

Marta Araújo¹ e Marcus Abílio Pereira²

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social

Resumo: Neste artigo, pretendemos relacionar uma concepção pluralista de justiça social (que combine as questões de redistribuição, reconhecimento e participação) com a presente desracialização das políticas educativas em Portugal. Iremos centrar a nossa análise nessas políticas e considerar os seus efeitos para a igualdade étnica, procurando desta forma articular as diferentes dimensões de justiça social. Pretendemos assim contribuir para o combate à exclusão social e escolar dos alunos de minorias étnicas.

1. Uma crescente diversidade étnica e cultural

Nas últimas décadas, as grandes levas de imigrantes de países pobres em direcção aos países ricos tornaram-se num grande desafio. As sociedades dos países ricos têm-se tornado cada vez mais multiculturais, pelo que interagem quotidianamente uma grande diversidade de grupos étnicos, de culturas e de percepções de mundo. Esta mudança nas sociedades, antes com uma certa homogeneidade e agora multiculturais, veio colocar duas questões fundamentais relacionadas: a questão do combate às desigualdades e a questão da acomodação da diferença cultural (Rex, 1995).

Em Portugal, apesar de ser mais recente, esta crescente diversidade cultural e étnica também se tem vindo a sentir. De acordo com os dados do último Censo realizado, a população com nacionalidade estrangeira a residir no nosso território mais que duplicou entre

¹ Bolseira de Pós-Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref^o14672/2003) e investigadora associada do CES.

² Professor da PUC-MG (Brasil).

1991 e 2001 (INE, 2002), representando em 2001 cerca de 2,2% da população. A este número há que acrescentar aqueles que já nasceram em território português, os que já tinham adquirido a nacionalidade portuguesa e os imigrantes ilegais. Em Portugal, a maioria da população de origem étnica minoritária reside na área metropolitana de Lisboa e noutras cidades do litoral. É de salientar também que tem havido uma mudança significativa nos países de origem das populações étnicas minoritárias: enquanto que tradicionalmente a população imigrante vinha sobretudo dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e Brasil, hoje em dia há uma diversidade cultural mais marcada, destacando-se em particular os movimentos migratórios da Europa de Leste (INE, 2002).

Neste contexto, as discussões sobre políticas de redistribuição e de reconhecimento estão na ordem do dia. A noção de justiça social, antes relacionada especificamente com as políticas de redistribuição, tem sido reconceptualizada de forma a incluir um novo princípio: o princípio de reconhecimento. A questão que frequentemente se coloca refere-se à possibilidade dos cidadãos de origens étnicas minoritárias se sentirem iguais num contexto em que as suas particularidades culturais não são reconhecidas pelas instituições.

Assim, será possível conciliar redistribuição e reconhecimento, ou serão estes dois elementos incompatíveis para a construção de um conceito de justiça social mais abrangente? A nosso ver, a importância de discutir estas duas questões está na necessidade de se construir um conceito de cidadania que crie condições para a integração das comunidades minoritárias nas nossas sociedades. Tanto a questão das desigualdades como a questão da acomodação da diferença cultural são temáticas que atravessam as discussões sobre a construção de um ideal de cidadania mais inclusivo. Aliás, qualquer discussão sobre a cidadania que não aborde estas questões arrisca-se a ser uma manobra de diversão e a legitimar as desigualdades existentes (Gillborn, 1992).

Em relação às desigualdades, as questões centram-se fundamentalmente na garantia ou não dos direitos conquistados pelos cidadãos destes países, nomeadamente em matéria de direitos dos trabalhadores, habitação, saúde, educação, e participação política, aos indivíduos de origens étnicas minoritárias. A possibilidade de acesso a esses direitos está condicionada pelos diferentes estatutos jurídicos desses indivíduos, que podem ser considerados cidadãos ou não.³ No caso dos cidadãos, é de salvaguardar que o estatuto de cidadania por si só não é

³ Os chamados não-cidadãos podem incluir os imigrantes ilegais, aqueles que têm autorização de residência, ou com visto por tempo determinado.

garante do acesso e exercício desses direitos, já que em alguns casos a sua ascendência étnica e/ou ‘racial’⁴ pode ser determinante do acesso aos mesmos.

Relativamente à questão do reconhecimento, a crescente diversificação étnica e cultural em países até então relativamente homogêneos levou a uma maior complexificação das relações sociais, dada a maior oferta de diferentes interpretações do mundo. Porém, sabemos que a diferentes visões do mundo não é atribuído o mesmo estatuto, existindo uma política, por vezes deliberada, de valorização de uma determinada cultura em detrimento de outras. O não reconhecimento dessas diferenças culturais tem levado muitas vezes certos grupos étnicos minoritários à marginalidade e à perda dos seus referenciais culturais (fundamentais na medida em que os ajudam a fazer sentido do mundo que os rodeia). É importante, portanto, a concessão de direitos que garantam a dignidade, quer através do reconhecimento da igualdade, como do reconhecimento da diferença.

As questões acima abordadas também se reflectem na esfera da educação. Apesar do acesso às escolas ser garantido a todas as crianças que residam em território português, o insucesso escolar continua a afectar desproporcionalmente os alunos de origens étnicas minoritárias (SCOPREM, 1998; Gillborn e Mirza, 2000). Neste contexto, serão as políticas de redistribuição suficientes? Para além da garantia do direito à educação, o que mais se torna necessário para promover o sucesso de todos os grupos étnicos? As discussões sobre políticas de reconhecimento na Sociologia da Educação surgem exactamente para contribuir para a superação das desigualdades existentes no contexto escolar entre maiorias e minorias étnicas. Será que, para além do direito à educação, não será necessário também desenvolvermos políticas que sejam capazes de garantir o direito à diferença dentro das nossas salas de aula, e alcançar assim o sucesso educativo? Para discutirmos todas estas questões, iremos agora desenvolver uma concepção mais ampla de justiça social.

2. Novos desafios para a justiça social

A imigração e a conseqüente diversidade cultural que veio transformar as sociedades até então relativamente homogêneas dos países europeus ocidentais têm suscitado novas questões para a justiça social.

⁴ Neste texto, utilizamos os termos ‘racial’ e ‘raça’ como constructos sociais.

A discussão do conceito de justiça social está directamente relacionada com o conceito de cidadania, que se baseia em dois pilares fundamentais: a igualdade e a universalidade (Marshall, 1967). Estes dois elementos possuem um carácter homogeneizador, uma vez que atribuem aos indivíduos que fazem parte de um determinado território o mesmo estatuto. Todos os indivíduos são iguais perante a lei, e a cidadania visa garantir os direitos civis, políticos e sociais a todos aqueles que possuam o estatuto de cidadão. Estes direitos deveriam criar as condições para que tivéssemos uma sociedade justa, concepção esta relacionada com a criação de condições igualitárias para que todas as pessoas possam desenvolver as suas capacidades. No entanto, e apesar de todos estes preceitos, as nossas sociedades continuam a ser espaços de injustiças, sobretudo em relação às etnias minoritárias, aos desfavorecidos socialmente, às mulheres, aos homossexuais. As injustiças existentes baseiam-se nas condições socio-económicas desiguais, mas também na opressão de culturas minoritárias através da dominação de uma cultura hegemónica.

Assim, encontrar uma concepção de uma justiça social pluralista que tenha em consideração não apenas as preocupações relacionadas com a distribuição de bens e recursos, mas que inclua também questões relacionadas com o reconhecimento de uma pluralidade de identidades culturais, tornou-se fundamental para uma melhor compreensão das sociedades multiculturais. Como afirma Jürgen Habermas (1994: 131):

Em sociedades multiculturais, a coexistência de modos de vida com direitos iguais implica proporcionar a cada cidadão a oportunidade de crescer no mundo de uma determinada herança cultural e poder ver os seus filhos crescerem nele sem sofrerem discriminação por causa disso. (tradução nossa)

A relação entre reconhecimento e identidade é um elemento fundamental na conceptualização das políticas de reconhecimento de Charles Taylor (1994). Segundo o autor, a construção da nossa identidade passa necessariamente pelo reconhecimento das nossas singularidades por parte dos outros. Sem esse reconhecimento, grandes parcelas de indivíduos que não partilham a cultura dominante das nossas sociedades ficarão à margem da realização plena da cidadania, mesmo que tenham acesso a uma política de redistribuição. É este o espaço de luta dos movimentos sociais que procuram o reconhecimento das suas identidades culturais.

Também no ambiente escolar se torna fundamental promover políticas de reconhecimento para além das de redistribuição. Devemos defender a igualdade sempre que a

diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização das suas identidades culturais (Santos e Nunes, 2003). Assim sendo, a questão fundamental é conciliar a manutenção de políticas de redistribuição que continuem a tentar dirimir as desigualdades com o desenvolvimento de políticas de reconhecimento que permitam a manutenção e integração das raízes socioculturais daqueles que têm origens étnicas minoritárias.

Este aspecto torna-se mais claro a partir do argumento sustentado por Axel Honneth (2001) sobre a co-originalidade das políticas de reconhecimento e de distribuição. Para o autor, as políticas de redistribuição não são apenas fruto das relações de produção capitalista, mas também de uma luta pelo reconhecimento social. Se um indivíduo não conseguir fazer-se visível e sustentar um discurso que o legitime, a possibilidade de participar em políticas de distribuição é quase nula. Assim, a luta pelo reconhecimento processa-se intersubjectivamente através da tentativa de legitimar a sua própria identidade. Os diferentes movimentos sociais que colocaram na esfera pública as situações de desrespeito social e cultural a que determinados grupos estavam sujeitos ajudaram-nos a compreender a importância de reconhecermos a dignidade dos indivíduos, mesmo que diferentes, como mais um dos elementos para um conceito de justiça. Portanto, o conceito de justiça social abarca não somente uma questão de redistribuição mas também de reconhecimento das diferenças e das próprias concepções de dignidade que tais comunidades postulam. O que temos então é uma falsa contradição entre reconhecimento e a redistribuição, contradição esta que, se for sustentada, desfavorece exactamente aqueles historicamente mais discriminados, dado que somente as políticas de redistribuição não são capazes de lidar com as desigualdades existentes nas nossas sociedades.

Para além da relação distribuição-reconhecimento, é necessário, para os objectivos do presente texto, que levemos em consideração uma outra dimensão de justiça social desenvolvida na estrutura analítica proposta por Gewirtz e Cribb (2002). Trata-se da dimensão associativa. De acordo com os autores, “A justiça associativa pode ser vista como um fim em si mesmo e como um meio para alcançar a finalidade de justiça económica e cultural” (Gewirtz e Cribb, 2002: 503; tradução nossa). Estes autores afirmam que as questões de reconhecimento não podem ser delegadas apenas no Estado, mas que a própria sociedade deve também desenvolver acções para lidar com elas. Porém, os mesmos autores notam que a presença de grupos minoritários em grupos de discussão e/ou decisão não é, por si só, garantia de reconhecimento. Para tal, “será necessário que os grupos previamente subordinados

participem plenamente em decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados” (Gerwitz e Cribb, 2002: 503).

Assim sendo, a construção da cidadania num contexto multicultural deve realizar-se a partir de uma ‘concepção espessa’ (Kymlicka e Norman, 1995) na qual a participação dos indivíduos na comunidade política seria um pré-requisito fundamental para a própria noção de cidadania.

3. A (des)racialização das políticas educativas

É frequente a questão da diversidade étnica em educação ser abordada através de um modelo linear de assimilação – integração - pluralismo cultural (Troyna, 1993). Neste trabalho, preferimos usar o conceito de ‘racialização’, por nos permitir fazer uma abordagem mais abrangente à forma como a educação tenta responder à tensão aparente entre redistribuição e reconhecimento, entre o direito à igualdade e à diferença.

Segundo Miles (1988: 246), o conceito de ‘racialização’ surgiu nos anos 70,

para se referir aos processos políticos e ideológicos através dos quais determinadas populações são identificadas através de referência directa ou indirecta às suas características fenotípicas, reais ou imaginadas, de tal modo que é sugerido que essa população só pode ser compreendida como se de uma unidade biológica se tratasse. (tradução nossa)

O mesmo autor sugere que os processos de racialização implicam uma ordenação de grupos, ainda que por vezes de uma forma pouco explícita, que são assim constituídos como sendo superiores ou inferiores, melhores ou piores que outros (Miles, 1988). Com a emergência de novas formas de racismo, baseadas sobretudo em aspectos culturais e não biológicos, estes processos tornaram-se mais subtis e complexos, pelo que as referências directas a ‘raça’ quase sempre foram substituídas por eufemismos: cultura, nacionalidade, herança, língua e modo de vida (Billig *et al.*, 1988, citados por Troyna, 1993).

Porém, a questão fundamental que se coloca não é verificar se um discurso político faz ou não referência directa a questões ‘raciais’ ou de racismo, uma vez que esse discurso não é, por definição, melhor ou pior do que um discurso desracializado (Gillborn, 1995). Segundo este autor,

Se um discurso faz ou não uso directo de imagens/linguagens ‘raciais’, isso não é, em si mesmo, importante. O fundamental é quem usa o discurso, o papel que ocupa a ‘raça’ nesse discurso (explícita e implicitamente) e as suas consequências para a representação da formação social existente. (Gillborn, 1995: 20; tradução nossa)

Ou seja, o importante é considerar as implicações de determinados discursos para a igualdade étnica e ‘racial’, sendo esta concebida numa versão pluralista de justiça social. A matriz apresentada ajuda a explicitar esta ideia, que usamos como uma ferramenta para debater as implicações das políticas educativas em Portugal para a questão da igualdade étnica e ‘racial’:

		A igualdade 'racial' está genuinamente implicada nos assuntos em discussão?	
		Sim	Não
O discurso usa categorias ‘raciais’?	Sim	racialização legítima (A)	racialização ilegítima (B)
	Não	desracialização ilegítima (C)	desracialização legítima (D)

Figura 1 – ‘Raça’ e discurso: uma tipologia
(Traduzido de Gillborn, 1995: 21)

A nossa análise centra-se na racialização ilegítima (B) e na desracialização ilegítima (C), por serem estas as formas em que é mais problemática a ligação entre a questão da diversidade étnica e cultural e a justiça social. Vamos também centrar-nos na racialização legítima (A), por considerarmos que as políticas portuguesas em educação têm sido pouco inclusivas socialmente precisamente por serem desracializadas.

Racialização legítima (A) e ilegítima (B)

A racialização legítima (A) ocorre quando os assuntos abordados pelas políticas educativas implicam a questão da igualdade ‘racial’ e étnica, através de discursos que fazem

referência directa a categorias ‘raciais’ e étnicas. Um exemplo disso é a monitorização das desigualdades étnicas, desde que respeite determinadas condições.

A monitorização étnica, que consiste na recolha de informação sobre a origem étnica, tem sido usada em vários países para verificar a existência de igualdades de oportunidades em áreas diversas, particularmente no emprego, na saúde e na educação. Por exemplo, no Reino Unido, o princípio vigente é o de que só recolhendo informações sobre a origem étnica se pode verificar se as políticas que promovem a igualdade de oportunidades estão, de facto, a funcionar (CRE, 2004). A não recolha destes dados é potencialmente discriminatória, uma vez que se considera que o combate à discriminação deve ser activo, e não negligente. A monitorização étnica é assim fundamental para verificar, estudar e combater os processos através dos quais as pessoas de origens étnicas minoritárias são discriminadas.

Esta questão tem dividido alguns autores, sendo defendida sobretudo por aqueles cujas preocupações se centram na justiça distributiva (Gewirtz e Cribb, 2002). Isto prende-se com o facto de a monitorização étnica ser vista como um meio de detectar e corrigir desigualdades.

Em Portugal, onde a monitorização étnica em educação é relativamente recente, a análise dos dados obtidos tem servido para mostrar que algumas etnias minoritárias apresentam, como grupo, níveis de aproveitamento escolar inferior ao dos seus colegas (ver SCOPREM, 1998), sem que o Estado tenha desenvolvido iniciativas adequadas para atenuar essas desigualdades. Assim, não se pode dizer que haja, de facto, uma verdadeira política redistributiva nesta matéria por parte do Estado português. A ausência de uma estratégia estatal de combate à exclusão social e escolar é, por si só, grave. Porém, associada à divulgação de resultados que mostram a disparidade de níveis de aproveitamento entre diversos grupos étnicos pode ter efeitos ainda mais nefastos em termos de justiça social. Em particular, pode conduzir a uma hierarquização das diferentes etnias de acordo com o seu sucesso escolar, e ao tratamento dessas diferenças como inevitáveis e naturais (Bonnett e Carrington, 2000). Esta constituiria, a nosso ver, uma forma de racialização ilegítima. Por um lado, o discurso faz referências directas a categorias ‘raciais’ e étnicas sem que de facto haja um compromisso em lidar com a questão da redistribuição. Por outro, ao promover imagens preconceituosas e estereotipadas de algumas etnias, esse discurso tem também consequências nefastas para o princípio de reconhecimento. A monitorização étnica poderia servir o princípio de reconhecimento se as políticas e práticas desenvolvidas para lidar com as desigualdades servissem para questionar o papel da escola, que muitas vezes marginaliza determinadas culturas.

Por fim, a monitorização étnica pode também cumprir o princípio de participação associativa. Isto porque, como sugerem Bonnett e Carrington (2000), pode existir uma dimensão de resistência na produção dos sistemas de categorização étnica. Por exemplo, no Reino Unido,

os sistemas de classificação étnica que emergiram foram o resultado, pelo menos em parte, dos esforços continuados de comunidades marginalizadas em afirmar as suas identidades específicas (e as dos outros), e de reivindicações legítimas para a participação plena em todas as facetas da vida civil e política. (Bonnett e Carrington, 2000: 490; tradução nossa).

Para que o princípio de participação associativa seja efectivo, deveremos assegurar-nos de que as comunidades étnicas minoritárias participam na elaboração dos sistemas de classificação, e estejam, de facto, envolvidas a nível da tomada de decisão. É fundamental que a sua participação não seja reduzida a uma formalidade, usada como retórica para legitimar decisões dos grupos tradicionalmente mais privilegiados (Neves, 1999).

Em Portugal as categorias criadas são definidas pelo Estado, a partir da nacionalidade dos pais. Isto constitui, a nosso ver, uma imposição autoritária das definições identitárias, não respeitando o direito das comunidades étnicas minoritárias em defender e afirmar as suas identidades individuais e colectivas.

Resumindo, desde que a monitorização étnica seja vista como um meio de diagnosticar desigualdades étnicas (e não um fim em si mesmo),⁵ conduza à implementação de políticas que corrijam essas desigualdades, e envolva as comunidades étnicas minoritárias na elaboração dos sistemas de classificação (que devem ser vistos sempre como temporários, para dar conta das mudanças nos sistemas de auto-definição⁶), pode ser vista como um exemplo de racialização legítima e um instrumento fundamental para uma versão pluralista de justiça social.

Outro exemplo de racialização ilegítima (B) está presente nos discursos que retratam as etnias minoritárias numa perspectiva deficitária. Frequentemente, a questão da crescente diversidade étnica tem sido vista como um ‘problema’ para o sistema educativo, que tem de

⁵ A monitorização étnica em educação deve incluir, para além da origem étnica, a origem social e o sexo dos alunos, uma vez que estudos anteriores noutros países mostraram que todos estes factores estão interrelacionados no aproveitamento escolar (ver, por exemplo, Gillborn e Mirza, 2000).

⁶ Como sugerem Bonnett e Carrington (2000), uma categoria étnica tem significados diferentes consoante uma pessoa tenha chegado há pouco tempo a um país, ou seja um descendente de 2ª ou 3ª geração. Também as mudanças nos movimentos migratórios ditam por vezes a necessidade de criação de novas categorias.

responder simultaneamente ao processo de massificação do ensino com uma escola igualitária para todos, e reconhecer e respeitar as especificidades culturais dos vários grupos nela representados (o caso do véu islâmico é ilustrativo). Esta tensão, entre redistribuição e reconhecimento, é patente em documentos oficiais do Ministério da Educação (por exemplo, ME, 2002). Frequentemente, a diversidade étnica é vista como um ‘problema’ para o sistema educativo, contribuindo para a patologização das famílias de comunidades étnicas minoritárias. A potencialidade da diversidade étnica e cultural na construção de uma sociedade mais aberta, democrática e culturalmente enriquecida é, regra geral, ignorada, privilegiando-se antes o potencial para o conflito em sociedades multiculturais. Este discurso ‘culpa as vítimas’ pelo seu insucesso no sistema educativo (Troyna, 1993) (atribuindo à escola um papel menor na atenuação das desigualdades sociais), e ilegitimamente racializa os problemas educativos. O não reconhecimento da legitimidade das especificidades culturais das comunidades étnicas minoritárias tem também consequências para a igualdade. É que a circulação de estereótipos sobre certas minorias étnicas conduz frequentemente a baixas expectativas desses alunos, constituindo assim um obstáculo ao sucesso académico (Gillborn, 1990; Mac an Ghail, 1988). Assim, a racialização ilegítima não contribui para a construção de sociedades mais justas.

Desracialização ilegítima (C)

Apesar da crescente diversidade étnica já referida, verifica-se em Portugal uma crescente desracialização das políticas educativas. Com excepção das políticas destinadas exclusivamente a alunos de origens étnicas minoritárias, a maioria das políticas educativas em Portugal têm tido uma abordagem ‘insensível à cor’, ou ‘colour-blind’ (Gillborn, 1990), não tendo em consideração a diversidade das origens étnicas e culturais dos alunos, e oferecendo a todos o mesmo, sem questionar o impacto diferenciado que determinadas políticas podem ter.

Esta abordagem caracteriza, por exemplo, a Proposta da Lei de Bases de Educação (ME, 2004), aprovada em Maio e vetada pelo Presidente da República em Julho. Em toda a exposição de motivos (um longo texto de quase 20 páginas), não há uma única referência à crescente diversidade étnica e cultural em Portugal. São antes as exigências da ‘sociedade do conhecimento e da inovação’ (ME, 2004: 1) que ditam a necessidade de reformar o sistema educativo. Mesmo no texto legislativo não há uma única referência directa a esta realidade

multicultural.⁷ No nº 3 do artigo 2º, dedicado aos princípios gerais, pode ler-se:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis. (ME, 2004)

Este era um princípio que na sua generalidade era já assegurado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, ainda em vigor, e que consagra ainda, na alínea d) do Artigo 3º:

Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. (ME, 1986, ênfase nossa)

A Proposta da Lei de Bases de Educação de 2004 é omissa no ‘direito à diferença’ e contextualiza o respeito pelos ‘diferentes saberes e culturas’ na defesa da identidade nacional (artigo 5, alínea c)):

Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no espírito da tradição humanista e universalista europeia, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. (ME, 2004)

Em todo o texto não há uma referência a etnia ou ‘raça’, ficando apenas subentendido a quem pertencem os ‘diferentes saberes e culturas’.

É interessante notar como surge aqui a questão da ‘identidade nacional’. Por um lado, esta versão no singular tem implícita uma consensualidade sobre aquilo em que consiste essa ‘identidade nacional’. Assim sendo, menospreza o facto de a construção identitária ser um processo complexo e em constante actualização (ver Gilroy, 1987; Hall, 1992). Por outro lado, estas noções desracializadas de ‘identidade nacional’ e ‘património cultural’ acabam por construir um enquadramento político que retira a igualdade ‘racial’ e étnica da agenda educativa (Gillborn, 1995).

⁷ Não obstante, o documento usa uma noção mais inclusiva dos destinatários dos direitos em educação, abrangendo “todos os cidadãos portugueses e todos aqueles que residam ou se encontrem em Portugal” (ME, 2004, artº 2), e não apenas os ‘portugueses’ (ME, 1986, artº 2).

O facto de as políticas não abordarem a questão da igualdade étnica e ‘racial’ tem consequências nefastas nas oportunidades educativas dos alunos de origens étnicas minoritárias. Um exemplo disto refere-se à questão do abandono escolar que é neste momento central, uma vez que se discute o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, apesar de uma parte importante da população escolar não concluir ainda os três ciclos de escolaridade básica. Um estudo publicado pelo Ministério da Educação indica que cerca de 25% dos alunos não concluem os 9 anos de escolaridade obrigatória, e 45% não completam o 12º ano (ME, 2003). Os dados apresentados permitem também verificar que este fenómeno atinge mais rapazes que raparigas, e que é geralmente precedido pelo insucesso escolar. Num outro estudo sobre esta temática, Pinto (1995) sugere que o fenómeno do abandono escolar atinge desproporcionalmente os alunos oriundos de famílias com níveis de instrução mais baixos. Uma vez que as famílias dos alunos de minorias étnicas estão geralmente sobre-representados nesta categoria (Baganha e Marques, 2001), é necessário que sejam recolhidos dados sobre o abandono escolar que incluam a origem étnica e social dos alunos, para explorar se o alargamento da escolaridade obrigatória aumenta ou não as desigualdades étnicas.

É também de salientar que, na actual legislação, a reprovação a três disciplinas, quando nelas se inclui a Língua Portuguesa e a Matemática, implica a retenção do aluno no mesmo ciclo de ensino.⁸ Este é um caso em que é notório o potencial de discriminação dos alunos de origens étnicas minoritárias, não só aqueles que não dominam suficientemente a Língua Portuguesa, como também os que não falam ‘o português do continente’, mas formas de português crioulizadas que a escola tende a confundir com ignorância. Isto é tanto mais relevante num contexto em que o apoio aos alunos com Português como Segunda Língua⁹ não é, na maioria dos casos, efectivo.¹⁰ Um estudo realizado pelo Departamento da Educação Básica (DEB, 2003) que incidiu sobre as várias Direcções Regionais de Educação no ano lectivo 2001/2002 sugere que, na prática, a maioria dos alunos não recebe qualquer tipo de apoio a Língua Portuguesa. Há ainda a notar uma distribuição muito desigual dos apoios

⁸ Regra geral, considera-se que o aluno é passível de retenção “quando obtenha nível inferior a três em mais de três disciplinas. Em anos de conclusão de ciclo, presume-se ainda o grande atraso quando o aluno obtenha nível inferior a três em mais de duas disciplinas quando nestas se incluam, cumulativamente, as de Português e de Matemática” (artº 2/ Desp.Norm.nº644-A/94).

⁹ Expressão que preferimos a Português como Língua Não Materna, uma vez que a primeira é mais inclusiva, valorizando a Língua Materna do aluno.

¹⁰ Este apoio é uma medida fundamental para a promoção da igualdade de acesso e de sucesso educativo, e é previsto no Decreto-Lei nº6/ME/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 8, excepto para os alunos que entraram no nosso sistema educativo por meio de equivalências, cujo apoio a Português foi assegurado pelo Decreto-Lei nº219/ME/1997 de 20 de Agosto, artigo 16.

oferecidos: mais de 50% dos apoios são prestados pela região Norte, onde apenas se encontram 10% dos alunos com Português como Segunda Língua. Estes dados indicam que há um caminho longo a percorrer nesta matéria.

Os exemplos abordados constituem, a nosso ver, formas de desracialização ilegítima da educação, uma vez que são discursos que, não fazendo referências directas a ‘raça’ ou etnia, têm consequências nefastas para a igualdade.

Segundo Cardoso (1998), a desracialização das políticas educativas portuguesas deve-se sobretudo a dois motivos. Em primeiro lugar, ao mito do anti-racismo português. Segundo este autor, a identidade nacional portuguesa tem sido edificada com base na sua história colonial, que é frequentemente construída como sendo mais aberta, tolerante e favorável à miscigenação do que a de outros povos. Isto tem ajudado a manter o mito de que os portugueses não são, por natureza, um povo racista. Isto está explícito no documento que criou o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM):

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral.

Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura.

Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a multividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica. (ME, 1991)

Cardoso (1998) sugere ainda que a desracialização das políticas educativas se deve também ao papel menor atribuído à Educação Intercultural em Portugal. Por um lado, os projectos de Educação Intercultural estão muito centrados na zona metropolitana de Lisboa e dirigem-se sobretudo aos alunos de origens étnicas minoritárias (DEB, 2003). Por outro lado, actualmente a intervenção centra-se nas áreas não-curriculares (projectos de turma e trabalhos de projecto), que fica a cargo dos professores. Isto significa que as medidas são dispersas, e é deixada à ‘boa vontade’ de cada um o desenvolvimento de actividades nesta matéria. Esta demissão do Estado de se responsabilizar nesta matéria é particularmente significativa num sistema educativo fortemente centralizado (Cardoso, 1998).

4. Conclusões

Vimos então como a crescente diversidade étnica em Portugal tem sido acompanhada pela desracialização ilegítima das políticas educativas. Ao não considerar os possíveis efeitos de tais discursos na escolaridade dos alunos de origens étnicas minoritárias, esta desracialização exclui da agenda política a justiça social em matéria de educação. Encontrámos também formas de racialização ilegítima, que constroem a diversidade étnica e cultural como um ‘problema’. Estas formas de racialização não se comprometem com os princípios de justiça social, podendo ainda contribuir para acentuar as desigualdades existentes. Torna-se premente, portanto, que o Estado português desenvolva políticas educativas que levem em consideração estas questões, de modo a que a questão da diversidade étnica não seja usada para uma racialização ilegítima, mas que esteja ligada a propostas de uma versão pluralista de justiça social.

As questões referentes à redistribuição e reconhecimento devem estar também ligadas à promoção de práticas associativas que fortaleçam as comunidades étnicas minoritárias. Esta não é somente uma obrigação do Estado, mas também da sociedade civil, que se deve organizar e exigir uma participação plena nos órgãos de decisão relacionados com a escola, através de canais de decisão que permitam a representação destas comunidades.

Defendemos aqui um círculo virtuoso, sendo a escola vista como um espaço privilegiado, no qual a construção de identidades deverá respeitar as diferenças étnicas, oferecer condições para que os indivíduos de origens minoritárias possam competir em igualdade de condições, e proporcionar uma aprendizagem de práticas associativas.

A construção de uma noção de cidadania que leve em conta a interculturalidade é, assim, um passo fundamental para a consolidação da justiça social pluralista. Não poderemos falar em justiça social se não tivermos uma concepção de cidadania que garanta direitos de participação nas decisões que nos vinculam a todos. A cidadania num contexto multicultural deve ser pensada para além da sua dimensão pré-política e basear-se na garantia das diferentes tradições culturais, na eliminação das desigualdades económicas, e na garantia dos direitos políticos, sociais e civis. Somente a partir desta concepção de cidadania poderemos falar em justiça social.

Este desafio é para todos: para aqueles que se deslocam dos seus países de origem, para os dos países que os recebem, a classe política, e para aqueles que procuram compreender, dar sentido e oferecer soluções para este fenómeno social, mais especificamente os cientistas sociais.

Referências bibliográficas

- Baganha, M. I.; Marques, J. C. (2001), *Imigração e Política: o caso português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Bonnett, A.; Carrington, B. (2000), “Fitting into Categories or Falling Between Them? Rethinking Ethnic Classification”, *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 487-500.
- Cardoso, C. M. N. (1998), “The Colonialist View of the African-origin ‘Other’ in Portuguese Society and its Education System”, *Race, Ethnicity and Education*, 1(2), 191-206.
- Commission for Racial Equality (CRE) (2004), *Why keep ethnic records? Frequently asked questions*. (Documento online: <http://www.cre.gov.uk/cust-bin/parser.pl>).
- Direcção do Ensino Básico (DEB) (2003), *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. (Documento online: http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/caracterizacao_nacional_2002_lp2.pdf).
- Gewirtz, S.; Cribb, A. (2002), “Plural Conceptions of Social Justice: implications for policy sociology”, *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gillborn, D. (1990), *Race, Ethnicity and Education: teaching and learning in multi-ethnic schools*. London: Unwin Hyman/Routledge.
- Gillborn, D. (1992), “Citizenship, ‘Race’ and the Hidden Curriculum”, *International Studies in Sociology of Education*, 2(1), 57-73.
- Gillborn, D. (1995), *Racism and Anti-Racism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D.; Mirza, H. (2000), *Educational Inequality – Mapping Race, Class and Gender: a synthesis of research evidence*. London: OFSTED.
- Gilroy, P. (1987), *There Ain't No Black in the Union Jack*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1994), “Struggles for recognition in the democratic state”, in A. Gutman (org.), *Multiculturalism – examining the politics of recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- Hall, S. (1992), “New Ethnicities”, in J. Donald; A. Rattansi (orgs.), *'Race', Culture and Difference*. London: Sage.
- Honneth, A. (2001), “Recognition of Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society”, *Theory, Culture and Society*, 18(2-3), 43-55.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2002), *Censos 2001*. (Documento online: http://www.ine.pt/prodserv/censos/index_censos.htm).
- Kymlicka, W.; Norman, W. (1995), “Return of the Citizen: a survey of recent work on citizenship theory”, in R. Beiner (org.), *Theorizing Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Mac an Ghail, M. (1988), *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Marshall, T. H. (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Miles, R. (1988), “Racialization”, in E. Cashmore (org.), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge, 2ª ed.
- Ministério da Educação (ME) (1986), *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro*. (Documento online: http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg).
- Ministério da Educação (ME) (1991), *Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Despacho normativo 63/91, DR n.º 60, 13 de Março*.
- Ministério da Educação (ME) (2002), *Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior - Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro - Motivos*. (Documento online: http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/medidas_det.asp?newsID=31).
- Ministério da Educação (ME) (2003), *Insucesso e Abandono Escolares em Portugal*. (Documento online: <http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/docs/sintese.pdf>).
- Ministério da Educação (ME) (2004), *Proposta da Lei de Bases da Educação*. (Documento online: www.parlamento.pt/forum/pub/GetDoc.aspx?NomeFich=Doc_42.doc).
- Neves, L. J. O. (1999), “Juridificação do processo de demarcação das terras indígenas do Brasil”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 113-129.
- Pinto, C. (1995), *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Rex, J. (1995), “Multiculturalism in Europe”, in J. Hutchinson; A. S. Smith (orgs.), *Ethnicity*, Oxford: Oxford University Press.
- Santos, B. S.; Nunes, J. A. (2003), “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, in B. S. Santos (org.), *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) (1998), *Base de Dados Entreculturas*. Lisboa: ME/SCOPREM.
- Taylor, C. (1994), “The Politics of Recognition”, in A. Gutman (org.), *Multiculturalism – examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Troyna, B. (1993), *Racism and Education*. Buckingham: Open University Press.