doi: 10.1177/1468796812463547
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1983). Contextualizing feminism: Gender, ethnic and class divisions. *Feminist Review* (15), 62-75.
- Araújo, M., & Pereira, A. (2004). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: Reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Coimbra: Oficina do CES.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 181-216.
- CE (1997). Tratado de Amesterdão. Comissão Europeia. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP>
- CE (2000). Diretiva 2000/43/CE, de 26 de junho de 2000. Comissão Europeia. Recuperado de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_11.htm
- CE (2000). Diretiva 2000/78/CE, de 27 de novembro de 2000. Comissão Europeia. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=CELEX:32000L0078>
- CEDH (1950). Convenção Europeia de Salvaguarda dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. Conselho da Europa. Recuperado de http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf
- CIG (2013). V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e NãoDiscriminação (2014-2017). Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013. Diário da República, 1.ª série — N.º 253 — 31 de dezembro de 2013. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Recuperado de http://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2014/01/V_PL_IGUALD_GENERO.pdf
- CIG (2011). IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013). Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, publicada em Diário da República, 1.ª série, N.º 12 de 18 de Janeiro



- de 2011. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Recuperado de http://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2014/02/2011_5_RCM.pdf
- CIG (2007). III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010). Aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, publicada em Diário da República, 1.ª série, N.º 119 de 22 de Junho de 2007. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Recuperado de http://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2013/12/III_Plano_Nacional_Igualdade_Cidadania_Genero.pdf
- Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum Volume: Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism*, 139-167.
- CT (2009). Código do Trabalho. Aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 105/2009, de 14 de setembro, 53/2011, de 14 de outubro, 23/2012, de 25 de junho, 47/2012, de 29 de agosto, 69/2013, de 30 de agosto, e 27/2014, de 8 de maio. Autoridade para as Condições do Trabalho. Recuperado de [http://www.act.gov.pt/\(ptPT\)/Legislacao/Codigodotrabalhoatualizado/Paginas/default.aspx](http://www.act.gov.pt/(ptPT)/Legislacao/Codigodotrabalhoatualizado/Paginas/default.aspx)
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85. doi:10.1177/1464700108086364.
- Decreto-Lei n.º. 249/92 de 9 de Novembro. Alterado pelos Decretos-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, n.º 155/99, de 10 de Maio, n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e n.º 146/2013 de 22 de outubro Regulação e Certificação da Formação Contínua de Professores prevista na LBSE. Ministério da Educação. Recuperado de http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1992_dl_249_09_11.pdf
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Define o perfil geral de desempenho profissional das/os educadoras/es de infância e dos/as professores/as dos ensinos básicos e secundário DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º. 201— I SÉRIE-A 30 de Agosto de 2001. Ministério da Educação. Recuperado de http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_240.200.pdf
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (Eds.) (2009). *Critical thinking about inequality: An emerging lens. In Emerging Intersections: Race, class and gender in theory,*



- policy, and practice* (pp.1-21). New Jersey: Rutgers University Press.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). (2013). Relatório da ECRI sobre Portugal (Versão portuguesa). Recuperado de <http://www/monitoring/ecri/Country-by-country/Portugal/PRT-CbC-IV-2013-020PRT.pdf>
- Ferreira, E. (2011). Questões de género e orientação sexual em espaço escolar. In J. M. Silva & A. C. P. Silva (Orgs.), *Espaço, género e poder: Conectando fronteiras* (pp.43-65). Ponta Grossa: Todapalavra Editora.
- GEP - II PII (2007). Plano Nacional para a Integração dos Imigrantes (2010-2013). Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, DR 85 SÉRIE I de 2007 05-03. Gabinete de Estratégia e Planeamento. Recuperado de <http://www.gep.msess.gov.pt/planeamento/pimigrantes.php>
- Hancock, A. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63-79. doi:10.1017/S1537592707070065
- Hancock, A. (2013). Empirical intersectionality: A tale of two approaches. *UC Irvine Law Review*, 3(2), 259-296. Recuperado de <http://www.law.uci.edu/lawreview/issuearchive/vol3no2.html>
- ILGA-Portugal. (2013). Relatório sobre a implementação da Recomendação CM/Rec(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados-membros sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género. Recuperado de <http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/relatoriofinalrecCE.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro 1986. Diário da República n.º 237, Série I, de 14.10.1986. Alterada por: Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República n.º 217, Série I-A, de 19.09.1997; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I-A, de 30.08.2005. Ministério da Educação. Recuperado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf
- Lei n.º. 60/2009 de 6 de agosto, Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Diário da República, 1.ª série — N.º 151 — 6 de Agosto de 2009. Emendada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril que estabelece as orientações curriculares e os conteúdos a abordar na Educação Sexual. Ministério da Educação. Recuperado de <http://old.dge.mec.pt/educacaosaude/>



[index.php?s=directorio&pid=107](http://www.eses.pt/index.php?s=directorio&pid=107)

- PE (2009). Resolução P6_TA(2009)0211 de 2 de abril de 2009. Parlamento Europeu. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0211+0+DOC+XML+V0//PT>
- Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. Ministério da Educação. Recuperado de http://projectos.braga.ucp.pt/docs/DR_26_2012_ADD.pdf
- QRE (2006). Recomendação 2006/962/CE, de 18 de Dezembro de 2006. Quadro de Referência Europeu para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Parlamento Europeu. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- RP (1976). Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional de 2005. República Portuguesa. Recuperado de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Santos, M. C. (1995). Quem pode falar, onde e como? Uma conversa “não inocente” com Donna Haraway. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 44, 101-123.
- Scott, J. W. (1988). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Squires, J. (2009). Intersecting inequalities: Britain’s equality review. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 496-512. doi: 10.1080/14616740903237459
- Yuval-Davis, N. (2006). Interseccionalidade and Feminist Politics. *European Journal of Women’s Studies*, 13(3), 193-209. doi:10.1177/1350506806065752