



FEUC

Faculdade de Economia

Universidade de Coimbra

Jovens Muçulmanos, Identidades e Escola Pública: um estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Sociologia
Especialização: Pós-Colonialismos e Cidadania Global

Hélia Regina Gaspar dos Santos

Coimbra, 2008



centro de estudos sociais
FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra
Faculdade de Economia
Centro de Estudos Sociais

**Jovens Muçulmanos, Identidades e Escola Pública:
um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado em Sociologia
Especialização: Pós-Colonialismos e Cidadania Global

Hélia Regina Gaspar dos Santos

Orientação:
Doutora Margarida Calafate Ribeiro

Co-Orientação:
Doutora Marta Araújo

Coimbra, 2008

Para o Artur

Agradecimentos

Uma palavra de profunda gratidão às minhas orientadoras, Doutora Margarida Calafate Ribeiro e Doutora Marta Araújo, cuja inspiração académica, leituras atentas e críticas construtivas foram determinantes para a execução deste estudo.

Ao Dr. Abdoolkarim Vakil uma palavra especial de agradecimento pelo desconcerto das perguntas que me colocou no início deste trabalho, e que se revelariam muito úteis. Não esqueço a disponibilidade que sempre demonstrou para se reunir comigo e a generosidade académica com que sempre abordou as nossas reuniões.

Dirijo uma palavra de agradecimento aos Professores deste programa de mestrado e queridos colegas, com quem os intensos debates nos seminários e nas conferências permitiram que eu começasse a fazer algum sentido das complexidades do mundo pós-colonial em que vivemos.

Um “muito obrigado” especial aos participantes no estudo: Aos alunos que me receberam com curiosidade e generosidade nas entrevistas; Aos encarregados de educação que conseguiram sempre arranjar uma hora livre no final do seu preenchido dia de trabalho para me receber pacientemente em suas casas; Aos professores, que sempre acederam às minhas solicitações; Ao conselho executivo e restante comunidade escolar, sempre extremamente amáveis e de grande auxílio; e Aos representantes da comunidade local – a Associação de Pais, a CIL e a Câmara Municipal – pela sua confiança.

Agradeço ainda à Fundação Calouste Gulbenkian por ter possibilitado a realização de um estágio no King’s College, Londres, em 2006, orientado por Abdoolkarim Vakil, e que se revelou muito profícuo também na elaboração desta dissertação. Agradeço em particular a todos os professores, académicos, estudantes, técnicos e activistas que acederam partilhar comigo a sua experiência de trabalho e/ou estudo com população muçulmana em Inglaterra.

Uma palavra de carinho aos meus tios e primos, pelo paciente acolhimento em suas casas durante os meses de trabalho de campo, e pelo apoio e a amizade incondicionais que sempre me dedicaram. Um pedido de desculpas aos meus amigos e família pela minha negligência ao longo destes anos, apesar da qual sempre pude contar com o seu apoio.

Em especial, e em primeiro lugar, envio um beijo ao Artur, pela paciência, mas fundamentalmente pelo seu apoio e confiança, essenciais na realização deste trabalho.

Portanto, a questão da religião, eu acho que não tem nada a ver! (Dália)

*Eu digo que sou portuguesa, eu nasci cá! Como eu nasci cá, sou portuguesa! Eu nasci cá! Só que
tenho outra cor, mas os meus pais nasceram cá! (Vanessa)*

Índice

PRIMEIRA PARTE: ABORDAGEM TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – MUÇULMANOS, EUROPA E PORTUGAL: IDENTIDADE NACIONAL E ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO IDENTITÁRIA 23

1. Imaginação de comunidades nacionais.....	23
1.1 Identidades porosas e policêntricas	28
1.2 Processos de negociação identitária	31
1.3 O multiculturalismo e as identidades muçulmanas na Europa	36
2. Negociação de Identidades Portuguesas.....	41
2.1 A imaginação da identidade nacional portuguesa.....	42
2.2. Os Muçulmanos em Portugal.....	45
3. Racismo e Islamofobia em Portugal.....	58

CAPÍTULO 2 – DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO 65

1. A dimensão nacional na educação moderna e a “diversidade cultural”	65
2. Multiculturalidade e políticas educativas em Portugal	69
2.1 A democratização da educação e a “diversidade cultural”	71
3. O lugar da religião na educação: o quadro legal.....	85
3.1 Alguns debates públicos sobre a religião na Escola.....	90
4. Outros debates	93
4.1 Racismo	94
4.2 A língua portuguesa como língua não materna	95

SEGUNDA PARTE: O ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO 3 – UMA ESCOLA PLURI-RELIGIOSA: UM ESTUDO DE CASO 101

1. Opções metodológicas	101
1.1 Métodos utilizados	104
1.2 Análise dos dados.....	107
2. Descrição do trabalho de campo	108
2.1 A escola	108
2.2 Questões de acesso e selecção de participantes	109
3. Questões éticas e políticas	113
4. Limitações do estudo	115

CAPÍTULO 4 – NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES NA ESCOLA.....	117
1. Identidade nacional na escola pública	117
1.1 O papel da disciplina de História na construção da identidade nacional.....	118
1.2 O papel dos símbolos nacionais na construção da identidade	125
2. Negociações identitárias	128
2.1 Configurações etno-raciais da identidade nacional	129
2.2 A dimensão religiosa das identidades	144
CAPÍTULO 5 – A ABORDAGEM DA ESCOLA À DIVERSIDADE.....	153
1. A escola perante a diversidade cultural e religiosa.....	153
1.1. Representações e estratégias perante a diversidade.....	154
1.2 Direitos religiosos e culturais na escola	164
1.3 Apoio a português como língua não materna.....	174
2. Representações sobre os muçulmanos.....	179
2.1 Discriminação racial, religiosa e cultural.....	184
CONCLUSÕES	193
BIBLIOGRAFIA	199
ANEXOS.....	219

Introdução

O papel da religião tem sido, em grande medida, negligenciado nas sociedades que são vistas como modernas e secularizadas. Porém, o papel histórico da religião no mundo ocidental é essencial para percebermos a construção identitária e política da Europa, e, em parte, para perceber as tensões actuais em torno das comunidades muçulmanas no espaço europeu. Por um lado, a religião esteve na base de violentos conflitos que cruzaram os seus limites geográficos (por exemplo, as Cruzadas, a Guerra dos Trinta Anos ou a “missãoção” justificativa do colonialismo europeu). Aliás, em última instância, a Europa secular como a concebemos hoje resultou precisamente da tentativa política de solucionar conflitos de índole religiosa (Asad, 2003). Por outro lado, a construção cristã da Europa ocidental deu-se por confronto durante séculos com o mundo islâmico, o que coloca o Islão, ainda que por exclusão, no centro da formação da identidade europeia. Adicionalmente, os fluxos de populações muçulmanas oriundas de territórios ex-colonizados por países europeus, como os casos da França, Reino Unido e Portugal, questionam também a identidade europeia como resultado de uma modernidade concebida apenas no seu potencial emancipatório, evocando a sua história colonial e violenta.

Assim, a declarada re-emergência do religioso no mundo ocidental, e a sua crescente politização após os eventos de Setembro de 2001, constitui, com as devidas actualizações, uma continuação do longo conflito político e identitário entre o “mundo ocidental” e “o mundo islâmico”, mas que agora ganha particular visibilidade dentro das fronteiras do primeiro. Por outro lado, os ataques de grupos extremistas islâmicos nos Estados Unidos da América, no Reino Unido ou em Espanha vieram tão só reforçar, ainda que de forma muito significativa, a atenção de políticos e cientistas sociais sobre tensões que já existiam envolvendo as comunidades muçulmanas em algumas metrópoles europeias desde finais dos anos 80. Em particular, desde 1989, na sequência do caso de Salman Rushdie, alguns grupos de jovens muçulmanos em países como o Reino Unido, a França ou a Alemanha protagonizaram um questionamento de concepções de multiculturalismo que negligenciam as identidades religiosas. Afirmando-se enquanto muçulmanos, e enquanto muçulmanos franceses, britânicos ou alemães, estes grupos reclamavam a sua pertença à Europa, exigindo a reimaginação da Europa pós-colonial.

Também em Portugal, a religião, neste caso a católica, cumpre até hoje um papel central na organização social da nação. Essa sua centralidade na definição da identidade nacional portuguesa, representada enquanto hegemonicamente católica, foi um processo histórico e político de *colonialidade*¹ interna, pela segregação de outras pertenças religiosas. São disso ilustrativos os casos das perseguições às comunidades islâmica e judaica, que atingiram o seu auge com a Inquisição (instituída em Portugal em 1536 e extinta em 1821). Não obstante, o resultado desse processo é uma nação construída durante muitos séculos como monoreligiosa, em resultado de uma relação política de grande proximidade entre o Estado português e a igreja católica. Mesmo em período de secularização da sociedade portuguesa, essa ligação foi mantida e reforçada pela assinatura de concordatas em 1940 e, mais recentemente, em 2004.

Debruço-me nesta dissertação sobre jovens muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal, uma população minoritária no quadro religioso em Portugal, pela possibilidade que apresenta de revisitação da “identidade católica portuguesa” (que permanece no imaginário nacional, quer durante o período colonial e ditatorial, quer após o 25 de Abril), em tensão com a crescente secularização da sociedade e o crescente número de cidadãos não católicos no país. A segunda potencialidade de análise sobre as suas construções identitárias prende-se com o possível repensar da “identidade pós-colonial” de Portugal, um processo que encontra o local privilegiado para a sua análise na escola pública de frequência obrigatória, o local de passagem e formação da maioria da população portuguesa ou a residir em Portugal. Com efeito, a escola pública constitui um “laboratório social pós-colonial”, numa sociedade que ignora em grande medida essa sua condição.

Partindo da ideia de que Portugal ainda se projecta como um país homogéneo, com uma religião maioritária, uma história e uma só língua, procuro neste trabalho captar e compreender as tensões entre essa “identidade monocultural portuguesa” (que começa timidamente a ser problematizada), e uma educação pública que, simultaneamente, começa a procurar respostas para a “integração” de uma população escolar cada vez mais plural, a

¹ Sigo neste trabalho a distinção realçada por alguns autores entre *colonialismo*, enquanto relação política, e *colonialidade*, nas relações de poder (Quijano, 2000; Santos, 2004), de saber (Mignolo, 2000), e de ser (Maldonado-Torres, *apud* Escobar, 2002: 6), uma condição que perdura no tempo pós-descolonizações e que é objecto de análise das perspectivas pós-coloniais.

nível etno-racial, cultural e religioso. Neste sentido, pretendi explorar de que forma é que a identidade nacional tem sido renegociada na escola pública, em particular pelas famílias muçulmanas; e, por outro lado, se a concepção de uma educação para a diversidade se mantém focalizada no conhecimento sobre outras culturas, numa lógica de “multiculturalismo celebratório” (Santos e Nunes, 2004), uma abordagem que deixa intacta essa identidade nacional. A meu ver, as diferentes representações e concepções de “identidade nacional”, reflectidas nas concepções de “diversidade cultural”, terão potencialidades diferentes para desenvolver uma concepção mais crítica de educação.

Deste modo, o objectivo geral deste estudo é analisar as identidades muçulmanas em negociação no espaço escolar público. Para tal, analiso os processos de construção identitária de jovens muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal e as suas representações sobre “a identidade portuguesa”. Proponho uma análise dos processos de marcação étnica, a partir das perspectivas de vários actores: alunos, encarregados de educação, professores, responsáveis políticos locais e responsáveis comunitários muçulmanos. Através dos seus discursos, e em certa medida da sua própria actuação, procurei analisar a construção de uma ideia de “identidade nacional” nas suas dimensões etno-racial e religiosa na, e pela, escola. Um outro nível de análise focaliza de forma mais concreta a realidade escolar, analisando as expectativas de encarregados de educação, comunidades, organizações e dos próprios jovens relativamente à educação pública. Tentei compreender como jovens muçulmanos e as suas famílias vivem e participam na escola pública portuguesa, analisando processos de inclusão ou exclusão que os jovens experienciam na escola, e como estes condicionam ou não a negociação das suas identidades.

A dissertação está dividida em cinco capítulos, agrupados em duas partes. No capítulo 1, apresento as discussões em torno do multiculturalismo na Europa, em particular do modo como as identidades muçulmanas renegoceiam os seus termos, desafiando imagens hegemónicas das identidades nacionais e da identidade europeia. As concepções tradicionais de multiculturalismo e secularismo na sociedade e na educação na Europa têm sido reinterpretadas e renegociadas por um número crescente de académicos, alguns muçulmanos, em particular no que concerne a projecção da Europa como secular e a sua

configuração “racial” e étnica a partir da modernidade. Tendo em consideração o forte papel da dimensão nacional nas identidades culturais na Europa, começo por debruçar-me sobre a sua construção. Num segundo momento, situo historicamente os muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal actualmente, não deixando de discutir as potencialidades e os limites da categoria “muçulmano português”. Para terminar o capítulo, reflecto brevemente sobre o fenómeno de racismo e islamofobia na Europa e em Portugal, dois fenómenos interligados que limitam frequentemente as renegociações identitárias e culturais, como verifiquei na recolha dos dados.

No capítulo 2, faço uma apreciação do espaço aberto pelas políticas educativas em Portugal para a “diversidade cultural e religiosa”. O objectivo desta visitação do quadro legal prende-se com a necessidade de compreender as prioridades políticas para a igualdade na educação, e assim melhor conseguir analisar os discursos e práticas encontrados no terreno. Na segunda parte do capítulo, o meu interesse recai sobre as continuidades e descontinuidades da relação entre o Estado e a religião católica no período democrático e assumidamente secular, e os debates sociais, políticos e educativos sobre a diversidade religiosa em Portugal e as suas repercussões na educação pública.

O terceiro capítulo inicia a segunda parte da dissertação, onde apresento os resultados do estudo de cariz etnográfico que realizei numa escola pública na área da Grande Lisboa. Neste capítulo inicial, apresento as opções metodológicas e os métodos de investigação utilizados durante a pesquisa. Ou seja, exponho os motivos epistemológicos e metodológicos que me levaram à selecção de métodos de cariz qualitativo etnográfico, com a realização de entrevistas semi-estruturadas e com observação directa no contexto de sala de aula e noutros espaços informais da escola.

No capítulo seguinte, inicio a apresentação dos dados recolhidos na escola. Numa primeira parte, começo por analisar as representações que surgem nos discursos de professores e responsáveis políticos e comunitários sobre o papel de uma concepção ainda homogeneizante da identidade nacional na educação pública em Portugal. Na segunda parte, discuto as construções identitárias dos jovens muçulmanos entrevistados, e das suas encarregadas de educação, olhando a forma como projectam as configurações etno-raciais e religiosas das suas identidades, bem como a sua negociação de uma certa versão unívoca e linear de identidade nacional.

No quinto e último capítulo, apresento, em primeiro lugar, as concepções que surgiram sobre “diversidade cultural” na escola, e as estratégias desenvolvidas para lidar com a diversidade. Em segundo lugar, observo as representações dos agentes educativos e responsáveis políticos sobre os jovens muçulmanos e suas famílias, e o modo como tais representações podem ou não resultar em acções discriminatórias sobre os indivíduos participantes do estudo. O objectivo deste último capítulo é o de explorar as tensões entre o modo como a escola estudada representa e gere a diversidade cultural e religiosa e a forma como os participantes do estudo se auto-representam, tal como é explorado no capítulo quatro.

Na academia portuguesa, este é um primeiro trabalho etnográfico sobre crianças muçulmanas portuguesas, ou a viver em Portugal, na escola pública. Assim, o estudo de caso que aqui se apresenta tem um carácter exploratório, pretendendo ir para além de uma abordagem meramente descritiva de outros trabalhos que têm sido realizados sobre a educação de muçulmanos em Portugal (por exemplo, Mendes, 2002; Baptista Santos, 2006). Este trabalho aponta desde logo algumas problematizações levantadas pelos sujeitos muçulmanos, relevantes para uma discussão sobre a secularização da sociedade e da escola pública portuguesa. Em particular, o meu estudo aponta para a complexidade da discussão em torno dos muçulmanos na Europa e em Portugal, principalmente pelo modo como interpelam as “comunidades nacionais imaginadas” para uma reimaginação pós-colonial das suas histórias culturais e religiosas.

Primeira Parte: Abordagem teórica

Capítulo 1 – Muçulmanos, Europa e Portugal: identidade nacional e espaços de negociação identitária

1. Imaginação de comunidades nacionais

Analisar identidades culturais na Europa implica uma abordagem do imaginário da identidade nacional a partir da figura do Estado-nação. As fortes delineações culturais inerentes a essa construção determinam a figura do “cidadão nacional” e a figura do “imigrante”, não nacional. Quando pensamos na Europa ocidental, a história do Estado-nação é indissociável da história dos impérios coloniais ultramarinos. Hoje, esta mesma Europa pós-descolonizações está imbuída de cidadãos cuja origem está ligada à antiga história imperial. Por isso, estes cidadãos europeus e os seus filhos permanecem ainda ligados a um imaginário que inibe a sua condição simbólica de plena cidadania europeia. Quando a este complexo identitário adicionamos a variável “muçulmanos”, pensar a imaginação identitária europeia converte-se num triplo exercício de revisitação: por um lado, obriga-nos a repensar a história colonial ultramarina europeia; por outro, implica a reavaliação da herança cultural islâmica nas várias culturas europeias; e por fim, obriga a uma avaliação do processo de secularização na Europa. Se pensarmos com especial incidência no sul e no leste do continente europeu, esta herança reconhece-se como substrato identitário essencial destas culturas. Nesta linha, estudar muçulmanos na Europa e particularmente em Portugal é um processo de pensar a Europa pós-colonial.

Mas em que consiste a “identidade nacional” que, na sua expressão mais tradicional, suscita sentimentos tão paradoxais quanto amor a uma pátria, e ódio aos que são percebidos como exteriores a essa comunidade (Anderson, 1983: 193)? Na análise de Benedict Anderson (1983), as nações são construções históricas esculpidas por uma complexidade de factores culturais e sociais ao longo de séculos, particularmente reconhecíveis como nacionais a partir do século XVIII. Para Anderson, “nação: é uma comunidade política imaginada – e que é imaginada ao mesmo tempo como intrinsecamente limitada e soberana” (1983: 25). Imaginada, porque os indivíduos entendidos como pertencentes a essa comunidade nunca se conhecerão todos pessoalmente, mas encontram-se unidos por elementos culturais

reconhecíveis como comuns. É limitada porque “tem fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais se situam outras nações” (1983: 26).

Os processos de formação de Estados-nação foram complexos e variáveis por todo o mundo, mas, analisando o contexto europeu, o antropólogo identifica três principais elementos na base dessa imaginação de nação: a ideia de uma história comum a um determinado território, inicialmente religiosa, e depois secular; a partilha de uma língua gradualmente homogeneizada num território, inicialmente pelas práticas religiosas, depois seculares; e mais tarde o surgimento de uma rede de comunicação e de gestão administrativa, particularmente o capitalismo de imprensa.

Contudo, a maior parte dos Estados-nação europeus contém várias línguas ou dialectos, que se encontram politicamente subordinados pela definição de uma língua oficial em que esse Estado-nação se expressa. Historicamente, a determinação da religião de cada comunidade nacional ilustra também uma construção política dos Estados-nação, processos solucionados muitas vezes com recurso a severos conflitos (e.g., a Guerra dos 30 Anos). Nos seus estudos sobre a Europa actual, Hesse e Sayyid (2006: 22-23) chamam a atenção para o facto de, no processo de definição dos Estados-nação, algumas comunidades, como por exemplo o País de Gales, a Bretanha ou as comunidades ciganas ou judaicas, se terem tornado “pós-nacionais”, ou seja, tornaram-se minorias etnicamente marcadas entre uma maioria étnica nacionalizada. Então como hoje, a conciliação gradual (nunca atingida plenamente) entre essas minorias e a maioria envolveu o mesmo tipo de processos que actualmente observamos na acomodação dos “imigrantes”, também eles externos à imaginação nacional, e por isso comunidades pós-nacionais num processo semelhante ao referenciado pelos autores no processo inicial das formações nacionais europeias.

Porém, ainda que imaginada, ou talvez por isso mesmo, a identidade nacional constitui uma dimensão central no imaginário político e colectivo nos territórios europeus: “Na verdade, o factor nacional é o mais universalmente legitimado entre os valores da vida política do nosso tempo” (Anderson, 1983: 22). Daí que, a questão da imigração tal como tem sido colocada na Europa reforce a representação de comunidade nacional. Smith (1995) considera, por oposição às teses de Hobsbawm (1990), que os sentimentos nacionalistas não se têm vindo a esvaziar de importância ou relevância política, precisamente devido “[ao] receio de vagas de imigrantes [que] animou ressentimentos e acicatóu um renovado interesse

na identidade cultural, na solidariedade nacional e na defesa de interesses nacionais, preocupações que os extremistas transformaram em racismo xenófobo e em anti-semitismo e por grupos mais moderados numa reafirmação de um nacionalismo de Estado defensivo” (Smith, 1995: 13). Tal preocupação constante com questões de defesa, que se manifesta em simultâneo como defesa territorial e cultural, está também presente no discurso político português produzido durante 30 anos de democracia, como Abdoolkarim Vakil (2006) identifica. A imigração é crescentemente vista como um desafio cultural à “identidade nacional portuguesa”, e merece uma atenção defensiva do Estado (Vakil, 2006; Vala *et al*, 2006).

Como referido, a hegemonia política, económica e identitária de alguns Estados-nação europeus, particularmente nos séculos XIX e XX, foi sendo encenada nos palcos coloniais “além-mar”. Mas apesar de os impérios europeus terem sido intrinsecamente ligados a um sentido nacional na Europa, estas “comunidades imaginadas” impermeabilizaram-se às culturas colonizadas, segundo uma hierarquia cultural e racial rigorosa. O caso da figura do “assimilado” no império português ou francês, ou o caso dos indianos, australianos, sul-africanos ou canadianos “anglicizados” no império inglês, revelam a contradição do sentido de “nação” quando projectada nos impérios: aqueles que, não sendo originais da metrópole, se pensavam como sujeitos nacionais, não eram de facto politicamente reconhecidos enquanto tal. Entre os oficiais ingleses e “nativos anglicizados” ou “crioulos” a hierarquia social e cultural revelava “a incompatibilidade intrínseca entre o império e a nação” (Anderson, 1983: 133). Ainda que com contornos diferentes, também em Portugal a imagem nacional não incluiu os colonizados, apesar do seu papel fundamental no imaginário imperial da nação, em particular na manipulação que deles foi feita durante o Estado Novo (Santos, 2002 [1ª ed. 1994], 2006; Lourenço, 1999). A obra de Margarida Calafate Ribeiro (2004) também enfatiza o modo como o império português foi, então, uma construção discursiva de imaginação do centro a partir da metrópole, reflectida ao espelho em África, já que, como evoca o escritor Castro Soromenho, “a realidade em África é toda ao contrário da propaganda que dela fazem em Portugal, o que não admira, porque há duas Áfricas, a dos negros e a dos colonialistas” (*apud* Ribeiro, 2004: 150-1).

A exclusão de muitos potenciais cidadãos da imaginação nacional e imperial baseou-se em grande medida nas categorias “etnia” e “raça”. Mas estas categorias têm vindo a ser

desconstruídas pelas correntes pós-modernas e pós-coloniais, que as têm demonstrado como “invenções” (Sollors, 1989a; ver, por exemplo, Anderson, 1983; Hobsbawm e Ranger, 1983; Mudimbe, 1988, 1994; Said, 2003 [1ª ed. 1978]; Sayyid, 1997: 84-126). Sollors, por exemplo, editou o livro *The Invention of Ethnicity* (1989), onde se defende que a etnia é uma categoria moderna, sem os fundamentos milenares a ela atribuídos, ao contrário da ideia que é geralmente assumida, de que “os grupos étnicos são [...] unidades naturais, reais, eternas, estáveis e fixas; [e] parece que sempre existiram” (Sollors, 1989b: xiii-xiv; minha tradução). Adianta-se que as etnias são criadas, recriadas, inventadas consoante as situações e contextos, e o autor avança mesmo com um exemplo contemporâneo da representação dos chineses nos EUA:

One can hardly explain the prevalence of Chinese-American laundries by going back to Chinese history proper. It is always the specificity of power relations at a given historical moment and in a particular place that triggers off a strategy of pseudo-historical explanations that camouflage the inventive act itself (Sollors, 1989b: xvi).

Não negando a importância das categorias etnia e “raça”, Stuart Hall (1992) complexifica o debate apontando o carácter condicional e fluido destas categorias, chamando sobretudo a atenção para o perigo das essencializações ao ignorar, por exemplo, diferenciações de classe ou género. Para Hall, o conceito de “identidade étnica” terá de se basear no conceito de diferença dentro dessa mesma identidade (conceito de *différance* de Derrida) – uma diferença que é “localizada, condicional e conjuntural” (1992: 255-257).

“Raça” é, também, um conceito em desconstrução, que foi cristalizado pela ciência moderna a partir de estudos antropológicos e biológicos no século XIX e inícios do século XX. Em plena expansão dos grandes impérios, era essencial determinar as diferenças biológicas que justificariam a hierarquia de poder entre colonizadores e colonizados, para garantir os seus privilégios sobre aqueles cujo “atraso [era] ‘natural’ e ‘cientificamente’ justificado pela teoria da hierarquização das raças” (Ribeiro, 2004: 24; ver também Memmi, 2003; Goldberg, 2002)².

² Esta construção racial do poder atingiria o centro do território europeu quando, em meados do século XX, Hitler se baseou em estudos “científicos” para determinar e purificar a “raça ariana”, levando ao maior genocídio na Europa do século XX.

Curiosamente, em contexto latino-americano, Quijano (2000: 202-3) antecipa em alguns séculos a utilização do conceito de “raça” pelo imperialismo e capitalismo da primeira modernidade europeia. Para Quijano, “‘raça’, [é] uma categoria mental da modernidade”, que criou categorias históricas inexistentes até então. A hierarquia produzida entre “índios, negros, mestiços” e “brancos” traduziu-se nas relações sociais e políticas modernas e coloniais:

La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos (Quijano, 2000: 203).

Assim, o conceito “raça” é assumido pelas análises sociais críticas como uma construção social e ideológica (Essed, 1991)³, mas com efeitos profundos em vários momentos da história mundial pela manipulação política a que foi submetida. Nos anos 70, Michael Banton (2004) propôs o conceito de racialização para se referir ao processo de “invenção” e definição de grupos “raciais”, inexistentes na forma hermética e naturalizada que o conceito “raça” implica. O processo de racialização iniciado pela categorização imposta pela ciência moderna foi possibilitado pelas relações de poder desiguais. Em 1988, Miles explicava que o conceito surgira:

para se referir aos processos políticos e ideológicos através dos quais determinadas populações são identificadas através de referências directas ou indirectas 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 (*apud* Araújo e Pereira, 2004: 6).

Mas o conceito tem sido utilizado de várias formas na literatura. Se Banton recusa a utilização da ideia de “raça” ou de grupos raciais, pelo contrário outros autores e movimentos sociais reforçam a utilização do conceito precisamente pelo importante papel social que desempenha. Gillborn (1995: 18-22), por exemplo, defende que não se deve

³ Por este motivo, utilizo o conceito sempre entre aspas.

abandonar o constructo social de “raça”, e sim ter em conta analiticamente em que contextos, com que objectivos e que entidades o utilizam.

Será impossível, por exemplo, abandonar o conceito quando nos debruçamos sobre a história colonial e o tempo-espaço pós-colonial que vivemos, assombrado ainda pelo fantasma do colonial e que muitos autores designam por colonialidade. Da partilha de uma história violenta e desigual, de distinção racial entre cidadão/colonizado, branco/negro, civilizado/selvagem, as memórias e identidades de ex-colonizadores e ex-colonizados emergem hoje como diferentes e muitas vezes opostas em sociedades nacionais reestruturadas após o fim dos impérios, que hoje se assumem na retórica política como multiculturais e etnicamente diversas, embora no fundo sempre o tenham sido tanto do ponto de vista cultural e populacional. Assim, a fractura social e identitária delineada no tempo-espaço colonial é transferida para as ex-metrópoles (Stora, 1999), ou seja, para o espaço multicultural da Europa actual.

1.1 Identidades porosas e policêntricas

Na Europa, o multiculturalismo emerge politicamente no pós Segunda Guerra Mundial e o fim dos impérios ultramarinos, quando se revelou que os “imigrantes” considerados inicialmente como trabalhadores temporários na reconstrução de países europeus destruídos naquele conflito, se tornaram habitantes permanentes da Europa. Esta nova situação social levaria a intensos debates sociais e políticos em que as sociedades europeias se foram reconfigurando e, a médio prazo, se começaram a repensar como sociedades multiculturais. A visibilidade da variedade etno-cultural em territórios até então hegemonicamente construídos como monoculturais (Anderson, 1983) tornou-se território profícuo para debates sociológicos e políticos em torno de questões de identidade, etnicidade, “raça” e racismo, nacionalismo e cidadania. Nos Estados Unidos, a transformação política e social que se configurou a partir dos anos 60 com os movimentos pelos direitos cívicos foi uma influência política e ideológica fundamental na emergência do debate sobre o multiculturalismo na Europa.

Subjacente e central às discussões sobre a Europa multicultural, e a pertença dos muçulmanos a esse espaço geo-político, encontra-se o debate sobre identidades. A perspectiva pós-colonial introduziu uma nota de densidade histórica às análises sociais que

compõem a vasta academia dominante, ao questionar a divisão entre “cidadãos” e “imigrantes”, uma dicotomia que relembra a divisão colonial entre cidadãos e “indígenas”, “escravos” ou “assimilados”. Esta caracterização, comumente aceite na descrição das sociedades ocidentais actuais, tem por base a ideia de que a uma nação corresponde uma determinada identidade “racial” ou “étnica” comum aos cidadãos, uma ideia que tem vindo a ser complexificada por vários autores que têm desconstruído a existência de identidades culturais essenciais e imutáveis, por um lado, e têm explorado a continuidade de relações de colonialidade nas sociedades actuais, cujas hierarquias culturalistas continuam a definir os que pertencem e os que são “diferentes”.

Na senda de Franz Fanon e Albert Memmi, que defendiam que a relação colonial anulava a humanidade dos sujeitos colonizados (Fanon, 1967, 1986) e os obrigava a reinventarem-se à semelhança do colonizador (Memmi, 2003), Homi Bhabha (1994: 85-92) fala-nos do homem-mimo (*mimicry and man*), ou seja da forma como o discurso colonial espera do colonizado uma aproximação cultural para corresponder ao “desejo [colonial] de um Outro reformado e reconhecível como sujeito de uma diferença que é quase igual, mas não totalmente” (1994: 86; minha tradução). Bhabha conclui que houve sempre uma expectativa do colonizador em formar colonizados culturalmente mais próximos, “as versões autorizadas da alteridade” (1994: 88; minha tradução). Mas essa aproximação foi sempre ambígua: o Outro era quase igual, mas não exactamente. Bhabha conclui que a cor de pele impossibilita essa identificação cultural e perpetua a diferença nas sociedades ocidentais após as descolonizações:

In the ambivalent world of the “not quite/not white”, on the margins of metropolitan desire, the *founding objects* of the Western world become the erratic, eccentric, accidental *objects trouvés* of the colonial discourse – the part-objects of presence. (Bhabha, 1994: 92)

Hoje, nos territórios europeus, as fronteiras culturais são desafiadas por “novas” dinâmicas sociais. Em sociedades até então homogeneizadas etno-racial e culturalmente, os sujeitos coloniais que aportam na segunda metade do século XX nas ex-metrópoles tornam-se demasiadamente visíveis por oposição a uma cultura nacional invisibilizada, porque hegemónica. As culturas das “minorias” são denominadas por Homi Bhabha de *cultures in between* (1998: 31):

This “part” culture, this *partial* culture, is the contaminated yet connective tissue between cultures – at once the impossibility of culture’s containedness and the boundary between. It is indeed something like culture’s “in-between”, bafflingly both alike and different. (Bhabha, 1998: 30)

Estas novas constelações culturais colocam desafios à noção liberal de nação e de cultura, porque “ênfatisa as diferenças internas, os ‘corpos estranhos’, no centro da nação”, histórica e politicamente construída como homogénea (Bhabha, 1998: 33; minha tradução). Para o autor, as “minorias” detêm poder pela capacidade que têm de renegociar as representações sociais, pela situação de hibridismo que ocupam:

Hybrid agencies [...] deploy the partial culture from which they emerge to construct visions of community, and versions of historic memory, that give narrative form to the minority positions they occupy: the outside of the inside: the part in the whole. (Bhabha, 1998: 34)

A perspectiva de Bhabha é de máxima importância nos estudos pós-coloniais porque conceptualiza a indefinição de fronteiras entre culturas, etnias e territórios nacionais. Contudo, não aprofunda os condicionalismos sociais, económicos ou políticos que continuam, não obstante, a ser sentidos e experienciados pelas denominadas “minorias”. O hibridismo cultural permanece limitado por dicotomias, ainda muito fortes, que estabelecem as divisões entre “raças”, etnias, géneros ou religiões. Mas principalmente, e no contexto europeu, o hibridismo permanece limitado pela noção política e cultural de “nação”, e pelo eco colonial que assombra a expressão.⁴ Sigo as críticas apontadas por Miguel Vale de Almeida (2000: 187-190) para não utilizar neste trabalho o conceito de identidades “híbridas”. Em primeiro lugar, o “hibridismo” refere-se a trocas culturais, sem valorizar as relações de poder em causa. O segundo motivo apontado pelo autor relembra a forte conotação biológica do conceito, usado politicamente. Um último motivo decorre do facto de o conceito implicar duas origens culturais “essenciais” que, unindo-se, se transformam na soma de ambas. Porém, “as nações modernas são todas híbridos culturais” (*ibid.*: 189),

⁴ Híbrido é um conceito que tem sido historicamente utilizado em contextos coloniais para se referir a sujeitos nascidos de pai e mãe de “raças” diferentes. Em português, híbrido implica o cruzamento de duas “raças” diferentes, o que resultava em sujeitos ora considerados inferiores, ora considerados um símbolo das sociedades multirraciais que Portugal afirmava, a partir dos anos 50, estar a promover (Almeida, 2000: 188-189; Santos, 2006: 243-244).

porque os sujeitos apresentam múltiplos referentes e constroem as suas identidades na negociação quotidiana das dimensões de classe, género, “raça” ou idade.

Assim, na apresentação dos dados na segunda parte deste trabalho, uso a metáfora de Boaventura Sousa Santos (2006: 262-263) sobre as identidades porosas. Pretendo ultrapassar a ideia de identidades “contidas” em “recipientes” culturais e nacionais herméticos, e adoptar uma ideia de cultura como algo incontinente e permeável, negociado pelos indivíduos. Devido à história transnacional e diaspórica das famílias participantes do estudo, uso também o conceito de identidades policêntricas (Shohat e Stam, 1994), que me ajuda a ultrapassar a correspondência comumente estabelecida entre um Estado-nação e uma cultura sem, contudo, ignorar a centralidade desse paralelismo nos imaginários colectivos, em particular na Europa. Ou seja, se por um lado a um Estado-nação ocidental subjazem determinadas prerrogativas culturais, por outro o seu carácter de construção histórica e as dinâmicas demográficas e culturais actuais impõem um reconhecimento de identidades com vários centros culturais de referência (*ibid.*: 48-49), o que abrirá o campo para uma vivência efectiva de uma Europa multicultural.

1.2 Processos de negociação identitária

A perspectiva pós-moderna ajuda a desconstruir categorias identitárias e a superar o universalismo antidiferencialista (Santos, 1999) subjacente à ideia de “nação”. No entanto, ao comemorar a diversidade por si só, esta perspectiva dificulta a formação de comunidades identitárias com agenda política, limitando assim a sua capacidade de afirmação e acção social (Morrow e Torres, 1997: 388; Modood, 1998; Brah, 1992). A organização política e social de determinada sociedade reflecte as lógicas da “maioria”, levantando condicionalismos a grupos sociais minoritários, culturalmente representados como diferentes e estereotipados (Modood, 1992: 273). É neste sentido que Tariq Modood (1998), no contexto do multiculturalismo político britânico, alerta que para haver negociação institucional de direitos é necessário manter a noção de grupos etno-culturais, conscientes da sua fluidez e pluralidade interna. O autor defende o conceito de “essencialismo estratégico” usado por autoras feministas como Spivak (*apud* Modood, 1998: 381) ou Brah (1992), através do qual se procura negociar direitos, mesmo sabendo que os sujeitos pertencentes a esse determinado grupo são, entre si, diferentes. Analiticamente, o autor (Modood *et al.*, 1994) refere que existe

uma diferença entre identidade “étnica”, tradicionalmente associada a práticas culturais específicas de um grupo, e identidade “associativa” (“*associational*” identity). Os autores verificaram que muçulmanos mais jovens não praticam necessariamente hábitos religiosos tradicionais islâmicos, como a frequência diária da mesquita, por exemplo, mas afirmam inequivocamente a sua identidade muçulmana. O autor dá o exemplo da luta pelo financiamento estatal de escolas islâmicas no Reino Unido, uma luta apoiada apenas por parte dos muçulmanos. À semelhança de Modood, também Sollors alerta que estar consciente da ficcionalidade de categorias como “etnia” não reduz os conflitos sociais das hierarquizações que produz:

It also does not suggest that ethnic consciousness is weak because there is much interaction and syncretistic borrowing at its core. The awareness of its modernity and transethnic interchangeability, however, may enrich our understanding of the ethnic phenomenon as well as of specific texts (Sollors, 1989b: xv).

Modood é um defensor do multiculturalismo político pela possibilidade que proporciona de negociação política a nível central; mas é contra o rótulo individual segundo uma única categoria etno-cultural. Para Modood, num Estado-nação multicultural deverá haver espaço também para identidades fluidas e plurais, e para identidades religiosas (1998: 389; 390).

S. Sayyid propõe uma leitura que, sem desessencializar as comunidades minoritárias, relativiza a sua “especificidade étnica” no seio de uma comunidade nacional. À semelhança da proposta de Banton sobre o processo de racialização, assim Sayyid (2004, 2006: 4) defende que o que distingue um determinado grupo étnico de outro é o poder que o grupo hegemónico tem em definir o Outro como “étnico”, esquecendo que a comunidade maioritária é, ela própria, uma comunidade “étnica”. Sayyid utiliza as noções de “maioria etnicamente não marcada” e “minorias etnicamente marcadas”.⁵ Para o autor, as identidades nacionais hegemónicas beneficiam de privilégios culturais, legais, políticos e filosóficos que lhes possibilita marcar as “minorias” etnicamente, reduzindo-as a um grupo com uma essência etno-cultural.

⁵ Na linguística, a semântica distingue entre termos marcados e não marcados, por exemplo com a adição de sufixos. O autor dá um exemplo em inglês: *lion, lioness* – -ess marca a palavra como feminino e reduz o âmbito da sua utilização. As palavras não marcadas têm um contexto de utilização mais alargado.

Sayyid apresenta uma análise inovadora na literatura sobre multiculturalismo e imigração na Europa, e sobre as tensões e negociações entre identidades “europeias” e “outras”. Com a noção de “marcação étnica”, o autor contesta o “imaginário imigrante” que permeia os discursos públicos hegemônicos na Europa. Segundo Sayyid (2004, 2006), o “imaginário imigrante” resulta da noção de uma nação composta por cidadãos e estrangeiros, na qual “o imigrante ocupa uma posição indecisa entre o cidadão e o estrangeiro [...]. [É] o ‘estrangeiro’ interno” (Sayyid, 2004: 150; minha tradução), alguém que não pertence, apesar de poder beneficiar de alguns direitos. Segundo o autor, o tropos narrativo do “imaginário imigrante” marca, exclui e desistoriza os “ex-colonizados” que agora “colonizam a europa” (*the ex-colonial settlers*). Ou seja, perpetua o “olhar colonial” (*colonial gaze*) sobre os “imigrantes” de origem asiática no Reino Unido (Sayyid, 2006: 3).

Sayyid identifica quatro características no discurso do imaginário imigrante. A primeira característica é que este imaginário considera que existe uma distinção ontológica entre a sociedade de acolhimento e os imigrantes:

The immigrants’ food smells, their music is loud, their family structures are anarchic or oppressive. [...] Where the host society has networks, immigrants have kinship; whereas the host society has modernity, immigrants are tradition-bound. (2004: 150)

A segunda característica denota uma exotização ou, pelo contrário, uma banalização da diferença representada pelos “imigrantes”. Ou o imaginário imigrante exotiza o “imigrante”, considerando tudo o que faz como sendo essencialmente distinto; ou, pelo contrário, banaliza a diferença representada pelo “imigrante”, considerando-o indistinto, incluindo-o na categoria genérica de “essencialmente humano”. Contudo, ambos os processos rondam em torno da ideia de que a norma é determinada pelos sujeitos etnicamente não marcados, que representam, desta forma, “a quintessência da condição humana” (2004: 151; minha tradução). Em terceiro lugar, o imaginário imigrante pressupõe que, com o passar do tempo, a distinção ontológica entre a sociedade de acolhimento e os imigrantes se dilui, havendo uma assimilação gradual, numa metáfora antropofágica em que a sociedade de acolhimento consome os imigrantes até desaparecerem enquanto comunidades distintas.

The immigrant ends up as a hyphenated and hybridised member of the host community – adding colour and cuisine to the host society. [...] Furthermore, the act of consumption by the host will not substantively transform the host – the host remains the same. (2004: 151)

Por fim, o conceito de “geração” ajuda o imaginário imigrante a reproduzir-se indefinidamente. Através da ideia de geração, os imigrantes nunca são considerados cidadãos efectivos – os “ex-colonizados” etnicamente marcados, que agora ‘colonizam a ex-metrópole’, tornam-se imigrantes permanentes. [...] O processo de imigração não tem fim” (2004: 151-2; minha tradução). Para além disso, o conceito de geração também esvazia de significado histórico e despolitiza a experiência dos “imigrantes”, reduzindo a sua existência ao período histórico a partir do momento de embarque rumo à “sociedade de acolhimento”.

Na base da definição e caracterização do “imaginário imigrante” está um olhar e um pensamento pós-colonial, que questiona visões dicotómicas do mundo, incluindo a dicotomia entre Ocidente e o Resto, agora reconfigurada na dicotomia entre “sociedade de acolhimento” e “imigrante”. A condição pós-colonial destes “imigrantes” impossibilita a continuação da “colonialidade incontestada” (Sayyid, 2006: 4; minha tradução). A obra co-organizada por este autor (Ali *et al*, 2006) reclama a história dos sujeitos pós-coloniais nas sociedades europeias e ao fazê-lo impõe a re-imaginação da “sociedade de acolhimento” e consequentemente contesta a condição imutável de “imigrantes” (2004: 154-5).

Por que é que o imaginário imigrante permanece tão enraizado nas sociedades europeias, particularmente na britânica? Sayyid encontra a resposta – junto com outros autores (Quijano, Dussel, Mignolo, Rama, Mudimbe, etc.) – na história colonial e de Estado moderno da Europa e na distinção entre “raças” que esteve na sua base. A hierarquização de “raça” na base da política moderna e colonial europeia, e da construção da macro-identidade europeia enquanto espaço branco e cristão, cristalizada por meios de formação identitária privilegiada como a Escola, influenciou historicamente os imaginários europeus (2004: 156).

Em França, a questão da multiculturalidade, da imigração (em particular dos muçulmanos franceses) e o imaginário das identidades nacionais e etno-raciais tem sido também tratado por alguns autores como uma questão pós-colonial, decorrente da história colonial francesa. Os autores Pascal Blanchard, Nicolas Bancel e Sandrine Lemaire (2005) concordam com a análise do imaginário identificado por Sayyid que divide irreconciliavelmente “cidadãos” e “imigrantes”. As tensões sociais e políticas na França

actual levam os autores a defender a existência de uma “fractura colonial”, resultante dos prolongamentos da situação colonial na contemporaneidade. A aprovação da lei nº 2005-158 (de 23 de Fevereiro), que, em 2005, promovia a inclusão da ideia de um “balanço globalmente positivo” do colonialismo francês nos currículos educativos (Bertrand, 2006a, 2006b; Boilley, 2005); a construção de um sentimento de insegurança e medo face aos imigrantes pós-coloniais, paralela à exacerbação da existência de um racismo anti-branco, e simultânea a um reforçar das políticas de integração (leia-se assimilação, segundo Chrétien, 2006); ou a islamofobia demonstrada pelo debate radicalizado sobre o uso do *hijab* nas escolas, são exemplos apresentados pelos autores para ilustrar essa fractura.

Estas fracturas têm origem nas “fracturas sociais” construídas pelo colonialismo que, ainda que reconfiguradas, se prolongam actualmente. Por outro lado, os autores identificam uma “fractura de memórias” provocada por uma rasura da história colonial francesa – ou pelo contrário pela sua celebração, como a referida lei propõe – o que provoca a rasura dos sujeitos que partilharam a mesma história, mas do lado do colonizado, e que, actualmente em França, vêem mais uma vez a sua história ser ignorada ou relegada para segundo plano.

Cette persistance du *déni*, en France, n'est pas sans conséquences. Elle rend possible et attise la concurrence des mémoires, renforce le sentiment d'une partie de la population – et en particulier les Français descendants des immigrés postcoloniaux – que son histoire est niée [...]. C'est donc bien la *question coloniale* qui est en jeu dans la reconnaissance de l'Autre, et c'est la préservation des valeurs nationales qui autorise, en quelque sorte, à nier celui-ci. [...] Comment vouloir figer pour l'éternité ce qui servi jusqu'alors à construire l'État-nation ? Dans la société métissée qui est la notre, cela s'apparente à un pur déni de réalité. (Blanchard *et al*, 2005: 14)

Os autores defendem, assim, que a história de um país como a França seja discutida e transmitida em toda a sua complexidade, de forma a ser mais verdadeira e completa.

Como reflexo destas fracturas, e na sequência da aprovação da referida lei, surge em França um importante manifesto sobre a França pós-colonial, intitulado *Nous sommes les indigènes de la République*, em que se alertava para a colonialidade do regime republicano francês. Mas os seus autores foram mediaticamente identificados com o Islão e o texto classificado como um ataque do Islão à República e aos interesses nacionais (Blanchard *et al*,

2005: 22), reproduzindo-se, deste modo, a dicotomia construída entre Islão e República, o Ocidente e o Resto, “nós” e “eles”.

O processo de descolonização não está, portanto, finalizado e necessita de uma descolonização dos imaginários políticos, sociais e culturais. Hesse e Sayyid propõem uma “política pós-colonial” que supere a política liberal de reconhecimento, e subverta a colonialidade. Para os autores, é necessário a) *descolonizar as representações sobre os descolonizados*, subvertendo as representações dominantes do mundo “ocidental/branco” sobre o mundo “não-ocidental/não-branco”, e questionando representações orientalistas; b) *descolonizar a descolonização representativa*, questionando e subvertendo a forma como o mundo ex-colonizador perpetua a colonialidade do poder e assim a sua hegemonia, através por exemplo de instituições globais e do capitalismo global; e c) *descolonizar os representantes da descolonização*, chamando a atenção para a colonialidade das instituições liberais, visível por exemplo no racismo institucional que se encontra nas sociedades actuais (2006: 19-20).

A proposta destes autores implica um processo complexo de re-imaginação da Europa e dos europeus cujo palco de confronto actual se tem situado no domínio do religioso. Contudo, como refere este autor, relegar para a dimensão religiosa o conflito actual entre o Islão e a identidade europeia sem questionar nem a sua dimensão política, nem a historicidade do impacto dos processos coloniais, não permite a discussão da dimensão política da identidade e da cidadania muçulmana europeia que aqui está em causa.

1.3 O multiculturalismo e as identidades muçulmanas na Europa

Para compreender a Europa actual, é necessário revisitar o debate sobre a presença e a pertença dos muçulmanos a este espaço geo-político, sobretudo visível após o 11 de Setembro nos Estados Unidos da América e os ataques em cidades europeias. As questões até então levantadas aos limites do multiculturalismo reconfiguram-se num enquadramento político-religioso novo. Contudo, na imaginação europeia de matriz cristã, o Muçulmano (ou o Islão) sempre esteve representado como o Outro do europeu, ou mesmo como inimigo (Asad, 2003: 163; Sayyid, 1997: 31-33). Ao longo da história europeia, o mundo árabe e muçulmano constituiu a alteridade, pelo exotismo cultural e pela religiosidade reificados nas representações do Muçulmano ou do Árabe. No sul da Europa, o contacto entre cristãos e muçulmanos, separados apenas pelo Mediterrâneo, foi resultando num estatuto duplo do

Islão na Europa: se por um lado os muçulmanos são parte constitutiva da história europeia e da sua cultura (de que o Al-Andalus na Península Ibérica é um exemplo, entre outros), por outro essa relação foi política e culturalmente tensa. Hoje, Talal Asad sublinha, de forma pertinente, que as “dificuldades” levantadas pela presença dos Muçulmanos na Europa actual prendem-se não apenas com questões históricas, mas também com a noção de Europa em si, como identidade cultural e política:

Muslims are clearly present in a secular Europe and yet in an important sense absent from it. The problem of understanding Islam in Europe is primarily, so I claim, a matter of understanding how “Europe” is conceptualized by Europeans. [...] This has less to do with the “absolutist Faith” of Muslims living in a secular environment and more with European notions of “culture” and “civilization” and “the secular state”, “majority” and “minority”. (Asad, 2003: 159)

Com efeito, os debates sobre os muçulmanos europeus ou na Europa são um exemplo da dinâmica de renegociação da identidade europeia de matriz cristã e de questionamento do secularismo europeu. Para analisar este debate, recorro aos casos britânico e francês, não apenas porque a população muçulmana nesses países é muito numerosa (cerca de 1 milhão e 600 mil no Reino Unido, e 3 milhões e 500 mil em França, segundo EUMC, 2006a: 28-29), mas principalmente porque, nos anos 90, dois acontecimentos despoletaram debates políticos públicos, a nível nacional e europeu. Esses episódios foram o caso de Salman Rushdie, no Reino Unido, e a proibição do uso do lenço islâmico (*hijab*) em escolas francesas. O terceiro motivo tem a ver com a ligação histórica colonial entre as populações muçulmanas e as nações a que estas populações hoje em dia pertencem. Nos debates suscitados por estes episódios, ficou evidente a politização da identidade “muçulmano” como um grupo minoritário na Europa, levando a que nestes dois países se centralizassem os debates teóricos e mediáticos sobre o assunto.

Dentro deste debate sobre a pertença e a cidadania dos muçulmanos em países europeus, destaco os discursos académicos de Sayyid (2004, 2006), Stora (1999), Asad (2003, 2005) e Modood (1998, 2003, 2005, 2007) pela abordagem crítica e pós-colonial que apresentam. Conceitos como “‘cultura’ e ‘civilização’ e ‘Estado secular’, ‘maioria’ e ‘minoria’”, preconizados por uma Europa liberal ainda resistente a uma mudança profunda na concepção antidiferencialista de igualdade (Santos, 1999; Bhabha, 1998), têm vindo a ser

postos em questão por estes intelectuais de origem muçulmana, revelando não só os seus limites mas também a sua reduzida aplicabilidade. No contexto britânico, o multiculturalismo tem sido discutido enquanto proposta política, num contexto de “política de identidades”. Como já referi Tariq Modood é um dos pensadores do multiculturalismo britânico a partir da perspectiva dos muçulmanos britânicos. Na sua obra *Multiculturalism* (2007), o autor realça os fundamentos na base de uma concepção multicultural de cidadania no contexto do Reino Unido, defendendo-a como algo necessário e possível, apesar das críticas que enfrenta actualmente. Num contexto de vivência democrática, é importante discutir a representação política dos grupos entendidos como diferentes, sabendo que eles são plurais em si mesmos. Modood defende um multiculturalismo para além do conceito de tolerância e neutralidade que está na base de teorias políticas liberais (referindo-se em particular ao trabalho de Rawls, 1993), e apresenta uma definição que exige uma atitude pró-activa do Estado e da sociedade:

Multiculturalism is clearly beyond toleration and state neutrality for it involves active support for cultural difference, active discouragement against hostility and disapproval and the remaking of the public sphere in order to fully include marginalized identities. (Modood, 2007: 64)

A sua definição de cidadania multicultural enquadra-se na lógica democrática e representativa de cidadania, mas é crítica quanto ao antidiferencialismo liberal. Para Modood, uma cidadania multicultural implica:

A framework of rights and practices of participation but also discourses and symbols of belonging, ways of imagining and remaking ourselves as a country and expressing our sense of commonalities and differences, and ways in which these identities qualify each other and create – should create – inclusive public spaces. (2007: 128)

Uma das questões que tem sido central neste debate diz respeito à concepção de “espaço público”, que na Europa, em geral, é definido como secular, de acordo com a tradição moderna. Mas para o autor, a dimensão religiosa da identidade muçulmana enquanto um grupo minoritário tem sido reivindicada e deve, por isso, ser incluída na concepção de *Britishness* (Modood, 1998). De facto, a identidade islâmica de alguns grupos tem sido mais

ou menos diminuída perante um certo “secularismo radical” das sociedades europeias. Assim, e para alguns autores, a denominada “re-emergência” do religioso na Europa apenas denuncia a precariedade da secularização dos Estados modernos europeus (Asad, 2003, 2005), que historicamente emerge de tensões políticas entre religiões judaico-cristãs, e entre estas e o Islão.

No caso francês, o debate sobre a secularização é particularmente central. Sendo a *laïcité* a base da cidadania republicana, ela é fortemente reafirmada nos debates sobre os muçulmanos em França. Não obstante, na sua análise sobre os conceitos de secularismo e de *laïcité*, Talal Asad (2005) relembra que a separação entre os poderes político e religioso já existia na Idade Média, mas que se mantinha uma complementaridade entre os dois princípios. Essa organização foi anulada na modernidade quando o poder político se impôs ao poder religioso, que perdeu a hegemonia política formal que tinha até então, continuando porém a exercer poder simbólico e moral nas sociedades europeias. Na interpretação de Asad, um momento primordial na secularização em França terá sido o final das guerras religiosas, no século XVI, quando os Estados existentes adoptaram o princípio *regio eius religio* (ou seja, a religião do rei é a religião dos súbditos). Este princípio denuncia uma secularização que permanecia dominada pela religião, mas que passa a ser determinada e controlada politicamente para evitar as guerras religiosas. Asad pretende sublinhar a proximidade entre religião e política na génese da secularização na Europa, que se mantém até hoje, sob diferentes configurações.

O principal argumento do crítico é que um Estado secular deve respeitar todas as crenças religiosas, e ser de facto neutro quanto às suas práticas, promovendo a liberdade da prática religiosa de todos os credos. Caso contrário, o autor argumenta que o Estado continua a impor a sua própria “religião”, aplicando o regime de *regio eius religio*. A questão fundamental levantada prende-se com o limite do poder do Estado na definição das subjectividades ao legislar e regulamentar os espaços públicos, como por exemplo aconteceu nas escolas francesas. Bozzo (2005) concorda com a análise de Asad, afirmando que a laicidade francesa impede a integração dos muçulmanos.

La genèse de cette loi ‘laïque’ et le consensus qu’elle a obtenu dans l’opinion publique en tant qu’instrument de défense des valeurs républicaines, révèlent, à différents niveaux, la difficulté à

admettre que la qualité de citoyen français sois compatible avec la foi musulmane. Bref, la République est loin d'avoir réalisé l'intégration de ses musulmans. (Bozzo, 2005: 75-6)

Segundo os autores (Asad, 2005; Bozzo, 2005), o caso francês é singular no sentido em que a República é ela própria como uma “religião”, um mito fundador e definidor da identidade francesa, de difícil relação com o Islão. Bozzo (2005) relembra que a República sempre interferiu no Islão na Argélia, e continua a fazê-lo na ex-metrópole, onde a separação entre o Estado e o Islão não foi ainda conseguida na plenitude: o Estado continua a interferir e a proibir certas práticas de culto dos muçulmanos, como é o caso do uso do *hijab* (*ibid.*: 81).

Tariq Modood (2005, 2007) é crítico do “secularismo radical”, considerando-o incompatível com políticas multiculturais, e criando obstáculos à “acomodação” dos muçulmanos. Além disso, o conceito de secularismo e a secularização não são absolutos inquestionáveis segundo Modood, que sublinha que vários Estados seculares e democráticos apresentam diferentes práticas políticas e relações institucionais com as várias religiões (2007: 76). Assim, Modood não questiona o ideal da secularização em si – que reconhece tem sido útil e favorável à acomodação dos muçulmanos (2007: 78) – antes se preocupa com a sua “radicalização” face à presença do Islão em particular, o que abrandou e até inverteu políticas multiculturais em vários países, como o caso holandês ilustra. Para o autor, é patente que

some people are today developing secularism as an ideology to oppose Islam and its public recognition [*which*] is a challenge both to pluralism and equality, and thus to some of the bases of contemporary democracy. It has to be resisted no less than the radical anti-secularism of some Islamists. (Modood, 2007: 85-86)

Para tal, avança com a noção de “secularismo moderado”, ou seja, uma secularização que ultrapasse o argumento de uma suposta neutralidade na divisão entre privado e público, e que abra caminho a negociações institucionais com o objectivo de pluralizar as relações entre Estado e igrejas. Uma cidadania multicultural, segundo Modood, terá, assim, que incluir as minorias religiosas, entre as quais a comunidade islâmica (2007: 79).

Aqui radica a essência do debate sobre a condição de “muçulmano europeu”, alvo de forte discussão dentro da comunidade de muçulmanos na Europa. Modood (2007) identifica

um movimento dentro da própria comunidade islâmica de questionamento do papel político dos muçulmanos nas comunidades europeias que integram, para fazer frente a um discurso público islamofóbico e a eventos violentos negativos perpetrados em nome da comunidade. De entre uma variedade ampla de posições dentro desse movimento, Tariq Ramadan tem se destacado pelo discurso conciliador das identidades muçulmana e europeia. Ramadan (2004b) defende uma cidadania activa por parte dos cidadãos europeus muçulmanos, de forma a superar divisões entre “nós/eles”, evitando a posição de vítima e agindo activamente para uma adaptação à “vida europeia” democrática, sem esquecer os princípios do Islão. Assim, Ramadan (2004a, 2005) avança para o reconhecido do Islão como uma religião da Europa de hoje, não esquecendo também o papel das civilizações islâmicas na construção de uma consciência de Europa, através dos seus contributos na área da filosofia, literatura, arquitectura, e outras áreas do saber.

Quer a posição de Ramadan quer a proposta multicultural de Modood são conciliadoras das minorias etnicamente marcadas com a ideia de Europa e das suas instituições políticas. Pensadores como Talal Asad ou S. Sayyid vão mais longe. Propõem que uma Europa multicultural necessita de uma re-imaginação pós-colonial da própria “ideia de Europa”. Asad conclui que, apesar das sugestões de intelectuais como Ramadan ou Modood, o Islão permanece excluído da ideia de Europa (2003: 172).

Não obstante, o argumento constante e que une todos estes autores é a reivindicação da experiência islâmica da Europa do Sul e de Leste como central na re-imaginação de uma Europa historicamente plural, exemplificada pelo Al-Andalus, uma constituição geo-política com a duração de quase oito séculos.

2. Negociação de Identidades Portuguesas

Depois de visitar os principais debates na Europa e as linhas teóricas que me permitem mapear as tensões sobre a presença e pertença dos muçulmanos no “Ocidente”, debruço-me agora sobre o contexto português. Começo por apontar algumas linhas de análise sobre a identidade nacional portuguesa, apresentando em seguida a história dos muçulmanos em Portugal, e, em particular, a negociação da identidade “muçulmano português”.

2.1 A imaginação da identidade nacional portuguesa

Portugal mantém as mesmas fronteiras desde o século XIII e constitui uma unidade política autónoma desde a segunda metade do século XII com um interregno de sessenta anos de domínio espanhol (entre 1580 e 1640). É, assim, considerado um dos Estados-nação mais antigos na Europa. Se é verdade que é possível fazer uma leitura da identidade nacional portuguesa centrada na história do seu território nacional e europeu (e.g., Monteiro e Pinto, 1998), esse “quadro” revela uma potencial colonialidade pelo silenciamento que faz das “outras histórias” com que Portugal se construiu e que oprimiu.

Por um lado, as fronteiras do país foram delineadas pela expulsão de várias identidades, nomeadamente as muçulmanas, após séculos de coabitação e convivência no Gharb Al-Andalus. Como Vakil resume, a identidade nacional portuguesa relaciona-se directamente com o Islão e a sua presença na Península Ibérica:

The very fact of its recognition [of the Muslim presence], the accommodation of its presence, requires a confrontation with centuries' old ideological discourses of Portuguese national identity which cast Islam and the Infidel as the anathema of Portugal. [...] For Portugal to be born it was first necessary to fight and expel the Moors, who were “not only the foreign enemies of our motherland, but enemies also to our Christian faith”. The Salazarist dictatorship's ideological conflation of Portugueseness and Catholicism found both expression and support in a narrative of national history as Reconquista in which the formation of the nation is reduced to an epic history of territorial conquest as Christianization. The making of Portugal, in other words, is literally the erasure of Islam; in such a narrative, by definition, there was no place for Muslims in *national* history. (Vakil, 2003c: 10)

De facto, os mitos da identidade nacional portuguesa baseiam-se na noção de Cristianização e Cruzada. “O nascimento de Portugal como estado inscreve-se no movimento geral da reconquista cristã do Islão, que só terminará com a conquista de Granada, em 1492” (Lourenço, 1999: 11). É, em parte, a oposição, luta e perseguição contra muçulmanos, “os inimigos da nação e da fé cristã”, que constitui e estabelece no imaginário português o mito-fundador nacional (Vakil, 2003b: 257; 2003d: 10).

Por outro lado, o sentido de Cruzada não auxiliou apenas a constituição do território português na Europa; instigou também o início e a consolidação da expansão marítima, esse

extravasas da nação que procurou “‘outra terra que comece’ e onde o ‘mar acabe’” (Camões *apud* Ribeiro, 2004: 29). No imaginário português, a história imperial é central pela função que o império desempenhou na imaginação de “Portugal como centro” (Ribeiro, 2004; Santos, 1993, 2002) e simultaneamente de “refúgio” da Europa (Lourenço, 1999: 16). Ainda hoje, essa “imaginação de centro” é accionada pontualmente (na versão de “experiência intercultural”⁶) na negociação da imagem de Portugal como porta-voz e ponte entre uma Europa capitalista e um Sul Global.

A posição “semiperiférica” (Santos, 1993, 2002) de Portugal reflecte-se na construção identitária portuguesa ao longo da sua história. Eduardo Lourenço (1999) defende que a história de Portugal no contexto europeu, mais do que permitir-lhe “imaginar-se como centro”, concedeu-lhe uma certa “imaginação de destino”, de “nação profeta”, de “nação milagre”, pelos sucessivos episódios singulares. Com uma história de fronteiras definidas precocemente, um império que nos séculos XV e XVI se expandira por três outros continentes e um episódio difícil de Restauração da Independência de Espanha no século XVII, apenas conseguido com o apoio de ingleses e franceses, a sensação de “nação milagre” sempre permeou o imaginário português. Portugal imagina-se, portanto, como uma nação eleita “para anunciar e ilustrar o reino universal de Cristo” (Lourenço, 1999: 20), e o imperialismo português será sempre representado como uma missão evangelizadora e como um garante da independência nacional, mais do que consequência de um projecto de desenvolvimento nacional, o que se torna particularmente visível nos séculos XIX e XX, em confronto com as nações europeias.

No ensaio “Nós e a Europa ou as duas Razões”, Eduardo Lourenço revisita os momentos de “aproximação e afastamento” dos países ibéricos dos países centrais da Europa – a que chama “Europa-Europa” – por oposição a “Europa Menor” composta pelos países ibéricos, que então tinham falhado a segunda modernidade europeia, sendo por isso colocados numa posição de subalternização no espaço Europeu (Lourenço, 1994: 51-65)⁷. Sousa Santos reforça

⁶ A imaginação da experiência colonial de Portugal como um episódio de trocas culturais mútuas e de miscigenação, eufemismo para o colonialismo efectivo dos séculos XIX e XX, continua a fazer parte do imaginário português e da produção de conhecimento sobre a história imperial portuguesa na actualidade. Ver, por exemplo, Costa e Lacerda (2007), o primeiro volume da Coleção “Portugal Intercultural” promovida pelo Observatório da Imigração e pelo ACIDI, I.P.

⁷ Eduardo Lourenço realça o vigor cultural da Península Ibérica até ao século XIX, quando é silenciado pela *Europa-Europa*. O autor realça o romantismo e o barroco ibérico como resultado expressivo-cultural da angústia e divisão europeia perante si mesma, e por isso anulado no processo de construção identitária europeia.

esta ideia, ao identificar um certo colonialismo da Europa do norte sobre a Europa do sul, em particular de Inglaterra sobre Portugal, que denomina, de “colónia informal” de Inglaterra (Santos, 2002: 131; 2006: 214).

No século XIX, “pela primeira vez, em séculos de unanimismo religioso, cultural, político, ético, desde as invasões napoleónicas até ao definitivo estabelecimento da monarquia constitucional (1834), *Portugal discute-se*” (Lourenço, 1999: 26). A Geração de 70 foi marcante no repensar da nação pela forte crítica à decadência económica e cultural de Portugal, fundada numa “imaginação profética” e transcendental, e tentando re-aproximar Portugal da Europa, palco de desenvolvimento no século XIX. Inicialmente, a aposta imperial portuguesa era considerada, por esta geração de intelectuais, como um factor de continuidade de atraso no desenvolvimento de uma pequena nação que não conseguia acompanhar a Europa das efectivas potências imperiais e industriais⁸. O Ultimatum britânico viria a concretizar politicamente a crítica da Geração de 70. Mas este episódio, apesar da crítica dos intelectuais, provocaria uma série de movimentos nacionalistas dos mais variados quadrantes que dariam um novo fôlego à centralidade do império na imaginação da nação. Pós-Ultimatum, ficava assim claro para a nação portuguesa que, para se afirmar como parte da “Europa-Europa”, Portugal tinha que ser imperial, e o império, agora centrado em África, ganhava um fôlego moderno pela efectiva colonização e defesa dos territórios entendidos na altura como portugueses, uma situação que atingiria o seu auge com o Estado Novo. Como refere Margarida Calafate Ribeiro:

O Estado Novo apelava a um ideário antigo que remonta ao imperialismo manuelino na sua visualização de Portugal como uma pátria predestinada por Deus, e do povo português como o povo eleito para cumprir a missão de civilização à escala universal e que encontrara em *Os Lusíadas*, no seu filão de conquista e cruzadismo, a expressão perfeita. [...] Revivia-se agora, com o Estado Novo, a sacralização do império como espaço de missão cristã. (2004: 120)

Contudo, entre a retórica carregada de religiosidade do Estado Novo e a consistência onírica da cultura e identidade portuguesa encontrava-se uma nação “pequena, pobre, atrasada e quase incapaz de se defender” (*ibid.*: 122) e um império colonial, baseado, como

⁸ Ver Antero de Quental, “Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos Últimos Três Séculos”, 1871.

qualquer outro império europeu, no domínio territorial e hierarquização e exploração racial (ver, por exemplo, Henriques, 2004; Alexandre, 1995, 1999).

A história complexa da identidade nacional portuguesa encontra-se, assim, compactada entre mitos de grandezas oníricas e realidades discutivelmente heróicas. Hoje, e apesar de a sociedade portuguesa estar manifestamente envolta num contexto global de mudança, continua actual a análise de Eduardo Lourenço quando define que a imagem da identidade colectiva portuguesa é uma “hiperidentidade”, que define “o que nós somos, por ter sido” (1994: 11), ancorada na memória dos Descobrimentos:

Quando se nasce numa comunidade deste tipo, o perigo não é o de perder a *identidade*, é o de confundir essa particularidade dela com a *universalidade*, o de não ser capaz, senão à superfície, de se abrir e dialogar com o *outro*, o de nos imaginarmos narcisicamente o *centro do mundo*, criando assim uma espécie de universo de referências *autistas* onde naufraga o nosso sentimento da realidade e da complexidade do mundo. (Lourenço, 1994: 14)

Esta “identidade autista” justifica, segundo o autor, o silêncio e a “normalidade” colectiva subsequente ao fim do império e das relações com as antigas colónias, e explica a tranquilidade com que Portugal “entrou” na Europa (*ibid.*: 13).

Na sociedade portuguesa actual, que é não só internamente diversa (Santos, 2002: 133) como influenciada e constituída por múltiplas referências culturais, europeias e mundiais, Portugal continua a imaginar-se ainda como monocultural e herdeiro de uma história heróica pertencente apenas aos “portugueses”. Por outro lado, a “mais-valia da experiência intercultural” de Portugal (eufemismo, hoje, para referir o colonialismo português) é apresentada internamente como justificação da boa “integração de imigrantes”, sem apresentar, porém, uma renegociação pós-colonial da identidade nacional. O caso dos muçulmanos portugueses ou em Portugal constitui um exemplo claro, e ilustra como essa negociação é ainda incipiente.

2.2. Os Muçulmanos em Portugal

2.2.1 Contexto histórico e dados demográficos

No contexto português, não existe uma grande variedade de estudos sobre a comunidade muçulmana portuguesa ou a viver em Portugal. Por esse motivo, baseio-me nesta secção em

dois autores considerados pioneiros nesta área na academia portuguesa, e bastante diversos na sua abordagem. Recorro a Abdoolkarim Vakil pela densidade histórica do seu trabalho e pelas questões que nos seus ensaios levanta ao imaginário português, e a Nina Clara Tiesler, porque é a primeira socióloga que faz um mapeamento da comunidade muçulmana no Portugal contemporâneo.

A comunidade de muçulmanos em Portugal ronda, actualmente, os quarenta mil indivíduos, segundo dados publicados no site da Comunidade Islâmica de Lisboa (CIL)⁹. Estes números são estimativas porque não existem dados oficiais conclusivos. Por um lado, a pergunta sobre a afiliação religiosa no recenseamento da população portuguesa não é de resposta obrigatória, e além disso não abrange os imigrantes muçulmanos sem documentos que desde finais dos anos 90 têm chegado ao país. Em números absolutos, os Censos de 2001 contabilizavam 12.014 muçulmanos em Portugal, sendo que ligeiramente mais de um milhão de pessoas não respondeu a esta pergunta ou respondeu que não tem religião (INE, 2001: 538). Por outro lado, como Tiesler (2000: 124) refere, “a maioria das estatísticas disponíveis sobre imigração, bem como os resultados das campanhas de legalização, não documentam dados de filiação religiosa”. De qualquer modo, “entre 1981 e 2001, a percentagem deste grupo religioso quase duplicou nesta zona, representando hoje 10% do universo [religioso] minoritário na Região de Lisboa” (Vilaça, 2006: 170).

Nina Clara Tiesler (2000) fez um estudo comparativo entre a situação socio-política da população muçulmana portuguesa e a situação das comunidades muçulmanas europeias que denomina de *Nova Presença Islâmica* (um conceito problemático, como defendo mais à frente). A especificidade da comunidade muçulmana em Portugal, face a outros países europeus, evidencia-se pela ausência de debates públicos de carácter político ou social relativos à comunidade muçulmana: a discussão sobre o secularismo e identidades religiosas, o debate sobre a islamofobia, a negociação da educação islâmica, ou a discussão sobre o uso do *hijab* nos espaços públicos constituem alguns debates intensos protagonizados pelos muçulmanos em vários países europeus, acompanhados apenas à distância pela comunidade muçulmana e pela população em geral em Portugal. Aqui, também não existem

⁹ Este número sofreu uma alteração durante a realização deste trabalho; inicialmente, o total indicado no mesmo site era de trinta mil indivíduos, dados reafirmados por Nina Clara Tiesler (2000: 120; 127) e Abdoolkarim Vakil (2003a: 444).

organizações muçulmanas de carácter cívico significativas no debate político, como parlamentos ou conselhos muçulmanos, ou organizações estudantis muçulmanas (*ibid.*: 118).

Para além da clara diferença quantitativa (0,3% da população portuguesa contra 7% da população em França ou 2,6% na Grã-Bretanha¹⁰), Tiesler procura outras possíveis justificações para o silêncio ou invisibilidade da comunidade muçulmana em Portugal. A boa integração socioeconómica; a precoce e influente instituição representativa da comunidade – a CIL (Comunidade Islâmica de Lisboa) que representa as organizações locais mais pequenas; a criação desde cedo de locais de culto (a autora contabiliza vinte) sem manifestações significativas de oposição; a existência de espaços públicos de informação de cariz religioso, como a revista *Al-Furqan*, as publicações em português do Alcorão, os espaços na Internet utilizados pela comunidade ou os tempos de antena da comunidade na televisão pública, justificam a boa acomodação religiosa dos muçulmanos em Portugal (Tiesler, 2000: 127-128). A educação religiosa das crianças, não só as *madrasas* como a possibilidade de estudar no Colégio Islâmico de Palmela, é também mencionada pela autora e foi referida pelos meus entrevistados como exemplo de acomodação religiosa, ainda que insuficiente, como discuto na segunda parte da dissertação.

Interessa, para bem de um enquadramento mais rigoroso, debruçar-me um pouco mais sobre o artigo de Tiesler (2000). A origem desta comunidade muçulmana no Portugal actual, sobretudo em Lisboa, remonta à década de 50/60, quando um pequeno número de estudantes, oriundos de famílias de Moçambique com origem na Índia, vieram estudar para Portugal. Mas foi com as descolonizações, e devido ao clima de guerra civil que se instaurou em Moçambique e a falta de condições económicas na Guiné-Bissau, que levou a uma maior deslocação de muçulmanos para Portugal, entre os quais se previa que 70% tinha a cidadania portuguesa em 1992 (Tiesler, 2000: 132). O representante da CIL que entrevistei afirmou, precisamente, que “um factor importante da Comunidade Islâmica cá em Portugal [...] é que 80 por cento, 85 por cento, mesmo para não dizer 90 por cento dos membros da Comunidade são portugueses”. A cidadania, a língua portuguesa e o grau de educação médio ou superior desta comunidade terão contribuído também para a sua invisibilidade entre a população portuguesa.

¹⁰ Percentagens avançadas pela autora.

As comunidades muçulmanas portuguesas que chegaram a Portugal imediatamente após as descolonizações revelavam uma situação socioeconómica e integração profissional privilegiadas quando comparadas com as comunidades oriundas de outros países, como Cabo Verde ou Angola: “Na sua maioria, os muçulmanos de origem indiana tinham sido comerciantes bem estabelecidos ou tinham pertencido a sectores laborais favorecidos em Moçambique” (Tiesler, 2000: 119). Após o 25 de Abril, a academia terá, assim, dedicado mais atenção ao estudo da imigração oriunda de Cabo Verde e outros países dos PALOP, mas negligenciado a comunidade muçulmana portuguesa de origem indo-moçambicana. O uso privilegiado de categorias nacionalidade e/ou etnia em detrimento de categorias religiosas e culturais terá também contribuído para esta “negligência” (por exemplo, Ávila e Alves, 1993, estudaram os indianos comerciantes em Lisboa sem distinguir as identidades hindus, “islâmicos” (sic) ou ismaelitas). Além da situação profissional privilegiada, a maioria dos indivíduos muçulmanos em Moçambique beneficiou também do estatuto de “assimilado” e da cidadania portuguesa nos anos 60 (Vakil, 2003b: 273), devido ao estatuto socioeconómico e educacional ou às origens familiares na “Índia portuguesa” (Vasco Franco, *apud* Ávila e Alves, 1993: 116).

Um outro factor de integração facilitada dos muçulmanos na comunidade portuguesa resulta das redes pessoais com comunidades indo-moçambicanas muçulmanas estabelecidas particularmente em Inglaterra algumas dezenas de anos antes. Este facto terá auxiliado a adaptação institucional da comunidade muçulmana portuguesa. Ainda hoje o Reino Unido é preferido por uma minoria de muçulmanos portugueses para a sua educação superior em estudos islâmicos em detrimento de países árabes, principalmente entre muçulmanos sunitas e ismaelitas lisboetas, de origem indiana, cuja ligação a Inglaterra é também social e comunitária (Tiesler, 2000: 128-9; Vakil, 2003a: 424). Ainda segundo Tiesler (2000: 125-126), outro elemento significativo no caso português decorre do elevado número de ismaelitas entre os muçulmanos portugueses, com um poder económico considerável e muito bem organizados institucionalmente a nível mundial.¹¹

¹¹ Os ismaelitas são um grupo Xia, diaspórico, que segue as indicações do Príncipe Aga Khan. A *Fundação Aga Khan* é conhecida pelos seus projectos de ajuda ao desenvolvimento e combate contra a pobreza. O seu trajecto migratório até Portugal é semelhante ao descrito até aqui: são maioritariamente indo-moçambicanos (Tiesler, 2000: 125).

As histórias de duas mães que entrevistei ilustram estes trajectos pós-coloniais ainda reprodutores da história imperial portuguesa. Porém, actualmente, estima-se que “aproximadamente um terço dos muçulmanos em Portugal, principalmente as minorias africanas e recém-chegados, vivem em pobreza económica” (Tiesler, 2000: 119-120). De facto, esta relativa homogeneidade de origem nacional, linguística, e socioeconómica da comunidade muçulmana portuguesa inicial tem-se vindo a complexificar ao longo dos anos 90 (Tiesler, 2000: 119-120; Vakil, 2003a: 446), com um número crescente de muçulmanos a chegar de países como o Senegal, Paquistão ou países árabes.

Dada a diversidade da pequena comunidade muçulmana portuguesa, Vakil (2003a) alerta para a necessidade de se escrever a história dos muçulmanos em Portugal sempre no plural: de um ponto de vista religioso, pelas várias divisões teológicas do Islão com presença em Portugal; do ponto de vista institucional, olhando as várias associações que se foram formando; e por fim, do ponto de vista mais local, tomando sempre em linha de conta as várias correntes do Islão que se traduzem em práticas e visões de mundo plurais (Vakil, 2003a: 426-7). Para além disso, o Islão é, em si mesmo, transnacional, agregando crentes de todas as nacionalidades, línguas, culturas ou etnias. Apesar do sentimento de pertença à *umma*, os muçulmanos são, na verdade, muito diversos entre si, nas suas vivências e experiências pessoais, ou na interpretação (teológica, cultural e política) do Islão a que estão receptivos nos vários contextos políticos e sociais do Islão no mundo (Vakil, 2003a: 410-1).

Apesar da diversidade interna, reflectida em inúmeras associações, a Comunidade Muçulmana em Portugal é pequena, e faz-se representar institucionalmente pela CIL.

2.2.2 Representação institucional: a Comunidade Islâmica de Lisboa (CIL)

A CIL é a instituição que dá voz colectiva aos muçulmanos portugueses ou em Portugal, que “graças ao seu tamanho, e por causa da elite muçulmana portuguesa que nela participa, desempenha um papel central. Embora este papel representativo não esteja formalmente registado, é principalmente a CIL que gere as relações com não muçulmanos” (Tiesler, 2000: 122). Esta representação decorre de razões históricas, ligadas à sua própria fundação. A CIL foi fundada em 1968 pelos primeiros muçulmanos a fixarem-se em Portugal: estudantes sunitas de Moçambique. Um dos seus fundadores e primeiro presidente, carismático pelo

seu papel primordial na fundação da CIL e trabalho institucional e cultural que desenvolveu, foi Suleyman Valy Mamede, sucedido por Abdool Vakil em 1985, presidente actual da CIL.

O primeiro objectivo da CIL foi conseguir terreno para a construção de uma mesquita em Lisboa, concedido em 1977 (Vakil, 2003b: 438). A primeira mesquita construída em Portugal data de 1982, no Laranjeiro, seguida no ano seguinte pela mesquita de Odivelas e, em 1985, a Mesquita Central de Lisboa foi concluída. Mas os objectivos da CIL suplantam a mera criação e manutenção de espaços de culto, que entretanto se foram multiplicando, abarcando objectivos religiosos, culturais e sociais, por esta ordem de prioridades. Segundo Vakil (2003b: 438-440), as prioridades culturais e religiosas da CIL a partir do estabelecimento dos locais de culto e perante o enraizamento das comunidades muçulmanas em Portugal direccionaram-se para a obtenção de um terreno privativo para o enterro de muçulmanos, a provisão de carne *halal*, e a distribuição das esmolas obrigatórias no Islão, objectivos também mencionados pelo representante da CIL que entrevistei. Como segunda prioridade, surgiram a educação islâmica das crianças, a formação de imãs, e o desenvolvimento de uma cultura islâmica portuguesa.

Para a concretização do último objectivo, foram desenvolvidas algumas actividades. A CIL tem um site (www.comunidadeislamica.pt) com informação sobre a associação e sobre o Islão (religião, história e cultura). Adicionalmente, a comunidade muçulmana em Portugal tem disponível um fórum online em português com temáticas muito variadas, que se pode visitar em <http://www.myciw.org/>. O Fórum Islâmico é particularmente activo, revelando-se um espaço de troca de conhecimentos, experiência e notícias sobre o mundo islâmico. Como Vakil (2003a: 420) refere, os espaços de informação e discussão que as novas tecnologias proporcionam constituem espaços de potencial emancipação, porque facilitam aos mais jovens (e não só) uma aprendizagem mais individual do Islão, com recurso a fontes textuais ou ao cruzamento de diferentes interpretações. A Comunidade realiza também pequenos programas televisivos com espaço de antena na televisão pública atribuído com o mesmo peso a todas as confissões religiosas minoritárias, previsto na Lei de Liberdade Religiosa de 2001 (Lei nº 16/2001, art. 25º).

Em entrevista ao representante da CIL, fiquei a conhecer algumas das áreas de acção e dos grupos de trabalho da CIL: comissão cultural; comissão da mesquita; comissão de jovens; comissão funerária; comissão de inserção dos novos muçulmanos (que acolhe os

muçulmanos convertidos); comissão de assuntos religiosos; comissão entre as mesquitas, que faz a ligação entre os diversos locais de culto e mesquitas; comissão de ensino religioso; comissão de projectos estratégicos; comissão da mulher e da criança; e a comissão de obras (criada temporariamente para coordenar as obras na mesquita central). Na entrevista, foi ainda referido que a CIL tem como prioridades a educação para os valores dos muçulmanos em Portugal, principalmente junto das gerações mais jovens, a integração dos muçulmanos recentemente chegados, através da oferta de aulas de português, e o diálogo inter-religioso. A este respeito é importante referir a abertura da Comunidade a eventos inter-religiosos como foi o caso do convite ao Dalai Lama para uma visita e oração conjunta na Mesquita Central em Setembro de 2007, ou como o caso da realização de um culto inter-religioso na cidade onde fiz o estudo, a que a Comunidade Islâmica local aderiu de imediato, como a representante do poder autárquico sublinhou na entrevista que me concedeu.

Mas a apologia da inter-religiosidade é estatutária na CIL, prevista no art. 2º, alínea h. Com efeito, desde cedo, a CIL articulava-se com a comunidade judaica para realizar o abate ritual de animais, uma das necessidades comuns. Na ausência ainda de talhos *halal*, a CIL utilizava as instalações da comunidade judaica para o efeito. Esta colaboração foi facilitada pela amizade pessoal entre dois dirigentes, uma amizade que se revelou profícua novamente aquando da discussão sobre a nova lei de liberdade religiosa a convite da Comissão de Reforma da Lei de Liberdade Religiosa do governo em 1996. Na altura da discussão da nova lei, as reivindicações de muçulmanos e judeus uniram-se devido aos elementos comuns: dias de descanso religiosos, reconhecimento e legalização do abate ritual, e oferta de carne *halal* em hospitais e escolas (Tiesler, 2000: 140). Destas reivindicações, o abate ritual ficou previsto no art. 26º; e foi também salvaguardado o direito a faltar ao trabalho ou a aulas “no dia de descanso semanal, nos dias das festividades e nos períodos horários que lhes sejam prescritos pela confissão que professam” (art. 14º), mediante a flexibilização dos horários do trabalhador ou do aluno, e a compensação integral em outro horário. O fornecimento de carne *halal* não ficou previsto na lei.

A hegemonia da CIL no espaço público português como representativa dos muçulmanos parece cumprir o importante papel de ligação entre entidades islâmicas e não muçulmanas. A existência de uma entidade representativa dos muçulmanos em Portugal, e a história de integração institucional e individual dos seus membros, tem contribuído para uma boa

imagem da comunidade muçulmana, especialmente a nível institucional, que se manteve depois de 2001 (como o representante da CIL referiu na entrevista), apesar dos episódios pontuais de maior agressividade contra os muçulmanos (EUMC, 2001; Vakil, 2003b: 256). Apesar disso, ou provavelmente devido a essa hegemonia, percebi no meu estudo que existem tensões internas na comunidade, particularmente na relação da CIL com organizações mais pequenas e locais.¹² Os motivos exactos dessas tensões não pude constatar, e não se incluem no âmbito deste estudo. Mas penso que é possível especular que a diversidade teológica, socioeconómica, cultural e étnica cada vez maior da comunidade muçulmana portuguesa se reflectirá, a médio ou longo prazo, na orientação e política religioso-cultural da CIL, que, até à actualidade, mantém dois limites etno-religiosos nos seus estatutos: por um lado, a única orientação do culto islâmico prevista nos estatutos da CIL é a sunita (art. 2º, a); e em segundo lugar, os presidentes da Assembleia Geral, do Conselho Fiscal e da Direcção terão de ter a nacionalidade portuguesa, residir em Portugal e ser muçulmanos de orientação sunita (art. 19º-2; 23º-2; 25º-4, respectivamente). Não obstante, a crescente diversidade demográfica da comunidade trará eventuais repercussões na mobilização política da categoria “muçulmano português”.

2.2.3 Potencialidades e limites da categoria “Muçulmano Português”

O silêncio público em torno das populações muçulmanas portuguesas, resultado de uma certa acomodação da comunidade muçulmana pelo espaço conseguido para satisfazer as demandas religiosas, mas também do efeito da oposição entre o mito do lusotropicalismo e a figura do muçulmano actualmente na ribalta da política internacional, contribuiu para a perplexidade revelada frequentemente por participantes neste estudo (e não só): “se os muçulmanos em Portugal *não dão problemas*, porquê estudá-los?”

Recupero a resposta a esta questão nos primeiros parágrafos com que iniciei a segunda parte deste primeiro capítulo (página 42): os muçulmanos e a sua história com Portugal são paradigmáticos da renegociação pós-colonial da identidade portuguesa. Por um lado, a identidade árabe/muçulmana é central à identidade ibérica, e à portuguesa em particular; por outro, o contacto entre Portugal e o Islão mantém-se ao longo dos séculos, desde o período do Al-Andalus, prolongando-se depois nos territórios do império, até ao Portugal

¹² Este facto suscitou alguns obstáculos que levaram algumas pessoas da comunidade muçulmana a não participar no estudo.

pós-colonial de hoje. Contudo, a herança histórica e cultural do país foi ideologicamente trabalhada como monocultural/monorreligiosa, e invisibilizou o reconhecimento da influência árabe/ muçulmana, em parte expulsa, em parte “absorvida” pela população portuguesa (principalmente no sul). Pontualmente, a identidade muçulmana portuguesa foi sendo recuperada em momentos de necessidade de propaganda política, ou por necessidade de afirmação ecuménica e/ou multicultural. Mas é importante ir para além de uma recuperação textual e orientalista, e pensar nas consequências para a imaginação de Portugal pós-colonial (Vakil, 2003d).

Segundo Tiesler (2000: 120-121), os muçulmanos na Europa e em Portugal constituem uma *Nova Presença Islâmica* (NPI), por três motivos. Por um lado, ela contrapõe-se a uma *presença tradicional islâmica* na Europa do Sul e Oriental, como por exemplo nos Balcãs, e a uma *presença histórica islâmica*, na Península Ibérica, porque a *Nova Presença* constitui “uma dinâmica sociopolítica e um factor cultural nas sociedades europeias” decorrente de “processos de desenvolvimento em curso de culturas islâmicas em diferentes ambientes novos” (Tiesler, 2000: 121). Em segundo lugar, a NPI seria o resultado de processos de “imigração” de decisão individual, sem carácter religioso colectivo (e.g. missões) o que levou a que indivíduos muçulmanos se organizassem institucionalmente em estruturas também “novas” em relação aos “contextos tradicionais islâmicos” (*ibid.*: 121). Por último, a autora considera que:

A herança cultural árabe da presença islâmica histórica é bastante visível na arquitectura e na linguagem, por exemplo, mas a presença muçulmana no Portugal de hoje não tem qualquer ligação sociodemográfica com a anterior população muçulmana (*ibid.*: 121).

Esta caracterização da presença dos muçulmanos na Europa é apenas parcial perante a densidade histórica da relação da Europa e, em particular, de Portugal, com o Islão. Na verdade, a presença islâmica na Europa não provém apenas de uma imigração individual, de cariz laboral, mas também de diásporas despoletadas por tensões e conflitos gerados pelo fim de impérios ultramarinos europeus, principalmente britânico, francês e português, com repercussões nas histórias, identidades e representações mútuas de comunidades ex-colonizadas actualmente cidadãs de um mesmo espaço territorial e político: a ex-metrópole. Por outro lado, no caso português, a origem e organização social dos muçulmanos não difere

tão radicalmente do “novo” contexto português, uma vez que os primeiros muçulmanos não chegavam de “contextos tradicionais islâmicos”; antes, vinham de colónias portuguesas, onde detinham um estatuto socioeconómico e educacional médio, com acesso às instituições portuguesas. Por isso, criaram-se redes de indivíduos e conhecimentos que orientaram a diáspora muçulmana para Portugal, principalmente a originária de Moçambique, em ligação próxima com a diáspora muçulmana já estabelecida no Reino Unido. Por último, a *presença histórica islâmica*, apesar de não ter uma ligação sociodemográfica, tem repercussões a nível simbólico e identitário nas identidades de Portugal e de muçulmanos portugueses (Vakil, 2003a: 409).

Olhando a historiografia e a produção cultural e literária portuguesa especialmente nos séculos XIX e XX, Vakil (2003b, c, d) identifica e analisa três momentos de discussão nacional sobre a herança cultural de matriz islâmica e o seu peso histórico no território, história e identidade nacionais. O autor refere, num primeiro momento, a recuperação do passado islâmico por autores românticos no século XIX, principalmente pela literatura medieval portuguesa como uma forma de os Românticos portugueses se destacarem dos modelos europeus (Vakil, 2003d: 8). Depois do 25 de Abril, Vakil identifica um segundo momento, ligado à recuperação numerosa e multifacetada da herança islâmica medieval de Portugal, e à sua introdução nas obras de História de Portugal entretanto produzidas.

Na perspectiva do autor, a recuperação desse passado tem sido feita a partir de duas perspectivas: a elite académica, cultural e política e as entidades religiosas e culturais da comunidade muçulmana portuguesa. Este trabalho tem sido fundamental, uma vez que, no seu seguimento, a CIL chama a si e à comunidade de muçulmanos portugueses essa reivindicação da herança islâmica de Portugal nos programas televisivos que apresenta no canal público ou quando defende uma mudança de discurso em manuais de História, que consideram importante para “um reconhecimento mais positivo do seu estatuto como uma minoria religiosa e como cidadãos portugueses” (Vakil, 2003d: 13; minha tradução). Mértola, por exemplo, é considerada uma vila de ligação simbólica entre muçulmanos e Portugal, à qual a CIL tem organizado viagens. Para além disso, os estudos arqueológicos levados a cabo nessa vila do Baixo Alentejo permitiram que o poder político local assumisse e reivindicasse uma identidade islâmica, e contribuíram para complexificar a historiografia sobre o período

medieval na Península, pluralizando de certo modo a imagem oficial da cultura portuguesa (ver, por exemplo, Torres e Macias, 1998)¹³.

Todavia, o autor conclui que a leitura histórica e a recuperação desse passado pela intelectualidade portuguesa não tem estabelecido ligações com a comunidade muçulmana portuguesa contemporânea, fixando as suas origens ao Norte de África e à sua ligação com a cultura árabe, distanciando-as culturalmente dos muçulmanos portugueses oriundos de Moçambique ou da Guiné (Vakil, 2003d: 12).

Finalmente, Vakil (2003b; 2003d: 9-11) identifica um terceiro momento fundamental na negociação da identidade nacional portuguesa com repercussões na relação tensa entre Portugal e o Islão: o regime colonial do Estado Novo. O autor (2003b) apresenta com rigor documental o percurso das categorias “Islão português” e “muçulmano português”, e as suas consequências no discurso da CIL sobre os muçulmanos em Portugal. Confrontado com uma presença forte do Islão em territórios africanos do império, o Estado português sempre teve que negociar com as autoridades islâmicas locais o fortalecimento do domínio português, por exemplo durante as guerras de pacificação (Vakil, 2003b: 264-265). Mas o Islão entendido como “civilização, cultura e bandeira” (*ibid.*: 272) constituiu um “problema colonial”, porque era considerado que os muçulmanos não eram passíveis de ser cristianizados como acontecia com outros “indígenas” (*ibid.*: 261-2). Numa relação directa entre Portugal e Catolicismo, a ideologia da época resistia, assim, ao reconhecimento do Islão como uma cultura que fazia parte do Portugal imperial. Até à década de 1960, houve campanhas de “aportuguesamento” dos muçulmanos na Guiné e em Moçambique. Mas durante as Guerras Coloniais, o Estado português viria a adoptar oficialmente políticas de aceitação e aliança estratégica com os “islamizados”, aceitando o conceito de “muçulmano português” (*ibid.*: 271). Esta aceitação deu lugar a políticas de inclusão cultural do Islão na narrativa da “nação-império”, sempre condicionadas e ideologicamente motivadas. Por exemplo, as políticas de promoção de peregrinações a Meca, ou a abertura de mesquitas na Guiné durante a Guerra Colonial, constituíram actos políticos estratégicos, de grande valor simbólico da aceitação do “muçulmano português”. Mas o financiamento das peregrinações

¹³ Estes autores defendem que o passado islâmico não é apenas um episódio parentético na história de Portugal. Pelo contrário, constitui parte integrante da mesma e da formação nacional, pelo cariz de assimilação gradual entre a cultura islâmica e a ibérica, principalmente no extremo ocidental do Al-Andalus: o Gharb (Torres e Macias, 1998: 20).

incluía obrigatoriamente a passagem por Portugal e a visita a símbolos da “portugalidade”, como o Mosteiro dos Jerónimos (Vakil, 2003b: 283).

Nessa época, conjugaram-se cinco factores para uma aceitação gradual das categorias “Islão português” e “muçulmano português”. Um dos factores foi a abolição do Estatuto do Indigenato em 1961, com o qual se abolia “o princípio de assimilação cultural identitária na cultura portuguesa” (*ibid.*: 273-274). O segundo factor foi o novo contexto criado pela Guerra Colonial (1961-1974), que obrigou ao estabelecimento de novas alianças institucionais. A terceira mudança ocorreu a nível teológico, com a aceitação do Islão pelo Concílio Vaticano II em 1961-62, fundamental para a valorização e para uma maior abertura teológica ao Islão. Os dois últimos elementos estão interligados: a adopção oficial do Lusotropicalismo e a recuperação do passado islâmico de Portugal. A apropriação oficial do discurso lusotropical viria a ser usada activamente na recuperação do passado islâmico português, enquanto parte substantiva do “ser português”. Na sua obra *Casa Grande & Senzala* (1933), Gilberto Freyre identifica que “a singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos” radica no “seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África” (*apud* Castelo, 1998: 29). Gilberto Freyre continua:

Para tal processo [de miscigenação] preparara-os a íntima convivência, o intercurso social e sexual com raças de cor, invasoras ou vizinhas da península, uma delas, a de fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística, à dos cristãos louros (*apud* Castelo, 1998: 30).

Esta noção de porosidade cultural da história portuguesa, dada pelos contactos com os povos do norte de África, permitiu uma inflexão no discurso político e académico da época. Se até aos anos 50/60 o discurso nacionalista do regime de Salazar tinha reforçado a correlação entre Portugal e a religião católica, a partir de então, este mesmo discurso, agora de tendência luso-tropical, trazia a afirmação de uma “sociedade multirracial” portuguesa, o que acabou também por se traduzir numa aparente tolerância de uma certa diversidade religiosa que, não por acaso, irá ser renegociada pela outra parte com a criação da CIL em 1968. O carácter pluri-religioso do império e da nação começava a ser assumido e politicamente estimulado (Vakil, 2003b: 285-9), o que muito significativamente levava à abolição do nome de “Deus” da Constituição Portuguesa em 1959, e à revisão da lei de

liberdade religiosa, na revisão constitucional de 1971 (*ibid*: 287). Suleyman Valy Mamede, fundador e primeiro presidente da CIL, utilizou o discurso político lusotropical e ecuménico para reivindicar uma cidadania plena dos muçulmanos em Portugal e a criação da CIL em 1968 (Vakil, 2003a: 431-432).

Não apenas porque resulta da história colonial e da descolonização de Portugal em África, mas também porque significa uma negociação da identidade e da cidadania portuguesa ao longo de séculos, a relação dos muçulmanos e do Islão com Portugal na contemporaneidade constitui uma pertença pós-colonial. Como Vakil (2003b) resume, e que vale a pena aqui citar na totalidade:

Na forma que hoje aparenta, a presença do Islão no Portugal contemporâneo representa um fenómeno pós-colonial [...] porque esta presença decorre da história colonial e em consequência dela. [...] De forma menos explícita, são ainda os laços culturais e linguísticos da história à força partilhada que ditam os caminhos trilhados pelos imigrantes que pelas malhas que o império teceu acorrem à antiga Metrópole, agora cais da Europa desejada. [...] Enquanto nação, Portugal vê-se confirmado nos seus valores pluralistas e democráticos, assumindo como “português” o legado dos seus “antepassados” muçulmanos. No espelho desse discurso, e à luz desta outra história, se revêem os muçulmanos em Portugal como muçulmanos portugueses. (2003b: 291-293)

A presença muçulmana em Portugal reclama, assim, uma presença cidadã activa, recusando o rótulo de comunidade imigrante:

A presença islâmica na sociedade é também ela uma presença actuante, que se exerce em termos de espaços diasporizados: uma presença de cidadania, não de imigração; de integração transformativa, não de assimilação passiva. Estamos, por outras palavras, perante identidades em negociação, e nesse processo o que está em causa, além do sentido de pertença de uns, e o reconhecimento dessa pertença pelos outros, é também a identidade portuguesa. (Vakil, 2003a: 446-447)

Porém, as potencialidades da categoria “muçulmano português” como uma experiência de cidadania, e não de imigração, deparam-se com algumas limitações. Em primeiro lugar, os “portugueses muçulmanos” não professam somente uma religião diferente; muitos têm uma cor de pele diferente, o que, durante este estudo, revelou ser uma limitação do

reconhecimento da cidadania plena portuguesa. Em segundo lugar, a negociação conseguida tem sido proporcionada por condicionalismos históricos. Por um lado, a discussão da “identidade portuguesa” tem sido possível pela acção política de um grupo particular de muçulmanos portugueses, com poder económico e sociocultural, certamente relevante no aproveitamento político das oportunidades históricas do final do império. Por outro lado, se a categoria identitária “muçulmano português” é ainda significativa, vimos como a constituição sociodemográfica da comunidade se está a modificar. Assim, a situação que até aqui tem possibilitado uma relação de poder mais equilibrada poderá estar a mudar.

Numa época pós-descolonizações, as dinâmicas de colonialidade e identidades pós-coloniais terão de começar a ser consideradas na história portuguesa (Vakil, 2006: 75). O caso dos muçulmanos em Portugal mostra que é possível explorar as potencialidades de uma identidade pós-colonial de Portugal, problematizando os pressupostos da sua memória colectiva, tal como a História e a política a foram cristalizando, com repercussões na imaginação da “identidade portuguesa” (Vakil, 2006).

3. Racismo e Islamofobia em Portugal

A negociação da identidade portuguesa, no sentido de uma inclusão das suas diversas heranças e referências, é dificultada não apenas por um sentido de “hiperidentidade” nacional (Lourenço, 1994) e pela limitada politização das identidades etno-raciais, mas também por processos de discriminação racial e cultural. Um estudo europeu comparativo na área da psicologia social detectou em vários países europeus, incluindo Portugal, sentimentos de ameaça cultural face à imigração em geral (Vala *et al*, 2006). A afirmação deste sentimento revela a permanência no imaginário nacional e europeu das divisões dicotómicas modernas e coloniais que determinaram quem pertence e quem é externo a determinada “comunidade imaginada” (nacional ou supra-nacional).

As comunidades muçulmanas em Portugal, tal como na Europa, estão assim vulneráveis a fenómenos de racismo e islamofobia¹⁴, em particular após os eventos de 2001. Desde então,

¹⁴ Apesar da aceitação geral da existência do fenómeno de islamofobia, intensificada a partir de 2001, “islamofobia” não é um conceito consensual (há mesmo quem o negue – Halliday, 1999). A definição apontada pela Runnymede Trust (1997) tem sido alvo de contestação por ser considerada pouco abrangente e pouco operacional (Allen, 2007). Na perspectiva destes críticos, a definição apresentada por aquele relatório traça uma dicotomia que distingue entre “os que gostam” e “os que não gostam” de muçulmanos, não abarcando o clima

os muçulmanos e o potencial aumento de agressividade contra esta comunidade passaram a ser alvo de atenção a nível europeu. Assim, a islamofobia foi aceite na Europa como um tipo de racismo, sendo alvo de investigação pela EUMC (*European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*), que produziu um relatório europeu em 2002 sobre “*Islamophobia in the EU after 11 September 2001*” (Allen e Nielsen, 2002), e dois relatórios em 2006 sobre “*Muslims in the European Union: discrimination and islamophobia*” e “*Perceptions of Discrimination and Islamophobia*” (EUMC, 2006a, 2006b). A *Commission on British Muslims and Islamophobia* viria a publicar um novo relatório em 2004, actualizando a situação de islamofobia no Reino Unido (CBMI, 2004).

Em Portugal, a fraca visibilidade dos muçulmanos no espaço público e político, paralela a uma cobertura culturalista, essencialista e distorcida do Islão e das comunidades muçulmanas em geral nos *media*, levam Vakil a afirmar que existe islamofobia em Portugal.¹⁵ De facto, considero também que a cobertura dos meios de comunicação social portugueses dos debates e tensões sobre muçulmanos que surgem na Europa revela uma “importação” de problemas e medos sem base empírica em Portugal. Acresce que a existência de islamofobia em Portugal é confirmada pelo relatório produzido para o EUMC sobre a situação em Portugal após o 11 de Setembro de 2001, que revela que situações de discriminação contra muçulmanos *continuaram* após essa data, indiciando que sempre existiu agressividade ou inferiorização de muçulmanos na sociedade portuguesa (EUMC, 2001). Esse relatório refere também a intensificação de um discurso quotidiano centrado nas questões de segurança contra a imigração em Portugal posterior àquela data.

É importante sublinhar que a discussão sobre questões de islamofobia e racismo, ao contrário de décadas de debate académico, social e político no resto da Europa e nos EUA, é muito reduzida no país. Na academia portuguesa, alguns estudos sobre o racismo surgiram em finais dos anos 90. Em 1999, Jorge Vala, Rodrigo Brito e Diniz Lopes publicaram um estudo empírico pioneiro sobre o racismo em Portugal, na área da psicologia social, que explorava as diferentes componentes de expressões de racismo face a imigrantes negros em Portugal. O estudo conclui que

generalizado, e por isso subtil, de um crescente sentimento contra os muçulmanos na Europa. Para uma revisão dos principais argumentos apontados contra o conceito, e sua refutação, ver Tyrer (s/d).

¹⁵ Conversa privada numa reunião no dia 20 de Setembro de 2006, durante o estágio que realizei no King’s College, Londres, orientado por Abdoolkarim Vakil e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

as crenças racistas se organizam em Portugal de forma semelhante à de outros países europeus, que os factores que estão na sua génese não são, significativamente, diferentes daqueles que subjazem ao racismo subtil ou flagrante¹⁶ noutros países, e que em Portugal, tal como nos restantes países europeus, a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante, mas não sobre o racismo subtil. (Vala *et al*, 1999: 194)

A par do estudo mencionado, Fernando Luís Machado tem também realizado trabalho empírico sobre racismo em Portugal (1994, 1998, 2000, 2001, 2002). Num dos textos (2001), o autor apresenta os resultados do seu estudo sobre a percepção de racismo pela comunidade guineense em episódios de busca de casa, procura de emprego mais qualificado, e em reacções espontâneas de violência verbal. Apesar dos relatos e episódios recolhidos pelo sociólogo, o autor (2001: 65-66) não aceita o conceito de “racismo quotidiano” de Philomena Essed (1991) ou de “racismo institucional” de Carmichael e Hamilton (1967), que identificam o racismo como um sub-texto nas acções e socializações em geral.

Não obstante, o estudo de Machado sobre as percepções de racismo pela comunidade guineense revela que 63% dos participantes sente que existe muito racismo em Portugal. Ao subdividir estes resultados por grupo etno-cultural, 72,4% de guineenses muçulmanos consideram que há muito racismo, o grupo que apresenta a maior percentagem. Porém, a leitura do autor sobre este resultado atribui ao próprio grupo e à sua forma de vida a “culpa” da maior “percepção” de racismo:

Sabe-se que os guineenses de etnias muçulmanas vivem espacialmente mais concentrados do que a média, têm sociabilidades intra-étnicas fortes e interétnicas fracas e são os mais contrastantes com a sociedade envolvente em termos linguísticos e religiosos (Machado, 1999). Se somarmos a isso o facto de serem também os mais visíveis na sua diferença, devido ao uso de indumentária própria que os distingue de todos os outros, não será errado pensar que possam, por esse acumulado de diferenças, ser mais vezes alvo de manifestações que tomem como racistas. (Machado, 2001: 69)

¹⁶ Os conceitos de racismo flagrante e subtil (emprestados do modelo de Pettigrew e Meertens) pretendem distinguir entre um racismo que exprime as convicções biológicas tradicionais sobre a existência de “raças” superiores e inferiores e por isso a rejeição total do Outro, e um racismo que exprime preconceitos ou discriminações culturais, acentua as diferenças e acredita na incapacidade de o Outro se adaptar aos valores tradicionais da sociedade em que se encontra (Vala *et al*, 1999: 172).

Aparentemente, a diferença identitária justifica o sentimento “normal” de estranheza e discriminação pela maioria hegemónica, uma interpretação que indicia abertura à ideia de assimilacionismo cultural, e resistência à existência de racismo quotidiano em Portugal.

De facto, a resistência da academia portuguesa em assumir o racismo como um elemento base das socializações, também em Portugal, e a pouca existência de estudos nesta área, dever-se-á à idiossincrática história portuguesa. Na contemporaneidade, este mito decorre mais directamente da política activa do Estado Novo, que se apropriou do discurso lusotropical¹⁷ para justificar a sua política de manutenção das colónias¹⁸ (Castelo, 1998: 84-101; Ribeiro, 2004: 153; Henriques, 2004: 305; Alexandre, 1999: 143). Era necessário ao regime ditatorial e colonial de Salazar afirmar a indivisibilidade do território Português “de Minho a Timor”, não com base em argumentos políticos, mas socio-culturais intrínsecos ao “modo de ser português”, do qual a mestiçagem¹⁹ seria a prova.

A capacidade para “confraternizar lírica e franciscanamente” com os africanos, os ameríndios e asiáticos, para amar as suas mulheres, para incorporar os seus valores... é única no português. Isto porque “soube em tempo extra-europeizar-se e tropicalizar-se ele próprio [...], amorenando-se sob o sol dos trópicos ou sob a acção da mestiçagem tropical” (Freyre, *apud* Castelo, 1998: 36).

Nesta linha, na revisão da Constituição portuguesa, em 1951, as colónias passaram a ser denominadas de “territórios ultramarinos”, e o “Império colonial” passou a denominar-se “Ultramar”, formando discursivamente uma nação multirracial e pluricontinental (Castelo, 1998: 58). Em 1961, Adriano Moreira abolia o “Estatuto do Indigenato”, com o objectivo de atribuir a cidadania a todos os sujeitos colonizados (*ibid*: 62), e, como vimos, os muçulmanos

¹⁷ A teoria do lusotropicalismo de Gilberto Freyre (antropólogo brasileiro) surge com a publicação de *Casa Grande & Senzala* (1933) e é recebida em Portugal com diferentes sensibilidades desde os anos 30 até hoje.

¹⁸ De facto, Portugal sofria pressões internacionais, principalmente da ONU, para descolonizar, o que levou o regime salazarista a revogar o Acto Colonial de 1930 e a rever a Constituição em 1951, que passou a integrar a política “ultramarina” no corpo de texto, símbolo de integração de Portugal continental com os territórios coloniais.

¹⁹ Mas como Cláudia Castelo salienta (1998: 110-122), a miscigenação não se ficou a dever a uma particular aptidão ontológica dos portugueses, e sim a condições concretas da Expansão. O império português não foi construído por famílias mas por homens sozinhos, ao contrário dos impérios inglês e francês mais tarde. A colonização efectiva portuguesa apenas começaria no século XX, e com maior incidência a partir dos anos 40 quando o regime salazarista incentivou activamente o povoamento de Angola e Moçambique por famílias portuguesas. Nesta altura, a miscigenação abrandou e o racismo aumentou, uma situação atribuída ao “ciúme” da mulher branca (*ibid*: 116-117).

conseguiram negociar a sua representação política na metrópole com a fundação da CIL. Porém, como Valentim Alexandre alerta:

o ímpeto reformista teve curta duração, travado que foi pelas múltiplas resistências que encontrou no seio do regime. No campo político, não se fez qualquer esforço para a integração das populações africanas pela concessão de poderes efectivos. (1999: 143)

Hoje, quando pensamos no Portugal pós-colonial, não podemos deixar de observar os reflexos desta teoria-mito que persiste não só no campo cultural e político, mas principalmente no campo das mentalidades, reflectido na ideia do “não racismo português” (Alexandre, 1999: 143; Almeida, 2000; Araújo, 2007; Cabral, 1997: 40-42, 104-106, 149-151; Cardoso, 1998; Castelo, 1998: 14; Marques, 2007; Vala *et al*, 1999), da vocação histórica de Portugal para o diálogo entre a Europa e os restantes continentes (Castelo, 1998: 14) e até no possível “novo mito” da lusofonia, na perspectiva portuguesa (Margarido, 2000).²⁰ Entendo, assim, o ponto de interrogação desenhado por Margarida Calafate Ribeiro em frente da expressão “Portugal Europeu”, tendo em conta a imagem que projecta de si mesmo no continente onde se insere:

No Portugal pós-colonial integrado no espaço europeu, este projecto [atlântico] não é imperial, mas, ao conceber como missão de Portugal na Europa a sua experiência de desterritorialização por antigos espaços imperiais como a mais-valia a levar a este outro processo de desterritorialização que foi a entrada do país na Comunidade Europeia, expressa num vocabulário tão próximo do anterior, ficamos inevitavelmente suspensos. (2004: 427)

Com efeito, este prolongamento do lusotropicalismo português na actualidade, constitui a base do mito do “não racismo” em Portugal, que Marques (2007) designa de “hipocrisia criadora”. Criadora, porque previne uma adesão à politização do racismo pela direita extremista, mantendo-a bastante marginal no panorama político português (uma conclusão também do estudo de Vala *et al*, 1999: 192-3); hipocrisia, pela clara fractura entre esse discurso e a prática.

²⁰ Em 1996, os discursos oficiais portugueses que acompanharam a constituição da CPLP denotavam a afirmação do mito da lusofonia como marca de um “Portugal intercultural” mítico. Ver, por exemplo, as palavras de Jorge Sampaio e Mário Soares no número 672 do *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, de 1996.

Mas se aquela hipocrisia é, por um lado, criadora, ela é também prejudicial aos movimentos anti-racistas de base e de uma opinião pública sobre o racismo em Portugal. O consenso sobre o “não racismo” resulta no silenciamento dos debates na base social, mesmo quando surgem situações que o poderiam despoletar (por exemplo, o conhecido caso do “arrastão” em 2005). O “não racismo português” é afirmado como uma verdade nos discursos políticos nacionais, mas é assumido como um mito pelas instituições que trabalham no terreno (ver, por exemplo, SOS Racismo, 2002; ACIME, 2005).

A permanência de uma forte presença da ideologia mítica do lusotropicalismo na imaginação nacional contemporânea leva Vale de Almeida a sugerir que o processo de pensar a multiculturalidade, o anti-racismo e, em última instância, o pós-colonialismo português, e as respectivas expressões culturais, precisa de um pensamento pós-lusotropical (2000: 162).

No campo que agora vai ocupar a minha reflexão, a educação, o discurso lusotropical acena diversas vezes em diplomas legislativos e nos discursos dos sujeitos, confirmando as tonalidades neo-lusotropicais apontadas pelos vários autores supra citados. O Anti-racismo surge como uma actividade extra-curricular, marginal ao currículo central, e muito por influência e pressão de directivas europeias (Leite, 2002). Aliás, nos anos 90, a educação portuguesa “europeizou-se” e, sob influência de movimentos teóricos e directivas políticas internacionais, abriu algum espaço à “diversidade cultural”. Contudo, essa abertura é ambígua, mantendo um discurso desracializado e de tonalidades neo-lusotropicais, como discuto a seguir.

Capítulo 2 – Diversidade e Educação

1. A dimensão nacional na educação moderna e a “diversidade cultural”

Para além dos desígnios do humanismo e do universalismo europeus que lhe subjazem, a educação pública foi um projecto do Estado-nação que contribuiu para homogeneizar a língua e história nacionais, elementos fundamentais na imaginação de uma nação. Daí que a educação pública moderna tenha sido um instrumento essencial no processo de afirmação da imaginação nacional que se queria projectar, a partir dos séculos XVIII e XIX.

Without state schools, there would be no nations as we know them in northwestern Europe, no national *conscience collective*, and no effective means of inculcating and rehearsing the conventions of the dominant political culture. (Schiffauer *et al*, 2004: 2)

A neutralidade ideológico-política da educação é, assim, comprometida, porque é projectada a partir de uma determinada concepção de identidade nacional, manuseada pelos regimes políticos de forma mais ou menos intensa e intencional. As perspectivas pós-colonial e pós-moderna partilham esta análise, argumentando que a escola pública moderna é parcial na construção dos currículos escolares e universitários (Coulby e Jones, 1995, 1996; Coulby, 2000), reflectindo os projectos sociais, culturais e políticos do grupo maioritário de determinada nação, que a própria educação nacional ajuda a reproduzir (Bourdieu e Passeron, 1978). Assim, a reprodução de conhecimento pela educação moderna baseia-se e reflecte relações de poder desiguais entre identidades maioritárias e minoritárias:

O texto clássico, apesar de significativo enquanto *uma* experiência de humanidade, reflecte largamente as limitações de teorizadores brancos, do sexo masculino, heterossexuais e eurocêtricos que tenham sancionado ou perdoado o facto de que “a cultura de modernidade do Iluminismo foi também sempre (embora de modo nenhum exclusivamente) uma cultura de imperialismo interior e exterior”. (Morrow e Torres, 1997: 189)

Um texto central é o trabalho de Michael Apple sobre a relação entre ideologia e educação, onde defende que o conhecimento transmitido nos currículos resulta de um

processo de gselecção, resultado de um contexto de relações de poder desiguais. Perceber os processos de definição do “conhecimento” a transmitir nas escolas, e perceber de quem é esse conhecimento que merece ser incluído nos sistemas educativos nacionais, é revelador do contexto “situado” e não neutro da educação. Assim, a educação formal é considerada um acto político e uma agência cultural, e o professor é definido como um actor político (Apple, 2004a, 2004b).

Neste sentido, é relevante que a definição de currículos educativos no ocidente seja herdeira de uma época em que o nacionalismo e o imperialismo constituíam ideologias políticas muito explícitas, e, como Apple alerta, “temos de estar conscientes de que, historicamente, o currículo oculto *não* era de todo oculto; pelo contrário, era a função manifesta das escolas” (2004a: 46; minha tradução). A organização do mundo colonial por Estados-nação modernos europeus, a partir de um misto de progresso científico e tecnológico e de violências epistémicas e hierarquizações culturais, repercutiu-se na construção e formação da educação nacional conforme a conhecemos hoje na Europa. Foram assim estabelecidos cânones para disciplinas como a história, a geografia, a ciência, a língua e a literatura, que definiam as fronteiras entre civilizado e primitivo, moderno e tradicional, europeu e “os outros”, histórico e a-histórico, cânones que continuam a formar o núcleo central da educação nacional nos países europeus, engrandecendo a herança cultural europeia e mantendo no silêncio outras versões de uma história involuntariamente partilhada (Coulby e Jones, 1995; Coulby, 2000; Willinsky, 1998).

Imperialism afforded lessons in how to divide the world. It taught people to read the exotic, primitive and timeless identity of the other, whether in skin color, hair texture, or the inflections of taste and tongue. Its themes of conquering, civilizing, converting, collecting, and classifying inspired educational metaphors equally concerned with the taking possession of the world – metaphors that we now have to give an account of, beginning with our own education (Willinsky, 1998: 13).

Em sociedades cada vez mais plurais, com populações escolares que reflectem a situação pós-colonial da Europa, o carácter nacional da escola pública provoca contradições entre o conhecimento transmitido e as identidades socio-políticas e etno-culturais presentes:

History lessons, civics classes, courses in constitutional government, economics and politics all seek to reproduce the norms of the particular state and to present them in a positive and successful light.

[...] What is being inscribed in such courses and lessons, as well as when supporting the national football team or visiting a national historic shrine – so frequently archaeological museums or sites – is the internalization of a national or ethnic identity. (Coulby, 2000: 49)

A escola pública tem dificuldade em abrir espaço às várias identidades numa sociedade pós-moderna e pós-colonial devido à sua estrutura moderna, tradicional e assente na concepção de Estados-nação culturalmente homogêneos. Evie Zambeta chama a atenção para o perigo da presença de retóricas de pendor nacionalista na educação: “As narrativas nacionalistas reclamam uma ‘excepcionalidade’, originalidade, nobreza e supremacia da cultura nacional. [...] Neste processo, os discursos nacionalistas associam-se ao racismo” (2005: 83; minha tradução), ao excluir identidades entendidas e representadas como exteriores.

Nos contextos actuais, multiculturais e pluri-religiosos, a educação e a cultura são, de facto, palcos políticos por excelência, onde estabelecer um conhecimento ou um padrão cultural único, defendido como neutro, produz tensões e contradições. O caso dos jovens muçulmanos nas escolas públicas europeias ilustra essa tensão. O processo de secularização da maioria dos Estados-nação na Europa, e dos seus sistemas de educação, produz actualmente a negligência da dimensão religiosa enquanto parte, mais ou menos central, de algumas identidades. Uma educação que reclame os direitos culturais e a satisfação das demandas religiosas e culturais das crianças muçulmanas pode ser entendida como provocação à secularização da maior parte das sociedades europeias. Porém, se encararmos o secularismo como Modood (1998) propõe – uma doutrina política flexível, negociável e contextual (um secularismo moderado) – então será possível assumir que as sociedades seculares, porque constituídas pelos seus cidadãos, têm uma relação política com todas as religiões. Quando determinados grupos minoritários afirmam uma religião como central às suas identidades então, numa concepção de multiculturalismo político que apoia e afirma as diferenças, incluindo aquelas de cariz religioso (Modood, 2003, 2005, 2007), pode negociar-se o lugar da religião como referência identitária na escola.

Recorro, novamente, ao exemplo britânico, para ilustrar a desigualdade entre a posição do Islão e dos muçulmanos e outras identidades de base religiosa na educação, reflexo da fragilidade da secularização no Reino Unido. Por exemplo, a negociação pelo financiamento público de escolas religiosas islâmicas obteve resultado apenas em finais dos anos 90, apesar das escolas religiosas (*faith schools*, protestantes ou católicas) serem uma instituição financiada desde 1870, integrando a rede escolar britânica (Cush, 2005; Parker-Jenkins, 2002). Não obstante, o financiamento das escolas islâmicas despoletou reacções de oposição, provocando um debate sobre as escolas religiosas, até então por questionar.

Quanto às escolas públicas, o local de formação da maioria dos muçulmanos britânicos, algumas associações e instituições britânicas têm vindo a negociar o espaço de referentes islâmicos nas escolas para dar resposta às expectativas de pais muçulmanos. O “*Muslim Council of Britain*” (2007) e a “*Association of Muslim Social Scientists*” (2004) são duas instituições que têm produzido documentos de reflexão sobre o lugar do Islão nas escolas, a par de outras religiões mais estabelecidas, partindo do pressuposto de que as dimensões culturais e religiosas dos grupos minoritários são fundamentais numa educação multicultural. Questões sobre as refeições escolares, as aulas de educação física, o Ramadão, os uniformes, as aulas de educação sexual e os momentos de culto colectivo são apresentadas a partir de uma perspectiva islâmica²¹, e disponibilizadas às escolas em forma de documentos de informação e recomendação para que, sempre e onde possível, sirvam de base a negociações a nível local de demandas dos jovens e encarregados de educação muçulmanos. A representação da comunidade muçulmana nos órgãos administrativos e políticos de cada escola é aconselhada como fundamental. Estas recomendações pretendem alertar para a possibilidade de acomodação dos alunos muçulmanos, enquanto muçulmanos, nas escolas públicas.

Em França, a secularização da sociedade e da Escola é um valor político central. Apesar de o Estado financiar escolas privadas, de entre as quais 90% são católicas (Limage, 2000: 73), esta manutenção da ligação entre o Estado e as escolas privadas católicas são alvo de forte

²¹ As aulas de religião e os espaços de culto religioso são obrigatórios desde o *Education Reform Act* de 1944. Com efeito, a religião detém um carácter obrigatório no currículo inglês, sendo necessária a manifestação expressa dos encarregados de educação para que os educandos não frequentem essas aulas. Por outro lado, as aulas sobre religião não são confessionais e abordam várias religiões, estando a definição dos programas a cargo das autoridades locais e da escola. Os momentos de culto são, em princípio, também inter-religiosos (ver Hobson e Edwards, 1999: 135-145).

resistência política e popular, e resulta apenas do poder da igreja católica nas negociações com o Estado francês (*ibid.*: 79-80). Este contexto de uma ideologia secular forte tem-se refletido no não financiamento estatal de escolas privadas islâmicas ou judaicas, e, em particular, repercute-se no debate em torno da acomodação das comunidades muçulmanas na escola pública. O debate em torno do uso do *hijab* tem sido particularmente ilustrativo das resistências ao reconhecimento e acomodação de outras formas de conceber a relação entre secular e religioso (Limage, 2000; Scott, 2005), e do papel da escola pública perante identidades etno-culturais “outras”.

Quando observei as práticas e representações quotidianas de alunos muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal (como será explorado nos capítulos 4 e 5), ficou claro que a negociação das identidades religiosas na escola pública é praticamente inexistente. Ao contrário do contexto francês, onde grande parte da opinião pública defende um secularismo radical, ou do contexto britânico onde a secularização é fraca e, como tal, existe espaço para uma negociação de identidades de cariz religioso, no caso português, a secularização permitiu a permanência de uma forte presença da igreja católica na vida social, cultural e política, que parece permanecer inquestionada (discuto a presença da igreja católica na educação pública nacional na secção 2. deste capítulo).

Vejamos de que forma é que o Estado português enquadra politicamente a “diversidade cultural” na educação nacional, e em particular, o lugar da religião na Escola.

2. Multiculturalidade e políticas educativas em Portugal

Desde os anos 60 e 70, que as Ciências da Educação, a Sociologia e outras disciplinas nos Estados Unidos da América e na Europa vêm debatendo as repercussões da diversidade cultural das suas sociedades na educação. A produção académica tem-se multiplicado em torno de ambos os conceitos, tornando a sua utilização variada e não homogénea. É possível afirmar que nos EUA o conceito mais utilizado e adoptado é o de educação multicultural, ao contrário da Europa e Canadá, onde se tem adoptado mais comumente o conceito de educação intercultural. No Reino Unido, o debate entre educação multicultural e educação anti-racista tem-se prolongado, assumindo os defensores da última uma posição crítica sobre a primeira, porque, afirmam, a educação multicultural não luta activamente contra as

relações desiguais de “raça” nas sociedades, avançando apenas com respostas reactivas às “supostas” necessidades culturais de determinados grupos étnicos (Brandt *apud* Gillborn, 2004: 37).²² Mais recentemente, porém, a abordagem multicultural no Reino Unido, influenciada por leituras pós-modernas das identidades e pelas críticas anti-racistas, sublinha também o carácter fluido das identidades culturais, assume a não neutralidade do espaço público, e inclui preocupações anti-racistas (e.g., Modood, 2007; Taylor, 1994). Do mesmo modo, nos EUA, a educação multicultural denota uma forte componente de educação anti-racista (Banks, 2004a, 2004b; Banks e Banks, 2004), influenciada pela luta pelos direitos cívicos. Na União Europeia, as políticas e a investigação académica têm sido informadas pelo conceito “intercultural” desenvolvido por autores como Perotti ou Ouellet e explorado e implementado por organismos como o Conselho da Europa (Leite, 2002: 144; 149; Peres, 1999: 50-51). Em Portugal, a influência é claramente europeia e de tais organismos internacionais, que defendem uma abordagem de convívio e interacção entre culturas, como a academia francesa tem vindo a reforçar (Leite, 2002: 147-148). Ao contrário da concepção de educação multicultural nos EUA e, mais recentemente, também no Reino Unido, que pondera as relações de poder desiguais, o discurso educativo português refere-se à multiculturalidade apenas como um conceito descritivo de uma realidade composta por indivíduos com identificações culturais ou com identidades etno-raciais diferentes da hegemónica, assumindo a educação intercultural como a abordagem promotora de uma relação interactiva entre os sujeitos (Leite, 2002: 151). Contudo, Carlos Cardoso destaca-se na academia portuguesa, afastando-se da perspectiva intercultural, frequentemente omissa quanto às relações de poder e pouco crítica do próprio conceito de “cultura”, baseando-se no enquadramento anglo-saxónico da educação multicultural com uma dimensão anti-racista (Cardoso, 1996a, 1996b, 1998, 2006).

O meu objectivo aqui não é explorar pormenorizadamente o quadro teórico complexo em torno de tais conceitos, mas sim explicitar o enquadramento conceptual das políticas educativas para a “diversidade cultural” e a sua utilização em documentos legais portugueses. Reflecto aqui sobre a primeira questão de investigação deste estudo: Como é que o Estado português laico (neste caso a escola pública) gere a sua identidade nacional

²² Para aprofundar o debate entre a educação anti-racista e a educação multicultural no Reino Unido, ver as revisões de Araújo e Santos, 2006, e de Cardoso, 1996a.

historicamente representada como monocultural (i.e., católica), com uma identidade pós-colonial e europeia, que se procura mais pluricultural e pluri-religiosa?

2.1 A democratização da educação e a “diversidade cultural”

A educação em Portugal ressentia-se ainda das consequências de uma transição radical de uma Escola de acesso limitado e ideologicamente nacionalista durante o Estado Novo²³ para uma Escola que procura ser democrática no acesso e sucesso (Guilherme *et al*, 2006: 214). Um breve período pós-revolucionário, entre 1974 e 1976, centrou-se na democratização da gestão das escolas, democratização do acesso escolar, e no desenvolvimento de estratégias de dinamização cultural e cívica, nomeadamente com a implementação de iniciativas como o Serviço Cívico Estudantil e a Educação Cívica Politécnica (Stoer, 1986). Seguiram-se dez anos de “normalização” do sistema educativo português, com o apoio externo de instituições como o Banco Mundial e a OCDE, e com a tónica na neutralidade ideológica da educação, e na formação de quadros especializados para auxiliar o desenvolvimento económico do país através da implementação de um ensino superior de curta duração – politécnico – e do reforço do ensino técnico e profissional (Stoer, 1986; Teodoro, 2001, 2003). Stephen Stoer (1986: 248) considera limites desta fase, por um lado, a incapacidade de dar continuidade ao projecto de progresso social proposto pelo 25 de Abril, nomeadamente ao reduzir a centralidade de conceitos como participação e igualdade nos objectivos da educação, e, por outro lado, o sentimento de potencial ameaça à independência nacional provocado pela forte dependência económica e política das entidades internacionais. A análise de Correia (1999) coincide, ao identificar uma ideologia democratizante e democrática do sistema de ensino português nos primeiros anos após a Revolução, que é substituída nos anos 80 por uma ideologia de modernização da educação, com recurso a “um discurso que tende a pedagogizar a empresa e a empresarializar o campo da pedagogia” (Correia, 1999: 94). A tónica dirigiu-se para o reforço da área das Ciências e Tecnologias no currículo, e para o investimento em cursos profissionalizantes (*ibid.*: 90-91).

Em Portugal, a “escola para todos”, instituída legalmente em 1986, surge numa época em que o modelo económico fordista, que tinha estado na base da instituição da educação de massas, se começa a alterar. A Lei de Bases do Sistema Educativo marca “simultaneamente a

²³ A escolaridade obrigatória variou entre 3 e 4 anos até 1963, quando passou a ser de 6 anos, e aumentou para 8 anos de escolaridade obrigatória em 1973, com a Reforma Veiga Simão.

consolidação e a crise da escola de massas” no país (Stoer, 1992: 76), ou seja, se por um lado, o país iniciava a luta pelo efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória (uma preocupação já ultrapassada na maioria dos países europeus mais ricos), por outro, deparava-se já com os debates emergentes sobre a qualidade do ensino e a gestão da diversidade, que vêm questionar o modelo de educação para as massas que se estava a implementar (Valentim, 1997: 51-52).

Assim, no início dos anos 90, com a primeira reforma da educação, que regulariza a sua democratização, começa também a preocupação com a educação para a diversidade. Têm surgido várias leituras para explicar este complexo contexto de mudança. Correia (1999) relaciona as preocupações de cariz inter/multicultural com a ideologia da inclusão que viria a dominar o sistema educativo durante os anos 90. Ou seja, a exclusão e a desigualdade social são incluídas nas preocupações da educação, através de um discurso centrado na tolerância e no respeito pelo diferente. Outros autores incidem a sua análise particularmente sobre o contexto internacional mais amplo e na forma como este se reflecte na realidade portuguesa. Stephen Stoer, por exemplo, identifica dois factores externos:

De repente, a educação inter/multicultural está na ordem do dia em Portugal. [...] Em primeiro lugar, devido ao fenómeno de *globalização*: parafraseando Jameson, paradoxalmente, quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais se sentem as diferenças entre elas. [...] Em segundo lugar, devido ao fenómeno de *racismo* na Europa. (Stoer, 1992: 73-74)

Adicionalmente, será de salientar as necessidades de responder, no campo da educação, ao contexto de integração de Portugal na União Europeia (Guilherme *et al*, 2006). Assim, Leite (2002) sublinha a influência de recomendações das organizações europeias a que Portugal passa a pertencer, em especial do discurso sobre educação para os direitos humanos.

É por esta altura que surgem os currículos alternativos e a educação inclusiva (tendo como principais destinatários as crianças vistas como tendo necessidades educativas especiais) e a educação inter/multicultural (Stoer e Cortesão, 1999). Porém, estas respostas no campo educativo são vistas como problemáticas. Segundo Correia, a perversidade destes modelos é que tendem “paradoxalmente, a preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político” (1999: 100), criando um mundo educativo paralelo ao

sistema dominante que mantém uma ideologia modernizante e meritocrática. Em particular, o fosso entre a teoria e a prática de uma educação inter/multicultural exemplifica essa contradição porque uma tal educação nunca abrangeu a educação dominante, mantendo-se sempre no âmbito de projectos específicos desenvolvidos por determinadas escolas com “diversidade cultural”. Esta prática produz a manutenção da distinção entre identidade nacional e as identidades de minorias etnicamente marcadas, concebidas como mutuamente excludentes. Estas continuam a ser marginalizadas nos discursos e práticas académicas, mesmo naquelas defensoras de maior “inclusão”.

2.1.1 Os principais diplomas legais: a “identidade nacional” e a “educação multicultural”

Apesar deste estudo incidir sobre as identidades de jovens muçulmanos, interessado por isso em olhar a configuração da diversidade religiosa nas escolas, interessa-me também perceber que outros espaços de negociação de identidades mais plurais foram abertos pela legislação na área da educação. Neste sentido, começo a breve análise do enquadramento legal da educação para a “diversidade cultural” pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), considerando o seu significado político e simbólico, ao regular a efectiva democratização e centralização dos princípios, estrutura e administração da educação em Portugal.

A promulgação da Lei de Bases em 1986 marca o início da Reforma Educativa que viria a ser regulada pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. Numa obra sobre esta lei, Eurico Lemos Pires (1997), que esteve envolvido na produção da Lei de Bases, não faz qualquer referência à questão da diversidade como sendo resultante de um contexto visto como multicultural. Ainda assim, o autor sublinha o espaço consagrado à educação inclusiva e de compensação na Lei.²⁴ Por outro lado, o autor alerta que este é um enquadramento legal amplo que visa meramente introduzir princípios estratégicos a longo prazo. De facto, como ilustrarei a seguir, vários documentos específicos surgiram posteriormente com o objectivo de regulamentar aspectos específicos da organização e funcionamento do sistema educativo, entre os quais a educação inter/multicultural.

²⁴ Concretamente, a Lei de Bases inaugura a educação especial para indivíduos com “deficiências físicas e mentais” (art. 17º - 1), e o ensino recorrente para adultos (art. 20º). Por outro lado, estabelece o ensino gratuito e obrigatório até ao 9º ano de escolaridade, passando a estar acessível a crianças e jovens de todas as classes sociais.

No entanto, há algumas questões levantadas pela Lei de Bases que me parecem merecer uma reflexão mais aprofundada. Em primeiro lugar, destaco a preocupação que surge repetidamente no documento legal com a *defesa* de uma determinada concepção da identidade nacional. Por exemplo, o Princípio Organizador do Sistema Educativo é definido nos seguintes termos:

Art. 3º, a) - Contribuir para a *defesa* da identidade nacional e para o reforço da *fidelidade* à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do *povo português*, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo. (meu sublinhado)

Também no artigo 7º, afirma-se como objectivo do ensino básico: “g) desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.”

Esta preocupação com uma definição homogeneizadora da *identidade portuguesa* e da sua defesa tem sido notada por diversos autores. Por exemplo, na análise de Guilherme *et al* (2006: 226), a “identidade nacional” é identificada como um *leitmotif* em vários documentos legais analisados entre 1989 e 2002. Entre estes incluem-se, por exemplo, o regulamento dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto) e o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro). Argumentam os autores que esta concepção da “identidade nacional” surge enquadrada no contexto da recente integração de Portugal na Europa, afirmada como necessária ao imperativo de modernização, desenvolvimento económico e aproximação de Portugal à Europa (Guilherme *et al*, 2006: 227).

Apesar desta preocupação com a defesa da identidade nacional ser relativamente consensual, as leituras quanto à abertura da Lei de Bases para a “diversidade cultural” são mais diversificadas. Autores como Carlinda Leite (2002), por exemplo, enfatizam antes a potencialidade da Lei para o desenvolvimento de políticas e práticas nesse sentido. Essa abertura, contudo, tem de ser negociada em tensão com a visão prevalente da defesa da identidade nacional:

Os princípios subjacentes a estas ideias são, portanto, por um lado, o de fomentar e desenvolver atitudes propiciadoras ao desenvolvimento de uma identidade cultural, o que está de certo modo associado à ideia de assimilação e, por outro lado, o de procurar estimular a atenção para outras realidades, num espírito de harmonioso convívio com o diferente. (Leite, 2002: 303)

A ambivalência da lei enfatizada por Leite (2002) poderá fundamentar-se em artigos como o 3º, d), que estipula o objectivo de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da *consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas*” (meu sublinhado). Alguns autores baseiam-se neste aspecto para mostrar uma primeira abertura no discurso educativo aos valores “da valorização das diferenças culturais” (Valentim, 1997: 86). Cardoso (1998) alerta, porém, para o facto desta possibilidade de abertura se verificar a um nível implícito, quer na Lei de Bases, quer noutros diplomas. Pelo contrário, na opinião do autor (1998: 201), os documentos base da Reforma Educativa não prevêem uma abordagem à diversidade cultural a ser implementada pela educação portuguesa.

É importante salientar que a noção de “saberes e culturas” que surge na Lei é ambígua, podendo referir-se tanto à diversidade cultural vista como resultando de sociedades entendidas como multiculturais, como “a grupos sociais diversos” (artº 5, alínea e)), no sentido de corrigir “assimetrias de desenvolvimento regional e local” (artº 3, alínea h)) a que um ensino uniformizado não conseguia responder.

Se o âmbito da reforma a nível curricular é nacional, é na escala local e regional que se permite às escolas alguma flexibilidade. Não obstante, ao propor que a valorização de outras culturas seja trabalhada a partir do contexto local, a lei pode ser vista como tendo efeitos limitados. Stoer (1992), por exemplo, afirma que

A reforma educativa parece, de facto, basear-se sobretudo na “cultura nacional”, preocupando-se muito pouco com a “cultura local”. [...] Na verdade, embora seja à primeira vista normal, mesmo natural, que a reforma educativa se baseie sobretudo nesta “cultura nacional” [...] o que é verdade para nós é que a cultura rural, a cultura dos ciganos, as culturas dos alunos oriundos dos PALOPS, as culturas trazidas pelos filhos dos emigrantes portugueses, só encontrarão a sua expressão no âmbito da “cultura local”. (Stoer, 1992: 77)

Ou seja, a Lei apenas permite que a diversidade seja trabalhada com alunos em contextos também diversos, mantendo inalterados os pressupostos da educação dominante e centralizada, uma ideia que é aliás reforçada pela legislação que veio a surgir nos anos 90, e que abordarei adiante.

Resumindo, a Lei de Bases, discutida e aprovada na segunda metade dos anos 80, pretende definir a estrutura, organização e princípios na base de uma educação pública em Portugal que seja democrática no acesso à escolarização, sem contudo denotar explicitamente uma preocupação com a diversidade cultural²⁵. Não obstante, esta inexistência de uma abordagem e definição do que se entende por “diversidade”, permitiu o desenvolvimento posterior de enquadramentos legais específicos para projectos de cariz multicultural, como veremos mais abaixo.

Um outro documento legal central na reforma educativa foi o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, que apresenta os novos currículos da reforma e mecanismos para sua implementação. Na opinião de Leite (2002: 303), o diploma revela uma “aceitação da diversidade e a intenção de promover o sucesso educativo de todos os alunos”, sugerindo-se, para tal, estratégias de diversificação pedagógica e diversificação do processo de avaliação. Contudo, o diploma é novamente omisso quanto a questões de “diversidade cultural”, à excepção da diversidade religiosa que, como Leite (2002: 304) sublinha, é considerada no art. 7º, nº 4, quando se assume a possibilidade de oferta de aulas de várias confissões religiosas nas escolas. Porém, tanto a provisão de aulas de religião como os instrumentos criados para desenvolver espírito crítico e aproximação entre a escola e a comunidade, potencialmente úteis ao desenvolvimento de estratégias de abordagem à diversidade (a disciplina opcional de “Desenvolvimento Pessoal e Social” e a “Área Escola”), tiveram muito pouco sucesso e concretização, devido à informalidade e ao carácter opcional destas actividades, marginais no currículo (Leite, 2002: 304; Guilherme *et al*, 2006: 217).

Estes dois documentos legais iniciais, pelo cariz de definição global da educação pública, centralizam a oferta educativa, deixando brechas que permitiram a sua diversificação apenas nas margens (Leite, 2002: 310). Com efeito, a abertura educativa relativamente ao que é

²⁵ Essa ausência de preocupação com a diversidade poderá ser constatada na forma como a Lei simplifica a realidade portuguesa, concebendo os seus destinatários como sendo unicamente alunos de nacionalidade portuguesa: “Todos os *portugueses* têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (art. 2º, ponto 1; meu sublinhado).

percepcionado como “outras culturas” só obteve atenção no início dos anos 90 através de alguns diplomas, que propõem às escolas estratégias específicas para lidar com alunos oriundos de “outras culturas”, cujas identidades etno-raciais são identificadas como diferentes da dominante. Com a maior visibilização da diversidade etno-racial nas escolas, o Ministério da Educação criou um departamento específico com o objectivo de coordenar projectos de natureza multicultural entre escolas, Ministério e instituições do ensino superior: o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural – SCOPREM (Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março). O objectivo não foi modificar o currículo nacional, mas lidar com as populações imigrantes ou de minorias etnicamente marcadas que se concentravam principalmente na zona urbana de Lisboa (Guilherme *et al*, 2006: 219). O diploma legal que cria este Secretariado merece uma referência especial, por marcar o início de uma educação atenta à diversidade em Portugal:

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*. [...]

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 mundividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica. [...]

A educação deve, pois, actuar sobre o comportamento individual e contribuir decisivamente para a formação integral do ser humano, tornando-o apto a viver a sua liberdade e autonomia, capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, *consciencializando-o do valor da Língua, da História Pátria* e dos traços dominantes da identidade nacional. (Despacho Normativo nº 63/91, preâmbulo; meus sublinhados)

Este diploma é ilustrativo da permanência de um discurso de cariz lusotropical, apelativo do imaginário colectivo português, que reforça o imaginário da “aventura intercultural” portuguesa, dissociada do colonialismo e dos relacionamentos desiguais a ele subjacentes (Araújo, 2007). Na apologia da capacidade “natural” de Portugal em conviver com outras culturas de forma humanista e universalista, afirma-se simultaneamente o “valor da Língua, da História Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional”. A fronteira delineada no

texto entre “cultura portuguesa” e o “outro diferente” perpetua a impossibilidade de uma ligação pós-colonial entre ambos, no sentido em que o Outro é apenas uma construção que resulta da “missão universalista” de Portugal. Por último, é interessante perceber o cuidado em localizar Portugal na Europa, um Portugal que, pelo resultado da missão imperial apontada no texto, se pode centralmente projectar na Europa e assim contribuir para a “construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica”.²⁶ Ou seja, a concepção oficial portuguesa da educação multicultural não conseguiu romper com pressupostos assimilacionistas e etnocêntricos, nem com a herança colonial de pendor lusotropical, que em Portugal continuam a obscurecer o problema das desigualdades e da discriminação.

Quanto às estratégias educativas a desenvolver por este Secretariado, estas são delimitadas a determinadas escolas e áreas “de risco” (*sic*), articulando os projectos já em curso no Ministério e produzindo estudos diagnósticos de situações “problemáticas”. A nível do currículo, apenas a área de Formação Pessoal e Social e a disciplina de Educação Moral e Religiosa são chamadas a participar, incluindo “elementos de convivência cultural e étnica nos respectivos programas” (Despacho Normativo 63/91, ponto 5, alínea e).

Adicionalmente, a implementação deste diploma acabou por se centrar sobretudo na colmatação de necessidades económicas das comunidades etno-racializadas excluídas da sociedade portuguesa (Leite, 2002: 547), envolta numa abordagem assistencialista que secundariza a justiça social e a igualdade etno-racial. Como Leite identifica, o discurso do então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, “revela características de uma concepção de educação muito orientada para valores do cristianismo, da solidariedade, do apoio material aos grupos mais carenciados e de uma vivência fraterna reconhecida como uma utopia da ética humanista cristã” (*ibid.*: 316). Também neste sentido, Joaquim Pires Valentim (1997: 86-87) sublinha que o princípio da política de educação multicultural em Portugal coexiste com a política da educação compensatória, na base da educação inclusiva. Esta indiferenciação entre as duas contribuiu para que a educação inter/multicultural denotasse inicialmente um carácter assistencialista em simultâneo com uma dimensão de relativismo cultural, uma sobreposição que subsiste na conceptualização e prática da educação inter e multicultural em Portugal.

²⁶ Sobre esta ideia de visualização do império como imaginação do centro, ver Ribeiro, 2004.

Ainda assim, Carlinda Leite aponta alguns resultados positivos dos primeiros projectos de educação intercultural em Portugal²⁷, nomeadamente a introdução da questão multicultural no vocabulário dos professores, a melhoria de condições materiais de algumas escolas e a criação de redes entre escolas e comunidades locais (Leite, 2002: 565). No entanto, a “escola para todos” permanecia fiel a um *ethos* etnocêntrico e assimilacionista (Cardoso, 1998: 200), e a dimensão multicultural continuava “enfeudad[a] à lógica da cultura única e da cultura padrão que ignora a diversidade cultural” (Leite, 2002: 565). Assim, a mera introdução de vocabulário sobre multiculturalidade nas práticas educativas não significou necessariamente a obtenção de resultados positivos no reconhecimento ou sucesso escolar de todos os grupos etnicamente marcados, como veremos pelos resultados obtidos neste estudo (ver também Milagre e Trigo-Santos, 2001; Cortesão e Stoer, 1995, 1996; SCOPREM, 1998), nem proporcionou mudanças significativas no sistema educativo português.

É importante salientar que a concretização desta “inovação” educativa, marginal e extra-curricular, ficou muito dependente do interesse e iniciativa dos órgãos de gestão das escolas e dos professores, que poderiam revelar maior ou menor interesse em abordar de forma mais ou menos crítica as questões da diversidade cultural. Em relação a esta possibilidade, Carlos Cardoso é bastante céptico, alertando para o facto de ainda leccionarem nas escolas portuguesas professores que tiveram a sua formação inicial e os primeiros anos de experiência lectiva durante a ditadura: “num contexto de extrema-direita colonialista [q]uase todos foram alvo de doutrinação numa versão histórica de supremacia e colonialismo” (1998: 205; minha tradução). Este enquadramento histórico da formação de professores, referido anteriormente por Cortesão e Pacheco (1991: 38) e Cortesão e Stoer (1996: 40), explica em parte a existência de preconceitos e representações racistas dos professores, e sublinha os prolongamentos do mito lusotropicalista em muitos professores de novas gerações que foram sociabilizados e formados nessa sequência (ver também Araújo, 2007)²⁸. O mito de os portugueses serem iguais “de Minho a Timor” terá contribuído para o que denominam de “daltonismo cultural” dos professores, que resistem a uma abordagem à diversidade cultural

²⁷ Programa de Educação Intercultural – Despacho 170/ME/93, de 6 de Agosto; Despacho 78/ME/95 de 12 de Julho.

²⁸ No âmbito da realização de um ensaio no primeiro ano lectivo do programa de mestrado (Santos, 2005), entrevistei um professor e investigador de História que partilhava a mesma preocupação. O entrevistado reforçava ainda a ideia de alguns professores terem uma história pessoal que passou pela “África portuguesa” e pela ideologia colonial vigente à época, com consequências para as suas interpretações da história e para as suas práticas educativas.

nas salas de aulas (Cortesão e Stoer, 1996: 40), e continuam a negar a existência de práticas e representações que podem ser consideradas racistas nas escolas (Araújo, 2007). Assim, relegar para os actores educativos no terreno (principalmente a professores) o desenvolvimento de uma sensibilidade anti-racista e de uma certa concepção de “nacionalidade plural” obterá um resultado prático diminuto no sistema educativo dominante, ficando frequentemente resumido a actividades pontuais e marginais na vida das escolas, em que se dá visibilidade a determinadas culturas reificadas no seu folclore e exotismo (Leite, 2002: 329). Tal revela a necessidade de realizar mais investigação neste campo, para explicitar e compreender as possibilidades e limitações de uma educação inter/multicultural e anti-racista nas escolas portuguesas, num período pós-colonial em que os actores educativos são ainda os portadores, na primeira pessoa, de memórias, experiências e ideologias coloniais, narrativas muitas vezes acriticamente transmitidas para as gerações seguintes, que assim as vocalizam e perpetuam no imaginário nacional.

Na sequência do “aumento das pressões migratórias verificado nos últimos anos [que] suscitou problemas sociais que se têm vindo a agravar” (Decreto-Lei nº 3-A/96, preâmbulo), o SCOPREM viria a ser integrado enquanto Secretariado Entreculturas em 2001 num organismo interministerial criado pelo Conselho de Ministros, em 1996. Assumido como um objectivo do governo, a “integração” de imigrantes estabelece-se como a função do ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas), criado pelo Decreto-Lei nº 3-A/96, de 26 de Janeiro. Neste documento, a dimensão histórica colonial de Portugal desaparece, e surge a imagem de Portugal como país de acolhimento à imigração, determinado a combater processos de exclusão e discriminação contra grupos imigrantes. O enfoque é a luta contra a exclusão, xenofobia e racismo, contribuindo “para a melhoria de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem” (artigo 2º, ponto 2, alínea a). Considero que este novo departamento estatal constitui um avanço nas políticas de imigração; porém, o “imaginário imigrante” (Sayyid, 2004, 2006; Hesse e Sayyid, 2006) que emerge do seu discurso perpetua a imagem das comunidades etnicamente marcadas como “imigrantes”, pela categorização das “gerações”. Ou seja, perpetua-se a condição de muitos indivíduos portugueses como “estrangeiros”, devido à origem etno-racial diversa das suas famílias, recorrentemente essencializadas numa cultura entendida como originária. Negligencia-se, assim, a condição

pós-colonial da “imigração tradicional” portuguesa, como é o caso dos muçulmanos portugueses.

Em suma, se os primeiros diplomas que abordam directamente a questão da multiculturalidade na educação apresentam uma linguagem celebratória dos resultados do passado colonial português, o discurso legal vai revelando gradualmente uma influência de instituições europeias (como a Comissão Europeia ou o Conselho da Europa) em que a multiculturalidade se baseia numa fronteira desenhada entre “imigrantes” e cidadãos. Projecta-se, assim, uma imagem complexa de Portugal que se representa como uma nação que “regressa em pleno” ao território europeu, manipulando a história colonial portuguesa como “experiência intercultural” (Costa e Lacerda, 2007), e que agora “acolhe imigrantes”. Neste processo, silencia-se a dimensão pós-colonial da “imigração” portuguesa, desistorizando-se as vidas das famílias etnicamente marcadas na sociedade portuguesa.

2.1.2 Enquadramento legislativo actual

Actualmente, as políticas educativas baseiam-se em dois decretos-lei centrais que regularizaram a reorganização curricular mais recente no ensino básico e secundário: o Decreto-Lei nº 6/2001 (de 18 de Janeiro) e o Decreto-Lei nº 74/2004 (de 26 de Março), respectivamente. Dentro da mesma lógica de ambiguidade dos textos legislativos e abertura por omissão, nestes documentos, destacam-se duas áreas que podem ser relevantes para a utilização de práticas educativas atentas à diversidade etno-racial: a) a educação para a cidadania; b) e a autonomia atribuída às escolas, gradualmente enquadradas no contexto administrativo local.

Formação Cívica

Observando a organização e a estrutura do sistema educativo e dos currículos, a educação para a cidadania parece constituir o enquadramento curricular para uma abordagem à diversidade etno-cultural nas escolas. Com efeito, a educação para a cidadania assume-se como aprendizagem transversal na educação (a par com a língua portuguesa, a dimensão humana do trabalho e as tecnologias da informação e comunicação), e ganha um espaço próprio no horário curricular dos alunos: o espaço de Formação Cívica, que se pretende que promova “o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental

no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (DL 6/2001, art. 5º, ponto 3, alínea c). A fraseologia que enquadrava a experiência da “educação multicultural” nos anos 90, baseada numa concepção de identidade nacional excludente e neo-lusotropical, dá agora lugar a um discurso baseado no conceito de “cidadania crítica”, bastante ambicioso numa Escola que é palco de uma cidadania democrática ainda recente.

Enquanto espaço curricular não disciplinar criado pelo poder central, existem algumas sugestões temáticas por parte do Ministério da Educação. No seu *website*, existe um módulo obrigatório na área de Formação Cívica para os alunos de 5º ano sobre “Cidadania e Segurança”, que pretende promover atitudes de “civildade” nas escolas, preocupadas com o que identificam como indisciplina. Mas existem também projectos em desenvolvimento no âmbito da educação para os direitos humanos, da história recente de Portugal, ou projectos integrados na campanha europeia “Todos Diferentes, Todos Iguais”, que decorreu durante 2007.²⁹ Ainda no *website* do Ministério, e se visitarmos o “Centro de Recursos” da educação para a cidadania, verificamos que o foco central dos guiões pedagógicos produzidos até aqui dedica-se à sustentabilidade e ambiente, empreendedorismo e consumo.

A concepção de cultura cívica surge também como sinónimo de cultura e identidade nacional. Um dos primeiros recursos produzidos para esta nova área transversal na educação portuguesa foi o livro “Educação para a Cidadania” (Henriques *et al*, 1999), com prefácio de Jorge Sampaio e apresentação de Guilherme de Oliveira Martins. É inevitável verificar que este manual coloca a tónica na “cultura política e cívica nacional” ao contemplar a aprendizagem de símbolos e instituições nacionais. Este volume é composto pelos seguintes capítulos: comunidade nacional; Estado soberano; participação na democracia; economia e governo; segurança e defesa; política externa; e comunidade internacional. Não cabe aqui analisar todo o manual, mas se abrirmos, a título de exemplo, as páginas da secção “Identidade e Pertenças” do primeiro capítulo, verificamos que a única identidade explorada é a identidade nacional portuguesa na sua concepção tradicional, apresentando a Lei da Nacionalidade, os símbolos nacionais, os valores e “os elementos fundamentais da cultura portuguesa” (Henriques *et al*, 1999: 57). Procura-se reforçar uma

²⁹ Na educação nacional, as campanhas europeias têm sido momentos privilegiados de debates e outras actividades nas escolas sobre, por exemplo, racismo ou direitos humanos.

identificação com o espaço nacional português, e sistematizar uma “cultura cívica nacional”, conjugando elementos de política, história e cultura nacionais. A cidadania surge esvaziada da multiculturalidade social presente nas escolas, palcos da sociedade pós-colonial portuguesa.

Este manual parece ilustrar a principal conclusão de Schiffauer *et al* (2004) no seu estudo comparativo de quatro sistemas de educação europeus sobre a relação entre Estado-nação, as escolas e a diferença etnicizada. Segundo os autores, o discurso de pendor nacional(ista) na educação tem revelado cambiantes mais subtis, pela impossibilidade de correspondência entre um tal discurso e as realidades demográficas, principalmente nas cidades. Assim, o discurso adoptado pelas escolas públicas para continuar a dar sentido à sua pertença a determinado Estado-nação passa pela ênfase na cultura cívica de cada país. Ou seja, “os métodos e discursos não são já sobre ‘quem nós somos’, porque todos temos o direito à diferença cultural ou étnica – pelo menos na retórica normativa – mas sobre ‘como se faz’, pois tem de haver alguma semelhança de ‘estilo’ independentemente da variedade de ‘origens’” (Schiffauer *et al*, 2004: 3; minha tradução). O que os autores pretendem enfatizar é a pluralidade de vinculações culturais que actualmente compõem as comunidades nacionais e a impossibilidade de traduzi-las numa cultura cívica e política monocultural. Não me parece que esteja em causa a noção nacional de “cidadania”, mas sim a concepção monocultural das cidadanias europeias, a que Modood, por exemplo, contrapõe a noção de “*plural britishness*” (2007), ou Young (1989) a noção de “*differentiated citizenship*”.

Na prática, a concretização do espaço curricular de Formação Cívica não tem sido consensual. A opinião dos directores de turma que entrevistei e as aulas de Formação Cívica que observei revelam que este espaço de 45 minutos (ou de 90 minutos no 5º ano), leccionado pelo director de turma, é maioritariamente utilizado para resolver casos de indisciplina, absentismo ou desempenho escolar dos alunos, ou seja, problemas de direcção de turma.

No ensino secundário, apesar de a educação para a cidadania ser referida como aprendizagem transversal – a par com a “valorização da língua e cultura portuguesas em todas as componentes curriculares” (DL 74/2004, preâmbulo; art. 4º, alínea e) –, a preocupação central é diversificar a oferta de cursos e áreas de estudo “procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo

desenvolvimento do País” (DL 74/2004, preâmbulo), numa lógica funcionalista e economicista da educação.

Ambos os documentos são omissos quanto a uma necessidade de desenvolver uma educação multicultural ou intercultural, mantendo essa possibilidade a nível implícito e residual.

A autonomia das escolas

Apesar de tudo, esta reorganização do currículo, em início dos anos 2000, representa uma inovação na educação em Portugal, no sentido em que procura aplicar a necessidade de maior autonomia das escolas na gestão curricular. A gestão flexível do currículo, em vigor desde 1997 em forma de projecto a desenvolver opcionalmente pelas escolas,³⁰ ganha uma efectividade no novo desenho curricular. Agora, cada escola decide como utilizar um tempo (90 minutos), no 2º ciclo, e um tempo e meio lectivos (135 minutos)³¹ no 3º ciclo semanalmente (DL 6/2001, anexos). Para implementar a gestão flexível do currículo e se concretizar a autonomia das escolas, foram criados dois mecanismos obrigatórios: o projecto educativo de escola e o plano curricular de turma. De acordo com as características e necessidades de cada escola, a comunidade docente, com a participação dos representantes dos encarregados de educação e dos alunos, deverá estabelecer objectivos e estratégias educativas para a escola e a turma, respectivamente. É imperativo, porém, não esquecer que os programas curriculares são centralizados, e que o processo de avaliação inclui exames nacionais em vários momentos da educação básica e secundária, o que pressupõe uma forte pressão dos conteúdos a apreender para tais avaliações.

A gradual descentralização da educação, com maior autonomia atribuída às escolas, poderia vir a contribuir para uma maior adaptação da educação aos contextos diversificados de cada turma, escola e comunidade. Mas, novamente, fica dependente da iniciativa e criatividade dos professores, pais e alunos, o sucesso destes instrumentos proporcionados pelo Estado. Como demonstrarei no capítulo 5, tal é problemático.

³⁰ Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio; Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

³¹ Este espaço foi reduzido para um tempo semanal (90 minutos) pelo DL 209/2002, de 17 de Outubro.

3. O lugar da religião na educação: o quadro legal

Realizar um trabalho de investigação olhando a perspectiva de uma comunidade muçulmana não se esgota numa dimensão religiosa, mas coloca-a de forma central. Ou seja, analisar a Escola portuguesa em busca de sinais de abertura e políticas multiculturais a partir dos olhos de muçulmanos levanta a questão da religião na Escola, pois o Islão constitui uma referência agregadora na identidade cultural deste grupo, extremamente diverso entre si. Qual o espaço aberto às identidades religiosas na escola pública portuguesa?

O estudo de António Teixeira Fernandes (2001) sobre a relação entre o Estado português e a igreja católica, durante o século XX, ajuda-me a sistematizar essa relação. Na introdução, o autor identifica quatro fases na relação, sempre muito próxima, entre o Estado português e a igreja católica. Uma primeira fase, que o autor identifica como sendo de fusão entre a igreja e o Estado monárquico que duraria até à instauração da República, apesar das vozes críticas inspiradas pela Revolução Francesa, que ao longo do século XIX se faziam ouvir em Portugal; uma segunda fase representada pela ruptura da relação Estado-igreja introduzida pela 1ª República e “consagrada por lei de 20 de Abril de 1911”, que reflecte o carácter anticlerical e laico do novo regime político, a garantir, por exemplo, a liberdade de culto de todas as confissões religiosas, ou a abolição dos juramentos religiosos em actos civis. A terceira fase inicia-se com o Estado Novo que viria a re-aproximar as duas instituições atribuindo regalias à igreja católica e estabelecendo a Concordata com o Vaticano em 1940, mas mantendo uma situação de separação formal, não obstante, fundamental. Por fim, o autor menciona a fase actual de separação e laicidade do Estado, que culminaria com a Lei da Liberdade Religiosa de 2001 (*ibid.*: 13-14). Porém, Fernandes argumenta que essa separação não significa igualdade de relação entre o Estado e todas as confissões religiosas. Na perspectiva do constitucionalista Vital Moreira (2006), não só a igreja católica se destaca das outras religiões, como a separação entre o Estado e a religião católica permanece incompleta. A participação de autoridades católicas no protocolo de Estado, a presença de entidades oficiais em cerimónias religiosas, o ritual de bênção de obras públicas, a presença de crucifixos em escolas, hospitais ou prisões, são exemplos invocados por Moreira para ilustrar a laicidade incompleta do Estado português.

Mas vejamos, sucintamente, as repercussões da relação próxima entre o Estado e a igreja católica na educação nacional. Na 1ª República, o ensino da religião católica viria a ser abolido a 22 de Outubro de 1911, passando a estar consagrado na Constituição que:

O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa (Título II, ponto 3, artigo 10º).

Esta noção de ensino laico e neutro nas escolas portuguesas viria a ser contrariada pelo Estado Novo que recupera a “catolicidade da Nação” na Constituição de 1933, aplicando-a à esfera do ensino:

Art. 42, §3º O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país.

Na revisão da Constituição em 1951, o Estado Novo reforçaria estas mesmas noções de nação católica, onde se torna “livre o culto público ou particular da religião católica como da religião da Nação Portuguesa” (art. 45º). Em 1971, já na época marcelista, a Lei de Revisão Constitucional nº 3/71 (de 16 de Agosto) no artigo 46º, reitera que “a religião católica apostólica romana é considerada como religião tradicional da Nação Portuguesa” (Fernandes, 2001: 411). A Lei nº 4/71 (de 21 de Agosto), que estabelecia os princípios da liberdade religiosa, afirmava, na Base VII, pontos 1 e 2, que “o ensino ministrado pelo Estado será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no país”, e que “o ensino da religião e moral nos estabelecimentos de ensino será ministrado aos alunos cujos pais ou quem suas vezes fizer não tiverem pedido isenção” (Pinto, 2006). Apesar do reconhecimento nesta lei dos direitos iguais de outras confissões e do respeito pela liberdade de culto, alerta-se para a necessidade de ressalvar “as diferenças impostas pela sua diversa representatividade” (Base II, ponto 2). O especial relacionamento entre a religião católica e o Estado português estava, assim, salvaguardado pela absoluta sincronia entre a “imagem” de uma nação católica e o seu espelho na legislação e na prática na educação pública. Desta

forma, chegamos ao 25 de Abril com o lugar do ensino religioso nas escolas reconhecido e reservado inteiramente à igreja católica.

Em 1976, a Constituição da República afirmava como princípio geral a igualdade dos cidadãos perante a lei:

Art. 13º - Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.

O artigo 41º reforça a liberdade de religião, desaparecendo a referência ao estatuto da igreja católica como “religião tradicional portuguesa” e garantindo a liberdade de culto e ensino a qualquer religião. No entanto, a representatividade da religião católica na população portuguesa continua a justificar as leis que viriam regular o ensino da religião católica nas escolas públicas. De facto, e apesar do artigo 43º da Constituição instituir o ensino secular, a presença privilegiada da religião católica nas escolas públicas manter-se-ia até hoje. Significativamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo mantém a não confessionalidade do ensino (art. 2º, ponto 3, a) e b), mas prevê a inclusão da educação moral e religiosa católica nos programas curriculares.

Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público. (Lei 46/86, art. 47º, ponto 3)

Na Lei de Bases, a disciplina de religião surge referenciada como facultativa, mas era ainda o Decreto-Lei nº 323/83 (de 5 de Julho) que vigorava então, e que regulava a matrícula automática nas aulas de religião e moral católica pelo seu artigo 2º.³² Em 1987, o Tribunal Constitucional emitiu o Acórdão nº 423/87 (Processo nº 110/83) (*apud* Bravo, 2002: 52) onde declarava a inconstitucionalidade desse artigo, por manter a matrícula automática em tais aulas, “de acordo com a especial representatividade da população católica do país” (DL

³² O DL nº 323/83 definia ainda que a disciplina de religião e moral católica era sujeita a avaliação mas sem peso na determinação de transitoriedade de ano lectivo, e determinava que a produção de programas e manuais era da responsabilidade da igreja católica.

323/83, art. 2º, 1). Assim, no ano seguinte, é publicada a Portaria nº 344-A/88 (de 31 de Maio) que define os novos processos de matrícula: para frequentar as aulas de religião católica, os encarregados de educação passavam a ter que o solicitar explicitamente no acto de matrícula. Contudo, dada a vigência da Concordata assinada entre o Estado português e o Vaticano em 1940 (DL 323/83, preâmbulo), a leccionação exclusiva da religião católica não foi considerada inconstitucional, e tal situação manter-se-ia na prática até início dos anos 90 (Pinto, 2006).

Aquele Acórdão do Tribunal Constitucional desempenhou, com efeito, um papel fundamental na mudança da situação do ensino religioso na escola pública portuguesa: anulou o regime de matrícula automática nas aulas de religião, e “inspirou o começo do ensino da religião e moral evangélica no nosso país no ano lectivo de 1990/1991, estando nos dias de hoje também a Comunidade Baha’í a usufruir desse direito” (Bravo, 2002: 52). Com efeito, em 1989 é promulgado o Despacho Normativo nº 104/89 (de 16 de Novembro) que inicia, a título de experiência pedagógica, a oferta de aulas de outras confissões religiosas nas escolas públicas, com o requisito mínimo de 15 alunos para abertura de turmas. Em 1998, o Decreto-Lei nº 329/98 (de 2 de Novembro) vem regular essa oferta que “passa [...] a ser feita em regime de permanência e generalização nas escolas dos ensinos básico e secundário” (art. 2º, 1). O número mínimo de alunos para constituir uma turma é reduzido para 10, e os programas de cada aula de Educação Moral e Religiosa são da responsabilidade das autoridades religiosas reconhecidas pelo Estado.

Quanto ao estatuto dos professores das várias confissões religiosas nas escolas, ele é também variável. Os professores de outras confissões podem candidatar-se a um lugar nos quadros de docentes nas escolas ou serem contratados; contudo, a situação da religião católica é privilegiada. O Decreto-lei nº 407/89 (de 16 de Novembro) abriu lugares nos quadros de várias escolas, integrando, assim, um número elevado de professores de religião católica na função pública. Pelo contrário, as restantes confissões religiosas apenas podem leccionar as suas aulas se cumprirem o disposto no artigo 3º, ponto 4, do DL 329/98, que determina que apenas quando se obtém a inscrição de 10 alunos, no mínimo, as confissões podem requerer a abertura de uma turma, ao contrário da religião católica que tem a sua oferta educativa garantida.

Com efeito, a oferta de aulas de religião católica é regulada por um diploma diferente: o Decreto-Lei nº 407/89, de 16 de Novembro, alterado em alguns pontos pelo artigo 12º do DL

329/98. Ou seja, os diplomas legais que regulam a oferta de aulas de Educação Moral e Religiosa Católica e de outras confissões são distintos. Aquela oferta educativa enquadra-se no âmbito da Concordata de 1940, e na representatividade da religião católica na sociedade portuguesa (DL 407/89, preâmbulo). Pelo contrário, a oferta de aulas de outras confissões parece assumir um carácter de excepção forçado pela neutralidade religiosa da educação prevista na Constituição Nacional e na Lei de Bases.

A continuidade da Concordata entre Portugal e o Vaticano repercute-se, também, numa situação de desigualdade entre os professores de religião católica nas escolas e os seus colegas em geral. A análise de Vital Moreira publicada no *Público* em 1999 (*apud* Fernandes, 2001: 406-408) alerta para a situação privilegiada dos padres católicos professores de religião e moral na escola pública, que saem beneficiados em termos remuneratórios em relação aos seus colegas, pois estão isentos de pagar IRS ao abrigo do regime jurídico especial da igreja católica previsto nas Concordatas.

Este artigo de Vital Moreira surgiu no âmbito da discussão sobre a proposta de Lei da Liberdade Religiosa, aprovada em 2001, quase 25 anos depois da Revolução de Abril (Lei nº 16/2001, de 22 de Junho). Esta lei regulamenta a igualdade das várias religiões no acesso à esfera pública, no sentido em que prevê a igualdade das confissões na utilização dos meios de comunicação social, no reconhecimento civil dos casamentos religiosos, na educação religiosa das crianças ou, por exemplo, no direito a comemorar feriados religiosos. No que diz respeito ao ensino, esta lei reforça a liberdade dos pais na educação religiosa dos filhos:

Art. 11º, 1 – Os pais têm o direito de educação dos filhos em coerência com as próprias convicções em matéria religiosa, no respeito da integridade moral e física dos filhos e sem prejuízo da saúde destes.

O artigo 24º reforça o ensino religioso plural nas escolas públicas, mas o debate em sede parlamentar sobre os anteprojectos desta lei centrou-se na manutenção do regime de excepção da igreja católica em Portugal. Se as correntes mais à esquerda no Parlamento defendiam que era necessário que a Concordata de 1940 fosse revogada para uma efectiva liberdade religiosa, a maioria do PS concordava com a manutenção daquele diploma e com a manutenção dos privilégios da igreja católica. Nessa discussão parlamentar,

os temas principais de discórdia são os benefícios fiscais de que usufrui a Igreja Católica, o ensino religioso nas escolas públicas, a assistência religiosa em organismos do Estado, o fim da figura do capelão do exército com carreira nas Forças Armadas, e o lugar de destaque no protocolo de Estado concedido a bispos católicos em cerimónias civis. (Fernandes, 2001: 417)

O autor argumenta que a existência de uma Concordata não se coaduna com uma sociedade democrática, principalmente tendo em conta o contexto em que se discute a liberdade religiosa e igualdade entre as várias confissões na sociedade portuguesa:

O Estado de direito democrático não pode conceder direitos a uns que negue a outros. O monolitismo religioso que tem perdurado em Portugal, encontrando expressão no ordenamento jurídico, é incompatível com a democraticidade da sociedade. [...] Se há, contudo, um acordo do Estado com a Igreja Católica, poderão também existir acordos com as demais confissões. Mas se o que se concede a uns se concede a outros, os acordos, enquanto extensão de direitos, passam a ser desnecessários, porque não fazem mais do que regular, cada um por si, o que a todos deve ser reconhecido. (Fernandes, 2001: 415)

Foi neste contexto político que o final dos anos 90 testemunhou discussões públicas sobre o papel da religião no sistema de educação nacional.

3.1 Alguns debates públicos sobre a religião na Escola

Por esta altura, a religiosidade católica do primeiro-ministro, António Guterres, a discussão da Lei da Liberdade Religiosa e a discussão sobre a reorganização dos currículos dos ensinos básico e secundário terão provocado algum debate público, pouco usual. Não será, também, de menosprezar o facto de 1998 ter sido o ano em que se promulgou o decreto-lei sobre o ensino religioso de outras confissões nas escolas.

Deste modo, em 1999, no jornal *Público* (de 4, 16, 21 e 26 de Outubro; 8 e 10 de Novembro), por exemplo, sucederam-se uma série de cartas ao director sobre o papel das aulas de religião e moral nas escolas. Estas cartas revelam opiniões polarizadas entre aqueles que defendem a existência desse espaço no currículo, e os que defendem a sua abolição. A pluralidade religiosa não é debatida, apenas as vantagens ou desvantagens de um espaço dedicado à religião católica nas escolas.

Um outro exemplo surgia em 2000, quando a Associação Cívica República e Laicidade emitia um parecer sobre a proposta de lei da liberdade religiosa. Esta associação publicaria nesse ano um texto contra os privilégios mantidos pela igreja católica nesta lei, e a mera extensão desses direitos a outras confissões, defendendo a abolição do ensino religioso nas escolas. Em 2005, esta organização viria a denunciar a manutenção de símbolos religiosos católicos nas escolas públicas, nomeadamente crucifixos, em resultado de queixas recebidas de encarregados de educação, alunos e professores. A associação produziu um relatório sobre esta situação onde publicou inúmeras fotos de imagens de salas de aula com crucifixos expostos e imagens de actividades confessionais como missas campais e pascais organizadas e realizadas por escolas de ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclos. Este relatório concluía que existia uma “evidente falta de laicidade que continua a enformar a nossa escola pública” (Associação República e Laicidade, 2005: 4). Esta denúncia suscitou o interesse na imprensa nacional (*Público*, 2005; *DN*, 2005; Mucznik, 2005).

Por último, é importante referir o debate que surgiu na academia em 2002, com a publicação do número dois da *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, que dedica a primeira parte ao ensino religioso nas escolas públicas, e ao enquadramento da pluralidade religiosa dentro do sistema actual. Dois artigos defendem o modelo de ensino actual (uma área curricular confessional, facultativa e opcional): aqueles de José Dias Bravo (da Aliança Evangélica Portuguesa) e de Juan Francisco Ambrósio (da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa), que consideram que uma dimensão moral e religiosa na educação é fundamental. Ambos referem que os objectivos de tais disciplinas não são a doutrinação religiosa, mas o que Ambrósio (2002: 63) refere como “ensino feito a partir de uma religião concreta”, no caso a católica. Segundo Bravo (2002: 56), os objectivos de tal disciplina, na vertente Evangélica, são o “respeito por si próprio; respeito pelos outros; compreensão das estruturas sociais; empenho na promoção de condições de justiça, de paz e de desenvolvimento; [e] reflexão crítica sobre o que se aprende nas outras áreas do conhecimento”. Porém, se analisarmos os programas de ambas as disciplinas relativos ao 1º ciclo do Ensino Básico, percebemos que a base de trabalho, e os conceitos a explorar e apreender, são relativos a cada religião e à Bíblia (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007; Ministério da Educação, s/d).

Dois outros artigos nesta mesma revista reclamam um novo formato para a presença da religião nas escolas: uma disciplina sobre as várias religiões, num formato de história das religiões (Pinto, 2002; Borges, 2002). Paulo Mendes Pinto é bastante crítico do modelo actual. Na sua opinião, este modelo exclui os não-crentes da discussão e compreensão do fenómeno religioso *per se*, e

em nada contribui para uma integração social das vivências religiosas alheias e em nada concorrem para uma efectiva cultura de abertura: havendo uma matriz religiosa de base em todas as disciplinas de Religião e Moral (seja ela católica, evangélica, ou outra qualquer), o 'outro' é sempre o que está do lado de lá da nossa crença, nunca um igual, mas simplesmente um tolerado. (2002: 40)

Esta consideração de Paulo Mendes Pinto sintetiza um argumento importante numa discussão crítica sobre o pluralismo religioso em contexto secular, e as suas repercussões numa educação para a diversidade, ecoando a obra de Robert Jackson (2004). Neste livro, o autor defende a necessidade de uma educação sobre as várias religiões, que acompanhe os alunos numa reflexão sobre a sociedade plural. Para o autor, é necessário um espaço de discussão sobre as várias religiões e seus sentidos, numa relação directa com a educação para a cidadania, educação intercultural e para os valores. A abordagem que propõe é de "literacia religiosa", interpretativa e dialógica, com a participação de todos os alunos, para que não se segregue os alunos devotos de determinada religião, nem se contribua activamente para a ignorância global sobre as religiões. Uma outra abordagem é sugerida por Hobson e Edwards (1999) que acrescentam uma dimensão filosófica e ética aos "estudos religiosos" (*studies in religion*) que, defendem, não deverão consistir numa abordagem meramente histórica ou sociológica sobre as religiões mas ajudar a construção espiritual e filosófica dos alunos. De qualquer modo, ambos rejeitam o carácter confessional ou a presença de uma só confissão religiosa nas aulas de religião nas escolas de sociedades plurais.

As críticas que surgem ao ensino religioso no ensino público português são consensuais quanto ao facto de as aulas de religião católica permanecerem parte integrante da oferta educativa, e de a oferta de outras confissões ficar, pelo contrário, dependente da existência de um número mínimo de alunos inscritos. Os privilégios da igreja católica continuam,

assim, a ser garantidos, o que revela a necessidade de maior iniciativa da parte do poder central para que a igualdade de direitos entre as várias religiões seja, efectivamente, atingido. Adicionalmente, a concretização de alguns dos direitos estendidos a outras confissões pela Lei 16/2001 têm sido regulados de forma muito gradual.

A relação entre o Estado português e a igreja católica é, portanto, bastante ambígua. Se por um lado, se afirma a não confessionalidade do Estado em todos os documentos legais de base, como a Constituição da República ou a Lei de Bases do Sistema Educativo, por outro lado, a regulamentação prática desses documentos mantém a presença privilegiada da igreja católica na educação, confirmada pela assinatura de uma nova Concordata em 2004. Apesar de historicamente explicável, essa “excepcionalidade” toma uma dimensão ilegal num Estado de direito democrático e secular:

O problema consiste em saber se a separação é compatível com a existência de uma Concordata e se a laicidade é plenamente respeitada quando algumas medidas favorecem o catolicismo em detrimento de outras confissões religiosas, como sejam o ensino nas escolas públicas, a assistência religiosa nos hospitais, nas prisões, nos asilos, no exército, no acesso à televisão e no reconhecimento da Universidade Católica como de direito concordatário, com estatuto diferente do das demais Escolas privadas. (Fernandes, 2001: 413)

Pelos resultados encontrados durante o trabalho de campo, entendo que a negociação de uma maior neutralidade estatal e equilíbrio entre religiões desenrola-se, principalmente, no âmbito jurídico-legal. Na escala micro, continua a ser difícil concretizar uma maior igualdade entre as religiões na escola. Assim, como veremos na segunda parte, a hegemónica presença da igreja católica nas escolas públicas portuguesas permanece incontestada.

4. Outros debates

Ponderando os dados que resultaram deste estudo, é ainda necessário visitar brevemente o enquadramento legislativo de dois outros temas na política educativa: identidades “raciais” e racismo e a oferta educativa de português como língua não materna. Com efeito, os alunos muçulmanos etnicamente marcados mencionam a importância da sua cor de pele nas suas socializações e construções identitárias. Por outro lado, os alunos recém-chegados a Portugal

revelam uma grande dificuldade de socialização e sucesso escolar pela dificuldade acrescida no domínio da língua portuguesa, queixando-se do apoio insuficiente que recebem. A falta de apoio é agravada pelo conformismo e inacção dos professores.

4.1 Racismo

As referências a racismo e “raça” na documentação legislativa da Reforma do ensino limitam-se ao diploma que introduziu uma educação para a diversidade cultural em Portugal (Despacho Normativo 63/91). O preâmbulo do diploma refere a problemática do racismo na Europa, o que é positivo quando pensamos na definição de uma política multicultural da educação com uma dimensão anti-racista. Contudo, o racismo é definido da seguinte forma:

Verificam-se, com preocupante intensidade, problemas de convivência intercultural que se abatem sobre as sociedades modernas e, até, as nações europeias. Mesmo na nossa sociedade, emergem manifestações de intolerância e, em alguns casos, de violência física e psicológica exercidas sobre minorias étnicas, fruto da exacerbação de *doutrinas redutoras e de grupos extremistas* que têm de ser energicamente contrariados. (Despacho Normativo 63/91, preâmbulo; meus sublinhados)

A concepção de racismo veiculada assume-o como um fenómeno pontual e anormal em Portugal e na Europa, sociedades que são representadas como modernas, democráticas e tolerantes. O racismo é apresentado como uma acção explícita e rara, associada a uma ideologia concreta de grupos identificáveis e elimináveis na sociedade, ignorando o carácter subtil do racismo, intrínseco ao funcionamento das sociedades (racismo institucional). Partir de uma definição tão reduzida, limita a abrangência da educação multicultural proposta. Mas mais relevante, perpetua o mito de “Portugal não racista” (Cardoso, 1998: 198-199).

Segundo Cardoso (1998: 199), a política educativa direccionada especificamente para minorias etnicamente marcadas introduz, a partir deste diploma, as variáveis “língua” e “cultura”, abandonando as referências a questões “raciais”. Com efeito, o autor conclui que o discurso político educativo é desracializado, marginalizando os debates sobre a exclusão de minorias etnicamente marcadas (Gillborn, 1995: 40; Araújo e Pereira, 2004). Marta Araújo (2005, 2007) também critica a desracialização ilegítima na base de políticas interculturais ou

multiculturais, quando analisa a influência dos processos de racismo nos quotidianos escolares de alunos negros.

4.2 A língua portuguesa como língua não materna

Na sequência de produção de dados sobre a diversidade linguística nas escolas portuguesas, o relatório do Ministério da Educação (IESE, 2005) concluía que em 2004/2005, cerca de 67% das escolas tinham entre 1 e 10 alunos cuja língua materna não era o português. Entre a reforma introduzida pela Lei de Bases de 1986 e a reorganização curricular de 2001, o apoio oferecido neste campo era extracurricular, enquadrado pelos Decretos-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, e nº 219/97, de 20 de Agosto. O primeiro regulamenta a oferta de educação especial nas escolas, dirigido especificamente a crianças portadoras de “deficiências”. A sua utilização para a oferta de apoio a português poderá ficar a dever-se à interpretação do artigo 10º, apesar da desadequação a esta necessidade específica: “O apoio pedagógico acrescido consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário”. O DL 219/97 enquadra especificamente o sistema de equivalências curriculares no ensino não superior, prevendo a oferta suplementar de apoio a português como língua não materna (art. 16º). Aquele relatório conclui que o tipo de apoio oferecido nas escolas é variado: 14% das escolas aplicam projectos de literacia ou interculturalidade; 68% oferecem apoio extra-curricular (ainda enquadrado pelo DL 319/91, ou pelo DL 219/97); e cerca de 46% oferecem actividades curriculares enquadradas pelo DL 6/2001.

Com efeito, a reorganização curricular de 2001 apresentou um avanço significativo a este nível, pois inclui este apoio de forma explícita. Os respectivos diplomas prevêem a oferta de aulas de português como segunda língua para alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna (DL 6/2001, art. 8º; DL 74/2004, art. 6º, ponto 3). Nesta sequência, um grupo de trabalho no Ministério da Educação emitiu alguns documentos orientadores para a implementação deste apoio nas escolas, disponíveis no *website* do Ministério. Porém, esta oferta viria a ser regulamentada pelo Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, onde se definem os níveis de proficiência linguística, o seu funcionamento e avaliação. Perante dificuldades levantadas pelas escolas em operacionalizar esta oferta educativa, o Ministério da Educação emitiu o Ofício-Circular nº 55/DSEE/06 sobre a avaliação de alunos cuja língua materna não seja a portuguesa e com um nível de proficiência insuficiente para a sua

aprendizagem. Face à permanência das dificuldades nas escolas, é emitido no ano seguinte o Ofício-Circular nº 23/DSEE7DES/07, de 22 de Maio de 2007, que sublinha os espaços curriculares que podem ser utilizados para essa oferta educativa, nomeadamente as novas áreas curriculares não-disciplinares como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto. Porém, no ponto 3 deste documento, remete-se para o artigo 11º, ponto 2, do DL 6/2001, onde se prevê o desenvolvimento de actividades de português como segunda língua, mas “não devendo ocorrer a constituição de turmas específicas para estes alunos”.

De facto, a oferta de português como língua não materna depara-se, até aqui, com dificuldades e limites de operacionalização com consequências graves para o sucesso escolar de crianças recentemente chegadas a Portugal. Os dois últimos diplomas referidos, bem como o Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007, de 3 de Maio), no ponto nº 52, pretendem inverter essa situação. Apesar disso, é curioso verificar que os principais partidos com assento na Assembleia da República recusaram unanimemente uma proposta sugerida pelo Bloco de Esquerda (2006), que previa o ensino multilingue em escolas que, no exercício da sua autonomia, assim o desejassem. Esta é precisamente uma das sugestões (com devidas cambiantes) que uma das encarregadas de educação entrevistadas aponta para a melhor integração de alunos não falantes de português e recentemente chegados ao país. Mas a noção de não diferenciação entre alunos, pela impossibilidade, por exemplo, de constituição de turmas específicas temporárias, continua a perpetuar respostas educativas pontuais para esta necessidade específica de imigrantes recém-chegados e não falantes de português.

É perceptível uma dificuldade generalizada nas escolas na efectivação desta política estabelecida centralmente. O caso da oferta de língua portuguesa como língua não materna ilustra as resistências locais às políticas centrais. A genérica desvalorização dos professores a esta directiva demonstra a sua insensibilidade à necessidade de apoio linguístico destes jovens imigrantes não falantes de português, e consequentemente às questões da diversidade na escola e do próprio insucesso. Também a fraca operacionalização da área de Formação Cívica e a desvalorização dos instrumentos que concedem maior autonomia às escolas ilustram o desencontro entre as políticas centrais e a concretização pedagógica local. Entre a elaboração das leis, com um discurso necessariamente central, lato e abstracto de lançamento das grandes linhas de orientação para a educação, e a concretização prática no terreno pelos

professores, encontramos ainda as elaborações de programas, a concepção de manuais, a actuação política local, os encarregados de educação, a administração escolar, etc., numa hierarquia complexa de responsabilidades educativas, que abranda os processos de mudança educativa face às mudanças sociais. Com efeito, as grandes dificuldades na educação pública parecem também passar por um grande desencontro dos seus diversos actores (Cardoso, 2006: 95-97).

Segunda Parte: O estudo de caso

Capítulo 3 – Uma Escola Pluri-religiosa: um estudo de caso

1. Opções metodológicas

O interesse em analisar e perceber a construção identitária de jovens muçulmanos na escola pública portuguesa assenta na tentativa de ler criticamente o papel da Escola na construção de uma certa visão de identidade nacional. Em particular, procurei explorar eventuais tensões entre o modo como os jovens muçulmanos e suas famílias formulam a sua pertença nacional e, por outro lado, como são representados pelos actores educativos (principalmente pelos professores e responsáveis políticos locais). Neste sentido, auscultei os entrevistados sobre a forma como negociam os seus direitos como utentes de uma escola pública que se assume oficialmente como secular e que serve uma população pluri-religiosa, cruzando essa informação com as respostas encontradas pela escola para negociar possíveis demandas culturais e/ou religiosas específicas dos alunos muçulmanos.

Para cumprir estes objectivos, e perante a diversidade de actores e níveis a envolver nesta pesquisa, desenvolvi um estudo de natureza etnográfica. Inspirando-se na antropologia social, etnografia “significa literalmente uma descrição de povos e culturas” (Denscombe, 2003: 84; minha tradução). A partir desta definição baseada na antropologia, a Escola de Chicago (em particular autores como Mead, Park, Burgess, Thomas, Blumer, etc.) traz, a partir dos anos 20/30, a etnografia para as sociedades ocidentais e desenvolve-a como uma leitura social e sociológica das realidades, partindo do pressuposto que toda a vida social e individual resulta da interacção social, permeada por símbolos e linguagens (Atkinson *et al*, 2001). Nesta concepção, a realidade é essencialmente subjectiva e socialmente construída. Esta abordagem, à semelhança do “interaccionismo simbólico”, assume que existem múltiplas realidades relativas e complexas, nas quais a produção de saberes e de conhecimento surge da interacção entre o investigador e os participantes do estudo.

When the social world is seen as “socially constructed” it opens up the possibility that different types of people might “see things differently” (Denscombe, 2003: 100).

A etnografia foi desenvolvida por várias correntes teóricas de pensamento social. As teorias feministas, o pós-estruturalismo, a teoria crítica ou os estudos culturais aprofundaram a teoria etnográfica, reflectindo sobre as relações de poder entre os envolvidos no processo de investigação, ou sobre o posicionamento político do investigador, encarando as etnografias como um texto que constrói ele próprio as realidades observadas (Araújo, 2003: 283-284). Assume-se que todo o conhecimento é situado (Haraway, 1988) e incompleto (Santos, Meneses e Nunes, 2004), emergindo da experiência e saber dos participantes, e da sua interacção com o investigador, cuja auto-reflexão é, assim, relevante na análise dos dados:

We can only make sense of the world in a way that we have learnt to do using conceptual tools which are based on our own culture and our own experiences. We have no way of standing outside these to reach some objective and neutral vantage point from which to view things “as they really are”. To an extent, we can describe them only “as we see them”, and this is shaped by *our* culture, not theirs. (Denscombe, 2003: 88)

As etnografias pós-estruturalistas focam de forma central o papel e a interferência da identidade do investigador na sua pesquisa, e a construção textual e simbólica da “realidade”. No meu trabalho, fiquei atenta à influência que a minha identidade exercia em determinados episódios e contextos, centrando a análise nos discursos e atitudes dos sujeitos, lendo-os em diálogo com relações de poder e com os condicionalismos sociais que influenciam as construções das subjectividades (Gordon *et al*, 2001: 197), condicionalismos que são particularmente relevantes no contexto escolar, onde tomei em consideração também discursos e acções políticas a nível da escola, da comunidade local e nacional.

A etnografia caracteriza-se por incluir um período de tempo em que o investigador “vive” no ambiente dos sujeitos, neste caso, na escola; por tomar em consideração a rotina diária dos sujeitos como dado válido para a investigação; centrar a atenção do investigador na interpretação e negociação dos significados que os sujeitos fazem sobre o seu mundo; procurar entendimento holístico do contexto investigado (sem isolar o que é social, cultural ou psicológico); e assumir que o resultado final da investigação é uma construção dessa realidade, mais do que uma descrição, porque depende da própria experiência do

investigador durante o “trabalho de campo” (Hammersley e Atkinson, 1995: 1; Denscombe, 2003: 84-85).

O investigador pode assumir vários papéis consoante a sua imersão no mundo dos sujeitos e a manutenção de um estatuto de exterioridade, identificado ou não pelos sujeitos sob observação (Ackroyd e Hughes, 1992: 127-160; Hammersley e Atkinson, 1995: 99-109). Em contexto escolar, a opção de observador identificado é a mais viável, pela impossibilidade de sermos considerados alunos, devido à idade, e pela indesejabilidade de sermos identificados como professores, pelas relações de poder desiguais entre estes e os jovens. Neste sentido, o meu papel no campo poderia ser descrito como “participante enquanto observadora” (Ackroyd e Hughes, 1992: 135). Mas uma das principais preocupações na etnografia é a redução do impacto que a presença do investigador no ambiente “natural” observado implica, “para poder observar as coisas como ocorrem normalmente” (Denscombe, 2003: 202; minha tradução). Consciente disso, mantive-me discreta e passiva, reagindo apenas quando solicitada. Por exemplo, no terceiro período, a minha presença habitual e “diferente” nos intervalos encorajou alguns alunos a abordarem-me. A minha identidade como estudante universitária (e não como professora, como a minha idade os levava a crer) ajudou a diminuir o desequilíbrio das relações de poder entre investigadora e sujeitos, aproximando-me dos participantes. Em suma, a minha presença no campo foi sustentada meramente pela observação directa, e a interferência que tal poderá ter tido nas rotinas observadas deve-se a essa presença, e não ao desempenho de quaisquer actividades profissionais ou outras na escola.

Os estudos etnográficos geralmente focam um caso em profundidade e detalhe, o que tem suscitado discussão sobre a sua relevância. Por um lado, existem etnografias essencialmente descritivas (fenomenologia), sem o objectivo de generalizar ou teorizar sobre determinado contexto social. Por outro lado, alguns etnógrafos defendem a produção de uma teoria “ancorada” nos dados recolhidos etnograficamente (*grounded theory*, desenvolvida por Glaser e Strauss em 1967, e retrabalhada por Strauss e Corbin em 1998):

Advocates of the middle position are keen to hold on to the idiographic aspect of ethnographic research in as much as it provides a valuable and distinct kind of data [...]. They also recognize the need for theory within ethnography. They recognize the need to *locate the ethnography within a theoretical context*. (Denscombe, 2003: 87)

No meu trabalho, apresento os dados com algum grau de descrição, mas em diálogo com teoria e outros estudos, procurando interpretar processos micro num contexto macro, na linha de etnografias desenvolvidas no âmbito dos estudos culturais e das teorias crítica ou feminista em contexto educacional (Gordon *et al*, 2001: 193-195).

Considerando que a realidade social é um *processo*, a investigação etnográfica não parte de hipóteses de trabalho a comprovar. Antes, inicia-se com a enunciação de um problema e de questões de investigação que, ao longo do trabalho, vão apontando novos problemas, novas questões, e eventualmente respostas e significados (Rock, 2001: 32-33). Assim, o meu estudo surge das seguintes questões gerais de investigação:

a) Como é que o Estado português laico gere, através da escola pública, a sua identidade nacional historicamente construída como católica e imperial, com uma identidade pós-colonial europeia, que se procura mais pluricultural e pluri-religiosa?

b) De que forma é que essa imagem da identidade nacional é negociada e complexificada por identidades portuguesas muçulmanas, particularmente no espaço escolar, e como é que pode ser repensada?

c) Como é que os jovens e encarregados de educação muçulmanos portugueses, ou a viver em Portugal, avaliam a educação pública e negociam respostas às suas expectativas e demandas?

d) Que expectativas e representações tem a escola (pela voz dos professores, directores de turma e responsáveis políticos) relativamente aos/às jovens muçulmanos/as?

O contexto social que este estudo aborda está pouco documentado no contexto português, particularmente na educação. Por isso, o principal objectivo foi identificar questões, problemáticas e também “boas práticas”, num estudo que se apresenta como exploratório e ponto de partida para futuros trabalhos.

1.1 Métodos utilizados

Na etnografia, os métodos de investigação “tradicionalmente” utilizados são a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas, porque em conjunto “oferece[m] a possibilidade de uma interacção directa com os participantes” (Devault, 1996: 37; minha tradução). Estes métodos permitiram-me aproximar de uma realidade subjectiva e complexa, cruzando vários níveis de análise num período de tempo relativamente reduzido.

Observations provide a check on what is reported in interviews; interviews, on the other hand, permit the observer to go beyond external behaviour to explore the internal states of persons who have been observed. (Patton, 1990: 245)

Além disso, a multiplicidade de vozes que pretendia cruzar, a idade jovem dos entrevistados e a inquirição sobre as biografias das famílias envolvidas justificam a opção por esta metodologia que ajuda a melhor apreender interpretações da realidade, subjectividades e, por vezes, emoções.

As entrevistas semi-estruturadas possibilitaram o aprofundamento e a especificação dos percursos, identidades e representações dos diversos indivíduos sobre a escola. A possibilidade de uma “conversa” individual (Bourdieu, 1996: 28; Hammersley e Atkinson, 1995: 143) com os sujeitos permitiu também o esclarecimento de situações observadas.

No total, foram realizadas vinte e cinco entrevistas: sete jovens muçulmanos, seis jovens não muçulmanos, três encarregadas de educação muçulmanas, cinco professores, uma representante do conselho executivo, uma representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação, um representante da CIL e uma representante do poder autárquico. A ordem de realização das entrevistas foi a enunciada, iniciando a recolha de dados pelos jovens e os seus encarregados de educação, “conversando” depois com os directores de turma e finalmente com os quatro representantes institucionais. A minha intenção foi partir de uma interpretação subjectiva e individual para uma interpretação oficial da mesma realidade. Além disso, esta ordem permitiu-me pedir esclarecimento junto de responsáveis educativos e políticos sobre questões suscitadas pelos participantes muçulmanos. No caso dos jovens muçulmanos, dada a sua jovem idade, entrevistar os seus encarregados de educação em segundo lugar permitiu esclarecer e aprofundar situações que emergiram nos discursos das crianças.

As entrevistas com os alunos foram sempre realizadas no espaço da escola, numa hora livre nos horários dos alunos, com autorização e “monitorização” dos funcionários, que nos concediam uma sala para conversar em privado. Dentro do possível, tentei não prejudicar os quotidianos e tarefas escolares de alunos e professores.

Sendo minha intenção identificar questões relevantes na perspectiva dos participantes no estudo, deixei, frequentemente, levar-me pelo entrevistado através da sua vida, do seu

quotidiano, das suas experiências. O contínuo entre entrevistas semi-estruturadas e abertas é fluido, não existindo na verdade, uma fronteira definida, porque ambas:

[are willing] to allow interviewees to use their own words and develop their own thoughts. Allowing interviewees to “speak their minds” is a better way of discovering things about complex issues and, generally, semi-structured and unstructured interviews have as their aim “discovery” rather than “checking”. They lend themselves to in-depth investigation, particularly those which explore personal accounts of experiences and feelings. (Denscombe, 2003: 167)

Além disso, a necessidade de esclarecer situações observadas introduziu frequentemente adaptações pontuais aos guiões das entrevistas com cada indivíduo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, mas a proximidade entre entrevistadora e entrevistado, que foi sendo fortalecida ao longo da entrevista de carácter felxível, suscitou algumas situações de continuidade do diálogo. Nesses casos, a anulação da presença intrusa do gravador permitiu muitas vezes a continuação da “conversa”, tendo tomado notas assim que possível, utilizando essa informação na análise de dados. Como Hammersley e Atkinson afirmam, a situação de entrevista e de observação directa não são muito diferentes entre si, e requerem ambos uma postura de observador. Por um lado, em situação de entrevista, o cenário muda, e potencialmente também o comportamento até então do sujeito observado; por outro lado, quando entrevistamos sujeitos que ainda não observámos em “cenário natural”, o seu comportamento contribui também com dados relevantes (1995: 141). Assim, em todas as entrevistas anotei sempre a linguagem não verbal dos entrevistados ou pensamentos e reflexões momentâneas, em casos que considereei significativos (Denscombe, 2003: 181).

O segundo método central neste estudo foi a observação directa de processos formais e informais na escola, que cumpriu os seguintes objectivos:

- identificar e analisar interacções entre alunos (muçulmanos e não muçulmanos);
- analisar interacções entre alunos, professores, auxiliares e encarregados de educação;
- identificar e analisar actividades realizadas na escola, e os temas privilegiados;
- identificar os participantes nessas actividades, estando particularmente atenta à participação dos jovens muçulmanos;
- analisar processos de negociação de identidades.

A observação directa exigiu a manutenção de um diário de campo, onde os episódios observados iam sendo anotados com pormenor. Surgiram também inúmeras conversas informais e espontâneas com professores, jovens ou outros actores na escola. Anotei também estas entrevistas informais sempre no próprio local após o(s) interveniente(s) se retirar(em), ou onde fosse imediatamente possível para não perder detalhes (Denscombe, 2003: 204; Hammersley e Atkinson, 1995: 176, 186).

A observação em contexto de sala de aula (gravada em formato áudio) foi importante para perceber a negociação da identidade nacional na escola, em particular na disciplina de História. A sala de aula é o contexto onde os alunos passam a maior parte do tempo na escola e que determina em grande parte a construção de um determinado conhecimento colectivo e “oficial”.

1.2 Análise dos dados

Após transcrever as entrevistas, analisei os discursos com vista a sintetizar as percepções dos jovens muçulmanos e suas famílias sobre a escola, e vice-versa. A análise foi inspirada numa versão simplificada da *grounded theory*. Utilizei uma tabela onde isolei os excertos que considerei mais significativos, e, numa coluna paralela, fui sistematizando as principais ideias, às quais adicionei referências de episódios observados (ver excerto no anexo 4). Depois, agrupei os vários excertos em *clusters* temáticos, identificando os mais recorrentes e que respondiam às questões de investigação (Denscombe, 2003: 271-272; Strauss e Corbin, 1998).

A informação recolhida nas vinte e cinco entrevistas foi assim cruzada e completada com as conversas informais anotadas e com os períodos de observação directa de processos educativos formais e informais, como aulas, espaços de recursos educativos (biblioteca e sala de estudo), reuniões de pais e encarregados de educação e, inclusivamente, um passeio de estudo. Observei ainda momentos colectivos da escola, como os intervalos (pelo menos os intervalos de 20 minutos) e as últimas semanas de aulas de cada período lectivo, quando se organizam actividades colectivas de carácter extra-curricular. Segundo me foi explicado, não houve reuniões de alunos, contrariamente à intenção manifestada pelos alunos no início do ano lectivo. Observei sete aulas de História de uma turma de 5^o ano frequentada por quatro alunas muçulmanas, ainda que apenas duas delas tenham sido entrevistadas.

2. Descrição do trabalho de campo

2.1 A escola

Este estudo foi realizado numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos na área da Grande Lisboa. O concelho onde se situa é referido como “multicultural”, tendo sentido um aumento de população de origem estrangeira entre os censos de 1991 e 2001 (INE 2001 - Lisboa: LIX). Segundo o diagnóstico social deste concelho (consultado online), 11% da população é natural de outros países. Porém, devido à inexistência de categorização etno-racial em Portugal (resultado da interpretação da lei em vigor para a protecção de dados pessoais, Lei nº 67/98, de 26 de Outubro), não é possível saber a percentagem de população não branca.

Segundo o Projecto Educativo de Agrupamento, a escola acolhe cerca de 600 alunos “de grande diversidade económica, social, profissional, cultural e étnica” e tem um corpo docente estável e experiente (Projecto Educativo Escola). Com um espaço físico pequeno, a escola tem um sistema cíclico de abertura de anos lectivos. No ano lectivo aqui estudado, não existiam turmas do 9º ano; no ano lectivo seguinte, não foram criadas turmas de 8º ano. Esta situação, aliada à precariedade material da escola, sediada num edifício antigo, bastante degradado, caracteriza-a como uma “escola de passagem”. Muitos alunos, principalmente os mais velhos com quem conversei informalmente, mencionaram a sua vontade de mudar de escola. Também nas entrevistas, muitos alunos mencionaram que esta tinha sido a única escola que tinha vagas na altura da matrícula, não tendo sido uma selecção pessoal. Acessos rodoviários novos na cidade têm reduzido o tamanho do pátio e de espaços para desporto. Este reduzido espaço livre é visto negativamente por alguns alunos e professores, mas positivamente pelas encarregadas de educação, por permitir mais controlo sobre os alunos nos tempos livres. Para o meu trabalho, o tamanho reduzido do pátio facilitou os momentos de observação, dada a visibilidade sobre a quase totalidade do espaço. As infraestruturas incluem uma cantina pequena e um bufete, e destaca-se a manutenção de uma biblioteca, sala de estudo e sala de computadores com um horário de funcionamento bastante alargado.

Segundo o levantamento efectuado pelos directores de turma por solicitação do conselho executivo, a composição da população escolar em termos de confissão religiosa que professa é bastante diversificada. De um total de 372 alunos, 292 identificaram-se como católicos (dos quais 10 mencionam ser não praticantes), 17 como muçulmanos, 6 como ortodoxos e 6 como testemunhas de Jeová. Outras religiões são mencionadas por um número menor de alunos:

evangélica, budista, sikh, baptista, adventista de 7º dia, igreja maná, hindu e IURD. Três alunos afirmam-se ateus, 1 agnóstico e 34 não têm religião ou não sabem se têm ou qual é a sua religião.

Quanto à composição etno-racial da escola, ela é consensualmente diversa na opinião dos professores. Acresce que a Associação de Pais e Encarregados de Educação, com quem continuei em contacto após terminar o trabalho etnográfico na escola, enviou-me no início do ano lectivo seguinte os resultados de um levantamento que realizaram das nacionalidades dos alunos na escola. Foram identificadas 23 nacionalidades na escola entre um total de 144 alunos não-nacionais. De entre este universo, 101 alunos são oriundos de países de língua portuguesa, dos quais Angola (34 alunos) e o Brasil (20 alunos) constituem mais de metade. Estes dados são convergentes com o diagnóstico social daquele concelho, que identifica também a maioria dos residentes estrangeiros como naturais de países com a língua portuguesa como língua oficial ou nacional, e a religião católica como a mais preponderante, seguida de outras confissões cristãs e da muçulmana.

2.2 Questões de acesso e selecção de participantes

O trabalho de campo deste estudo decorreu nos 2º e 3º períodos do ano lectivo de 2006/2007. Seleccionei uma escola de 2º e 3º ciclos para poder trabalhar com jovens em escolaridade obrigatória. Até ao 9º ano de escolaridade, a população escolar abarca todos os jovens, independentemente da origem nacional, religiosa ou etno-racial, com carácter de obrigatoriedade. A população é, assim, mais diversa nestes níveis.

Para seleccionar a escola, recorri a relatórios oficiais autárquicos disponibilizados online e a dados estatísticos do Ministério da Educação sobre origens nacionais dos alunos nas escolas deste concelho. Porém, devido à lei de protecção de dados (Lei nº 67/98, de 26 de Outubro), não há identificação das confissões religiosas dos alunos. Assim, a identificação e selecção da escola baseou-se no cruzamento das nacionalidades e/ou origem étnica dos alunos nas escolas e informações obtidas em contactos telefónicos com estruturas locais muçulmanas e conselhos executivos.

Vários conselhos executivos contactados afirmaram que a sua escola não era frequentada por alunos muçulmanos, que o número de alunos não era “significativo”, ou ainda que não teriam dados quantitativos disponíveis nem poderiam fazer tal levantamento. Houve mesmo

uma escola que contrariou a informação que eu tinha conseguido obter previamente junto de uma estrutura muçulmana local. Assim, quando o conselho executivo desta escola manifestou colaboração imediata, não hesitei em seleccioná-la. No primeiro contacto telefónico, fui informada que muitos jovens muçulmanos frequentavam esta escola, e que havia uma tradição de frequência desta população. Além disso, a representante do conselho executivo disponibilizou-se de imediato a pedir aos directores de turma o levantamento das religiões de todos os alunos nas suas turmas, de forma a não identificar de forma intrusiva os alunos muçulmanos. Este método sugerido pelo conselho executivo possibilitou o início imediato do estudo, e principalmente ajudou a ultrapassar o problema ético colocado inicialmente pela necessidade de identificação dos alunos. Como Rock sublinha, “talvez o sentido de pragmatismo seja o melhor critério para a selecção” (2001: 33; minha tradução).

Na primeira reunião com o conselho executivo, no dia 13 de Dezembro de 2006, entreguei uma descrição do trabalho que iria realizar na escola (anexo 1), especificando os momentos de observação, a análise de documentação, e as entrevistas a realizar. O plano de trabalhos foi aprovado, à excepção do acesso aos processos individuais dos alunos, que obteve resposta negativa. Foi entregue também uma cópia de todos os guiões das entrevistas a realizar: com alunos, com encarregados de educação, com professores, com a representante da direcção da escola, com a representante dos encarregados de educação, com a representante autárquica e com um representante da Comunidade Islâmica. Recebi o levantamento das confissões religiosas por turma realizada pelos directores de turma, que identificava um universo de dezassete alunos muçulmanos.

No primeiro contacto pessoal com os alunos muçulmanos, mediado pelos respectivos directores de turma, expliquei a minha intenção de os entrevistar, ao que todos revelaram disponibilidade em falar comigo, à excepção de uma aluna. Porém, dos dezasseis alunos, cinco encarregados de educação recusaram a autorização para eu poder entrevistar os educandos; três alunos, com um percurso escolar conturbado por episódios de indisciplina, sempre afirmavam que entregariam o pedido aos seus encarregados de educação, mas nunca trouxeram as autorizações assinadas; e um aluno, que trouxera já a autorização assinada, abandonou entretanto a escola para começar a trabalhar. Assim, entrevistei um total de sete alunos muçulmanos.

É difícil apurar com rigor as causas para a negação de cinco encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo. Apenas posso ponderar hipóteses. Será que o enfoque do estudo sobre a categoria muçulmano é considerado por estas famílias como redutor das suas identidades? Será que o clima internacional de desconfiança e “demonização” dos muçulmanos terá contribuído para uma certa desconfiança quanto aos objectivos do estudo? A abertura revelada pela larga maioria de encarregados de educação não muçulmanos, que autorizou os seus educandos a participar no estudo, faz-me pensar que provavelmente a categoria “muçulmano” terá sido decisiva na hesitação dos encarregados de educação.

Para além dos alunos muçulmanos, fiz entrevistas de “controlo” com jovens de outras religiões. O objectivo foi perceber se referências e processos de construção identitária identificados seriam específicos dos jovens muçulmanos ou se seriam generalizáveis. Assim, nas turmas dos alunos muçulmanos entrevistados, selecionei, com ajuda dos directores de turma, um indivíduo do mesmo sexo, idade, e origem socioeconómica. Das autorizações solicitadas, apenas obtive duas recusas, que substituí entretanto por outros sujeitos na turma seleccionados pelo mesmo processo. Consegui, assim, obter autorização para sete entrevistas de controlo, mas realizei apenas seis, pois um jovem recusou conceder-me a entrevista no próprio dia e hora marcadas. Em final do ano lectivo, foi impossível substituí-lo por um outro aluno.

No processo de selecção do grupo de “controlo”, é importante referir que cinco em seis jovens sugeridos pelos directores de turma tinham histórias familiares transnacionais com uma relação pós-colonial com Portugal, à semelhança dos jovens muçulmanos. A selecção feita pelos professores baseou-se num elemento não solicitado: jovens de minorias etnicamente marcadas. As excepções ocorreram na turma onde o director de turma indicou duas meninas brancas não muçulmanas para eu ouvir o “outro lado” (apesar de ambas terem também histórias familiares transnacionais), e na turma de Said, onde a directora de turma seleccionou o seu melhor amigo e vizinho, o Pedro, jovem branco oriundo de uma família branca portuguesa, sem uma história diaspórica.

As três encarregadas de educação entrevistadas eram responsáveis por quatro jovens muçulmanos. Dos restantes três, dois pais estavam ausentes do país, e uma mãe não se disponibilizou para conceder a entrevista devido a falta de tempo, apesar da minha

insistência. Ao contrário de uma visão estereotipada da família muçulmana veiculada por alguns professores, segundo a qual o homem desempenha um papel central, as três encarregadas de educação entrevistadas são mulheres, o que facilitou certamente o meu contacto e a própria condução das entrevistas, todas realizadas nos respectivos domicílios. Durante as entrevistas senti que havia um sentido de proximidade pelo facto de sermos mulheres, e por eu ser mais jovem. A origem social dos entrevistados muçulmanos é relativamente homogénea, sendo todos oriundos de famílias de classe média-baixa, não tendo esta sido uma dimensão preponderante na recolha e análise dos dados.

O acesso à Associação de Pais e de Encarregados de Educação foi muito fácil desde o primeiro momento. Logo que houve eleições para os novos órgãos da associação, tive acesso ao contacto de uma nova representante que foi muito receptiva e me convidou de imediato a participar nas reuniões. Este contacto permaneceu activo após o fim do trabalho de campo.

Os professores entrevistados foram os directores de turma dos jovens participantes no estudo. A representante do conselho executivo que entrevistei foi também o meu contacto privilegiado. Adicionalmente, inúmeras conversas informais surgiram com outros professores, algumas das quais significativas na recolha e análise dos dados.

O processo de selecção da turma para observação das aulas iniciou-se no início do terceiro período, e foi condicionado por vários factores. Inicialmente, era minha intenção observar as aulas de História de uma turma do 5º ano e uma turma do 7º ano, para obter dados em idades diferentes. De entre as turmas com alunos muçulmanos, uma em cada um destes dois níveis apresentava um maior número de alunos. Assim, após solicitar autorização no conselho executivo e junto dos dois respectivos directores de turma e professores de História, encetei esforços junto de todos os alunos das duas turmas, solicitando uma autorização aos encarregados de educação por escrito para poder observar as aulas (um procedimento exigido pelo conselho executivo). A turma do 5º ano foi rápida na obtenção das autorizações; mas os alunos do 7º ano nunca trouxeram as autorizações dos seus encarregados de educação, à excepção de um diminuto número de alunos. Apesar de, várias vezes, ter explicado pessoalmente o meu estudo a esta turma, questões disciplinares em curso revelaram alunos desconfiados, acreditando que eu queria observar os seus comportamentos, temendo possíveis repercussões escolares para si.

O acesso à Comunidade Islâmica local foi facilitado por contactos pessoais na CIL. Apesar disso, não houve disponibilidade para colaboração com o estudo. No primeiro contacto telefónico, o responsável local afirmou enfaticamente que os alunos muçulmanos estão bem “integrados” nas escolas, desvalorizando a necessidade do estudo. Perante a minha insistência, foi-me solicitado que enviasse um pedido por escrito. Porém, esse pedido obteve resposta negativa, e no último contacto telefónico o responsável referiu algumas tensões entre a CIL e as estruturas islâmicas locais, impeditivas da colaboração. Perante este contratempo, entrevistei um representante da CIL.

A solicitação de uma entrevista com uma representante do poder autárquico daquele concelho não suscitou qualquer dificuldade. Após um primeiro contacto telefónico, foi-me solicitado o envio de uma apresentação por escrito do estudo e de um pedido formal de entrevista, que obteve resposta positiva de imediato.

3. Questões éticas e políticas

O processo de investigação nas ciências sociais tem implicações éticas sérias que tive em consideração neste estudo. Uma das obrigações do investigador é informar claramente os participantes sobre os objectivos do estudo, e obter o seu consentimento informado. Este processo foi realizado por escrito com a escola, e com os encarregados de educação e alunos.

O contacto entre a investigadora e os jovens participantes no estudo foi sempre mediado pelos directores de turma. Após a apresentação do estudo, os directores de turma facilitavam a minha primeira aproximação aos jovens, momento em que explicava quem eu era e o meu estudo, e em que entregava uma carta dirigida ao respectivo encarregado de educação solicitando autorização informada para entrevistar o educando (caso o próprio aluno não se recusasse a participar, como aconteceu com um caso). As crianças e jovens recebiam então uma carta fechada num envelope para levarem aos encarregados de educação, onde se explicava os objectivos e processos do estudo. Todas as cartas continham um pedido de entrevista com o jovem e um pedido de entrevista com o encarregado de educação (anexo 2). Junto, seguiam também os respectivos guiões (anexo 3).

Apesar da minha obrigação em informar sobre o estudo, estava consciente do perigo de “catalogação” dos sujeitos entrevistados. O facto de o meu estudo se centrar em indivíduos

auto-identificados como muçulmanos tem algum peso político, se ponderar, em particular, a recusa de participação de vários encarregados de educação e o contexto, onde as identidades etno-raciais ou religiosas não fazem parte explícita do processo pedagógico quotidiano. Tentei não focar a minha atenção apenas nos jovens muçulmanos, conversando e interagindo sempre com todos os jovens que me abordavam nos intervalos. Nessa interação com alunos não entrevistados, e para evitar o referido perigo de catalogação dos alunos entrevistados e uma certa interferência no meio, respondia a quem me abordava que o meu estudo tinha interesse na opinião dos alunos sobre a escola, sem fornecer pormenores sobre as suas identidades. Junto de alunos que conheciam o meu interesse nos alunos muçulmanos em particular, tive sempre o cuidado de reforçar que pretendia trabalhar também com alunos não muçulmanos. O caso da reacção da Amália (não muçulmana) durante a entrevista que me concedeu é paradigmático deste perigo. A aluna referiu a Vanessa (muçulmana) como grande amiga, uma relação de amizade de que não tive qualquer indicação prévia durante os períodos de observação dos intervalos e das aulas, nem durante a entrevista com Vanessa anteriormente. Além disso, à pergunta sobre aulas de outras religiões na escola, Amália responde que “devia haver. [...] Aula de religião e moral muçulmana, porque as outras crianças têm tanto direito como nós!” Este episódio tornou claro o modo como a cedência de informação detalhada sobre as identidades dos jovens muçulmanos poderia enviesar a recolha de dados.

Outra obrigação ética de um estudo desta ordem é a garantia de confidencialidade e anonimato. Os pedidos de autorização assim o mencionavam, e no início de cada entrevista eu reforçava de que forma essa confidencialidade e anonimato eram garantidos. Foi sempre minha preocupação informar a necessidade de gravar a entrevista para me poder basear correctamente nas opiniões transmitidas, mas garantindo que na elaboração da dissertação, ou de outros resultados escritos dela decorrentes, os nomes de todos os participantes seriam alterados para nomes fictícios. Quanto à confidencialidade, foi garantido aos participantes que durante ou depois da realização do estudo, não seriam referidos dados ou informações a outros participantes no estudo. Apesar de todos os esforços realizados neste sentido, Marta Araújo (2003: 302) alerta para a forte possibilidade de os próprios participantes do estudo reconhecerem indivíduos ou situações relatadas. Tentei, por isso, omitir dados na elaboração da dissertação que pudessem identificar indivíduos ou a própria escola.

Está ainda previsto a elaboração de um relatório sumário como *follow-up* do estudo, um método sugerido por algumas autoras feministas que defendem que a investigação social deve ser transformadora e interveniente, partilhando os resultados da investigação com os participantes (Devault, 1996: 37). Esse relatório será entregue à escola e às outras entidades participantes do estudo: CIL, Associação de Pais e Encarregados de Educação e Câmara Municipal do município a que pertence a escola. Deslocar-me-ei à escola para apresentar as conclusões pessoalmente, para assim recolher as reacções dos participantes aos resultados do estudo, o que permitirá um prosseguimento crítico do trabalho. Com este trabalho de *follow-up*, pretendo também contribuir para uma maior informação da escola e da comunidade no que diz respeito à sua situação e dos direitos de minorias religiosas na educação nacional. Na apresentação dos resultados, tomarei todas as medidas para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados e dos participantes.

4. Limitações do estudo

Inevitavelmente, alguns factores limitaram a abrangência do estudo. Em primeiro lugar, a amplitude de idades foi menor do que a prevista inicialmente. Uma vez que não havia turmas de 9º ano na escola, e no levantamento das religiões nenhum aluno do 8º ano se identificou como muçulmano, os alunos entrevistados têm entre 10 e 13 anos de idade, uma média inferior à inicialmente planeada, que previa idades até aos 15 anos.

Um estudo de natureza etnográfica requer tempo de reflexão sobre os dados recolhidos inicialmente e, na sequência, regressar ao trabalho de campo para procurar esclarecer e aprofundar dados, realizar novas entrevistas, multiplicar o tempo de observação. Porém, o facto de viver e trabalhar em Coimbra, e realizar o trabalho de campo numa escola na área da Grande Lisboa, limitou a minha presença na escola a um total de 40 dias intercalados. Por um lado, o processo de afastamento pontual do “campo” está previsto num estudo etnográfico como uma forma de o investigador se manter “observador”, ou seja, manter um olhar objectivo sobre a realidade observada (Rock, 2001: 32; Hammersley e Atkinson, 1995: 179). Por outro lado, os períodos de tempo passados na escola foram reduzidos, sem justificar à partida essa necessidade de afastamento para recuperação de um pensamento crítico. Pelo contrário, no caso deste estudo esse afastamento cíclico terá prejudicado de certo

modo o trabalho etnográfico, pelo abrandamento do processo de construção de confiança entre mim e a comunidade escolar. Apenas no início do terceiro período, senti maior confiança em mim por parte de alunos, professores e auxiliares.

Uma terceira limitação deste estudo decorre da grande mobilidade dos alunos na escola prejudicou o trabalho com alguns deles. Dois dos alunos muçulmanos deixaram a escola durante o 2º período. Consegui entrevistar um deles, mas o outro abandonou a escola antes de conceder a entrevista, apesar de ter recebido a autorização assinada. No 3º período, um aluno saiu do país por motivos familiares, também antes de realizarmos a entrevista.

Por último, a minha identidade terá influenciado o processo de recolha de dados. Ser mulher, branca, percepcionada como “católica” por algumas pessoas, e mais velha do que os alunos, terá limitado eventualmente o grau de abertura e confiança de alguns alunos (destaco os dois alunos que se recusaram realizar a entrevista comigo). Por outro lado, o facto de não ser professora e de passar a maior parte do tempo no pátio da escola sozinha ou com alunos fomentou uma aproximação com os alunos em geral.

Capítulo 4 – Negociações de Identidades na Escola

1. Identidade nacional na escola pública

Como vimos no capítulo 2, a educação pública ocidental depara-se com uma dupla função: “perpetuar um sentido de continuidade do Estado-nação e integrar não-nacionais e cidadãos de primeira geração [de imigrantes] no projecto democrático de igualdade de oportunidades e acesso de todos” (Schiffauer *et al*, 2004: 1; minha tradução). Apesar desta duplicidade, alguns autores constataam que se tem vindo a manter um sentido de identidade nacional na educação pública na Europa (Coulby e Jones, 1995, 1996; Coulby, 2000; Schiffauer *et al*, 2004), reproduzindo-se os projectos sociais e políticos do grupo hegemónico de determinada sociedade.

Esta tensão é objecto de análise neste capítulo, que aponta pistas de resposta às duas primeiras perguntas de partida deste estudo:

a) Como é que o Estado português laico gere, através da escola pública, a sua identidade nacional historicamente construída como católica e imperial, com uma identidade pós-colonial europeia, que se procura mais pluricultural e pluri-religiosa?

b) De que forma é que essa imagem da identidade nacional é negociada e complexificada por identidades portuguesas muçulmanas, pós-coloniais, particularmente no espaço escolar, e como é que pode ser repensada?

Foi neste sentido que incluí nos guiões das entrevistas com os professores e responsáveis políticos duas perguntas sobre a promoção de uma “identidade nacional” através da educação, e sobre a forma que essa identidade assumiria na escola perante a diversidade de origens nacionais de alunos ou das suas famílias. Dois directores de turma, a representante da escola e a representante dos encarregados de educação consideram que não está a ser promovida activamente pela escola qualquer ideia de identidade nacional. Os dois professores de História, pelo contrário, referem que os “currículos ocultos”³³ e a sua disciplina são veículos de transmissão de uma certa ideia de identidade nacional. Analiso em

³³ “The tacit teaching to students of norms, values, and dispositions that goes on simply by their living in and coping with the institutional expectations and routines of schools day in and day out for a number of years. [...] That is, the norms and values that are implicitly, but effectively, taught in schools and that are not usually talked about in teachers’ statements of end or goals” (Apple, 2004a: 13; 78-79).

seguida duas categorias que surgiram de forma central nos seus discursos: o papel da disciplina de História na educação e a defesa de uma identidade nacional expressa por símbolos nacionais.

1.1 O papel da disciplina de História na construção da identidade nacional

A disciplina de “História de Portugal” foi mencionada com frequência pelos entrevistados quando reflectiam sobre o papel de uma concepção de identidade nacional na escola. Os dois professores de História que entrevistei afirmaram que este é o espaço privilegiado para a transmissão de uma concepção de identidade nacional. O professor Mário refere que os alunos demonstram um sentido de pertença a uma ideia de “Portugal” quando aprendem episódios históricos como a fundação do país por D. Afonso Henriques, a independência face a Espanha no século XVII, o episódio de D. Carlos ou o Ultimatum inglês. A história de Portugal realçada como heróica e a aprendizagem sobre a sua constituição como uma confrontação vitoriosa contra “Outros” estimulará um sentido de pertença a um espaço nacional e poderá explicar o entusiasmo dos alunos. Como o estudo de José Machado Pais revela, a maioria dos jovens portugueses considera que “as nações são entidades naturais, unificadas por uma origem, língua, história e cultura comum” (1999: 156). A imagem de Portugal como uma nação antiga e homogénea, perpetuada pela transmissão dessa versão da história, contribui para esta opinião. Veremos na segunda parte deste capítulo como jovens portugueses negros, alguns muçulmanos, complexificam a história de Portugal, a partir das suas referências identitárias.

Apesar da configuração etno-racial diversa – e de pertença pós-colonial – das populações escolares, a mudança nos currículos ou manuais escolares desta disciplina é entendida como mais lenta do que a mudança da constituição cultural ou etno-racial da sociedade. Os manuais escolares têm um papel particularmente relevante, dado que constituem o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores no contexto português. Estes desempenham assim um papel fundamental nas possibilidades de se desenvolver uma abordagem mais crítica e relacional da história portuguesa (ver Apple, 2004b). O exemplo dos manuais escolares utilizados durante o Estado Novo ilustra o oposto: a possibilidade de manipulação e delimitação dos conteúdos, para a construção de uma determinada versão autorizada da História e da cultura e “costumes” portugueses (Almeida, 1991).

Ao contrário do esperado, o 25 de Abril não trouxe uma ruptura total com os conhecimentos transmitidos até aí. Apesar de o próprio representante da CIL considerar que a apresentação da história da formação de Portugal com base num vocabulário que exclui o muçulmano está a mudar, e “hoje em dia há tendência para desaparecer”, as transformações sociais parecem não ter tido um impacto directo nesta disciplina. Efectivamente, um estudo recente de Esther Mucznik refere que, se por um lado, a história e herança cultural da presença islâmica em Portugal é apresentada nos manuais escolares com algum rigor, variedade e de forma positiva, por outro, a presença muçulmana em território português é silenciada desde a expulsão dos poderes islâmicos até aos nossos dias (Mucznik, 2007: 22)³⁴. Porém, quando se analisa a presença do Islão como religião nos manuais, Esther Mucznik conclui que a informação é incompleta e não rigorosa, ocorrendo mesmo erros sobre conceitos centrais ao Islão (*ibid.*: 20). Por outro lado, Vakil (2004: 284) salienta que a historiografia portuguesa continua a revelar um imaginário orientalista sobre os muçulmanos em Portugal, predominando análises textuais e arabistas sobre a presença islâmica na Península Ibérica medieval ou sobre a história de Portugal no Oriente.

Os dados recolhidos na escola parecem confirmar estas leituras. No manual de História utilizado no 5º ano desta escola (Oliveira *et al*, s/d), percebe-se uma tímida inclusão de informação sobre a religião islâmica com referência, por exemplo, ao Alcorão ou aos cinco pilares. Porém, se a referência ao Islão é informativa e sucinta, a apresentação do Cristianismo é doutrinária:

Jesus Cristo viveu há cerca de dois mil anos em Belém, na Judeia, e, seguido por vários discípulos, pregou uma religião de amor e fraternidade, dirigida a todos os homens de boa-vontade (Texto Editora, s/d: 32).

Por outro lado, nas entrevistas realizadas, a professora Filomena (docente de História) sugere também que os manuais mantêm um vocabulário maniqueísta. Tal é particularmente visível no episódio da formação de Portugal, contado numa lógica de confrontação entre cristãos e

³⁴ Estudos sobre a presença do Islão na educação pública de outros países europeus demonstram também que os manuais perpetuam uma imagem dicotómica entre muçulmanos e cristãos, excluindo aqueles do tempo e geografia actuais da Europa (Schulze, 1994).

muçulmanos (ou mouros, árabes, e inimigos da fé cristã, conforme o manual de 5º ano utilizado na escola – Oliveira *et al*, s/d).

Não obstante as referências ao Islão nos currículos serem muito pontuais e incompletas, estas são valorizadas pelos alunos e encarregadas de educação. Por exemplo, Humeyra (senegalesa, negra, muçulmana), encarregada de educação de Vanessa (portuguesa, negra, 10 anos, muçulmana), que é aluna do professor Mário, congratula-se pela breve referência ao Islão nos currículos da sua educanda, o que Vanessa reforça:

Vanessa – Depois, no teste sobre os muçulmanos sabia tudo, tudo, tudo, tudo! Fiz tudo! [...] A invasão dos muçulmanos na península ibérica.

Hélia – e o que é que tu achas disso?

Vanessa – eu acho que não foi lá muito bom. O que eles fizeram... Eles trouxeram muita coisa. Se não fossem eles não tínhamos os números 1, 2, 3, 4... Não tínhamos as laranjas, os azulejos... Essas cenas todas. [...]

Hélia – e tu já conhecias? Já sabias essa história antes...?

Vanessa – eu já conhecia algumas coisas. [...] Que o deus chamava-se Alá. Que o profeta chamava-se Maomé... Essa coisas eu já sabia.

Hélia – mas já sabias que os muçulmanos tinham estado cá, na península ibérica, e que tinham deixado isso tudo? Não? Gostaste de aprender?

Vanessa – adorei!

O discurso de Vanessa ilustra a ambiguidade da interpretação sobre a presença islâmica na península ibérica medieval, uma presença congelada no tempo e nos objectos dela representativos, o que se reflecte nos manuais. Por um lado, os muçulmanos foram os “invasores” a expulsar; por outro, deixaram uma herança patrimonial rica. Uma segunda nota a apontar em relação ao excerto de Vanessa é a sua identificação com um “nós” nacional, e uma distância em relação a um “eles”, longínquos “invasores muçulmanos”. O facto dos muçulmanos presentes na península ibérica no período medieval serem de origem árabe poderá eventualmente explicar algum distanciamento identitário das crianças muçulmanas portuguesas face a esses actores históricos. Contudo, não é de menosprezar a representação que a Escola projecta sobre este episódio como opondo identidades etno-culturais excludentes (portuguesa e muçulmana), longínquas num tempo “cronológico” e

num tempo “cultural”. Uma leitura que continua a não prolongar no tempo histórico o relacionamento de Portugal com o Islão, reivindicado pela CIL (Vakil, 2003d).

Neste sentido, os discursos analisados sublinham a transformação lenta da imagem da identidade nacional na sociedade e na educação (neste caso na disciplina de História), tendo em consideração a ruptura com uma educação com um discurso abertamente monocultural durante o Estado Novo. Tal foi criticamente referido pela representante do poder autárquico local que entrevistei:

Repr. Autarquia – eu penso que é um caminho que se está a percorrer. Eu acho que a pior revolução é a revolução das mentalidades. [...] Nós fomos um povo colonizador, mas colonizando também aprendemos, e portanto é para esta integração que temos que caminhar, e que temos que lutar: não é separando, é unindo, unindo sinergias. [...]

Hélia - acha que essa identidade nacional, que ainda perdura na educação, terá mudado ao longo dos tempos?

Repr. Autarquia – penso que vem mudando. Tem mudado. A passos lentos mas tem mudado. Até porque se depara agora com uma realidade que não tem nada a ver com a realidade de há 20 anos atrás. Não havia com certeza nos bancos da escola, há 20 anos atrás, a quantidade de estudantes oriundos de outras zonas, de outros espaços, como existe agora.

Esta entrevistada foi a única a salientar o passado colonizador de Portugal relacionando-o com a questão da identidade nacional em contexto de diversidade. Não pude deixar de questionar especificamente sobre esse facto histórico:

Hélia - Acha que ainda hoje a questão de nós termos sido um povo colonizador, ainda cumpre um papel, ainda dificulta essa integração e essa abertura?

Repr. Autarquia – não sei... Eu acho que a história, na escola, nem sempre é bem contada. Eu acho que só se contavam aos miúdos aquilo que era positivo: nós éramos os maiores, fomos aqueles que partiram ali do Restelo para a conquista do mundo. Fizemos sempre as coisas bem, mesmo quando matávamos as pessoas, era a favor de uma guerra que devia existir, porque nós éramos os bons e os outros eram os maus. E eu acho que na escola, até há uns tempos atrás, esta realidade foi um facto. Os professores só transmitiam aos miúdos aquilo que os nossos heróis faziam.

A entrevistada refere a abordagem ideológica à História nacional/imperial durante o Estado Novo como um instrumento manipulado para o fortalecimento de um sentido de nacionalismo intrinsecamente ligado ao império, e que, na sua opinião, se terá prolongado até muito recentemente.

As continuidades entre o período anterior e após o 25 de Abril (salvaguardando a menor ideologização dos currículos e a maior subtileza da presença de uma identidade nacional homogeneizada) são também identificadas por Dália (portuguesa, descendência indiana, muçulmana), mãe de Said (português, descendência indiana, 10 anos, muçulmano), que conta como lhe parece que o programa de História não mudou desde os seus tempos de escola em Moçambique colonial; apenas o 25 de Abril terá sido acrescentado ao programa. Ainda assim, esse episódio histórico, contado do ponto de vista estritamente de Portugal, surge de forma superficial e marginal no currículo, como a professora Tânia (docente de Português) sublinha. Na opinião desta última, o sentido de identidade nacional está a desaparecer, porque, precisamente, datas que considera importantes como o 25 de Abril não são centrais aos manuais de História ou de Português. A professora esclarece que para falar da história recente de Portugal, os professores e alunos têm que pesquisar na Internet, o que significa remetê-la para actividades extracurriculares.

Em paralelo à disciplina de História, a professora Filomena (docente de História) sublinha a força dos “currículos ocultos” na transmissão de uma identidade nacional. Esta directora de turma opina que a imagem de uma identidade colectiva nacional, na escola e na sociedade, é subtil, mas muito presente:

Directora de Turma (DT) Filomena – Eu acho que a História prova isso, quer dizer, prova que realmente existe qualquer coisa que nos une. Agora se isso passa através da escola, não sei se isso passa, se isso é muito institucional. [...] Pode ser que seja, mas não é por cantar o hino que as pessoas se sentem mais portuguesas, eu não acho. Eu acho que, provavelmente, é uma coisa que passa mas não sou capaz de explicar. [...] Se isso é uma coisa que é transversal, um valor que é transmitido, na escola também é!

Por exemplo, os “Descobrimentos” são um episódio não só muito presente nos currículos programáticos, como também são frequentes nos “currículos ocultos”. Os dois primeiros andares de salas de aula expõem grandes painéis da Comissão Nacional para a

Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, onde os “heróis nacionais” contrastam com a iconografia dos “selvagens” e “índios”. Esta exposição não passa despercebida aos alunos, que mencionam espontaneamente nas aulas de História a presença na escola dos retratos do Vasco da Gama ou do Infante D. Henrique. Por outro lado, a representante do conselho executivo da escola refere que a EXPO 98, pela inspiração nesse episódio histórico, foi um momento em que se recuperou um sentido de identidade nacional no discurso público e escolar.

Um segundo exemplo de currículos ocultos que compõem o ambiente escolar, e que denotam um certo tom de cariz nacionalista, emerge também de discursos e símbolos fora do espaço escolar e, segundo o representante da CIL, o professor Mário e a representante da escola, influencia o sentimento de “orgulho nacional” dos alunos. Na opinião destes participantes, a selecção nacional, e particularmente o EURO 2004, fortaleceram um sentido de unidade nacional, a que os alunos na escola aderiram. Para estes dois entrevistados, este tipo de discurso é mais influente e mais significativo do que eventuais mensagens transmitidas “pela escola”.

Mas é importante sublinhar que estes dois exemplos não são iguais no seu potencial efeito. Por um lado, os Descobrimentos e a sua comemoração na EXPO 98 são episódios que simbolizam e comemoram o início do período imperial e colonial dos portugueses em continentes do sul, segregando simbolicamente até hoje as identidades etno-raciais de “portugueses conquistadores” e “portugueses conquistados”; pelo contrário, os campeonatos de futebol têm um potencial agregador das várias identidades etno-raciais portuguesas.

Assim, é significativo que, no espaço escolar e no discurso educativo, os Descobrimentos sejam destacados como um episódio central à história e à identidade portuguesa, o que vem ao encontro de Eduardo Lourenço (1999), que afirma que a construção da identidade e da história colonial portuguesa se cristaliza no episódio idealizado dos Descobrimentos. Este processo decorre, segundo Bethencourt (2003), da lenta mudança metodológica e ideológica da própria construção da historiografia portuguesa:

Entre a perpetuação da memória e a construção da identidade, a historiografia manteve até aos nossos dias uma utilidade ambígua ao serviço de valores e regimes que não sofreu rupturas com a revolução de Abril, apenas adaptações a novas necessidades e novos projectos políticos. No domínio historiográfico, a desconstrução da memória do Império só teve lugar em função das

necessidades mínimas de reconhecimento dos novos países independentes ou da integração de antigas colónias na Índia ou na China. Processo limpo, limitado e cirúrgico (Bethencourt, 2003: 81).

A historiografia que é aqui criticada como ainda incipiente na sua reflexão sobre o contexto pós-colonial português reflecte-se na própria academia portuguesa, e, logo, na formação dos professores. Este contexto, acrescido da ambiguidade das políticas inter/multiculturais em Portugal, tal como mencionei no segundo capítulo, acaba por resultar na transferência da responsabilidade em inovar na sala de aula para os professores, sem que estes, porém, tenham os instrumentos teóricos para fazer essa reflexão. Por exemplo, um dos professores entrevistados, o professor Mário, conta que quando aborda a temática da herança cultural islâmica da península ibérica nas suas aulas de História, apela à participação dos alunos muçulmanos. O facto de o professor Mário oferecer a possibilidade aos alunos de contribuírem nas aulas com os seus conhecimentos revela uma valorização dos diferentes referentes culturais e religiosos dos alunos na História de Portugal e na própria escola. Contudo, a abordagem do professor não deixa de incidir apenas na explicitação de temas culturais, limitando-se a solicitar a explicação de palavras de origem árabe ou o esclarecimento de conceitos islâmicos. Ou seja, o professor solicita conhecimentos suplementares e não competitivos com a concepção hegemónica da História. Assim, a “inclusão” de outros conhecimentos na sala de aula acaba por ser relativamente superficial. Este aspecto será retomado na secção 2.1.3.

Segundo John Willinsky, a educação num contexto pós-imperial deverá ajudar os alunos a compreender “as divisões de mundo que contêm em si um profundo sentido de quem pertence onde” (Willinsky, 1998: 8-9; minha tradução), para além de uma abordagem superficial das culturas:

At the very least, the school’s need to address the transnational experience of so many of those who sit in class today means allowing the students’ lives and neighbourhoods to stand as testimony to how the old divisions have long been a fiction that were deployed to maintain political and economic differences (Willinsky, 1999: 105).

No meu estudo, a noção de abertura dos currículos parece significar apenas falar, por exemplo, de “outros povos” na disciplina de História (representante da escola), ou ensinar

uns textos sobre “outros meninos” (professora Tânia), sem re-imaginar ou pluralizar a própria História de Portugal. A resposta à multiculturalidade parece basear-se na adição de curiosidades e de elementos culturais essencializados, sem questionar as relações de poder desiguais na construção da História – uma crítica feita à educação intercultural e multicultural pelas correntes anti-racista e pós-colonial (Banks, 2004b: 22-23; Gillborn, 1995: 6; ver Araújo e Santos, 2006; Willinsky, 1998, 1999).

1.2 O papel dos símbolos nacionais na construção da identidade

Se por um lado a disciplina de História emergiu nos discursos dos entrevistados como um instrumento que continua a promover o sentido dominante de identidade nacional, por outro, vários entrevistados foram da opinião de que a afirmação da identidade nacional está a desaparecer do espaço da escola e da educação pública. A promoção de uma identidade nacional, neste caso, surge associada a práticas de celebração de símbolos nacionais, remanescente da ideologia promovida activamente durante o Estado Novo. Apesar de não surgirem nunca opiniões favoráveis a uma educação nacionalista ideológica, foi afirmado que é desejável continuar a ensinar as “raízes” simbolizadas pelo hino, a bandeira ou a língua portuguesa.

Entre os entrevistados que partilharam esta ideia encontra-se o representante da CIL, que referiu explicitamente a necessidade da valorização de tais símbolos como forma de fortalecer um sentido de comunidade nacional:

Repr. CIL – Eu penso que em Portugal falta algo, falta algo que mobilize as pessoas em torno de um símbolo, ou em torno de alguma coisa. [...] Quer dizer, nós vamos para os Estados Unidos da América: praticamente em cada casa vê-se uma bandeira dos Estados Unidos. Aqui só se verificou quando? Em 2004, em que toda a gente pôs bandeiras. Agora passa, já não há bandeiras. Há qualquer coisa, há um símbolo que une as pessoas, que nós não temos. [...] Um orgulho [motivador] em ser português!

O representante da CIL apresenta um discurso que reforça a afirmação da identidade “muçulmano português”. Esta veiculação de um “orgulho nacional” foi intercalada durante o seu discurso por imagens negativas da imigração (que associa a problemas de exclusão

social e marginalidade) e, simultaneamente, pela necessidade de inclusão dos “imigrantes” numa imagem de Portugal mais plural.

Na escola, vários entrevistados referiram o esbatimento da identidade nacional pelo desaparecimento de alguns desses rituais, como a aprendizagem do hino nacional, o hastear da bandeira, ou a transmissão de um sentido de “defesa da pátria”. A professora Tânia e a representante da escola, referindo estes símbolos, são da opinião que é importante continuar a ensinar as “nossas raízes”. Para a representante do conselho executivo isso significa ensinar o hino nacional nas suas aulas de música do 2º ciclo, apesar de ser conteúdo programático “apenas” no 1º ciclo.

A representante dos encarregados de educação acrescenta a “deterioração” da língua portuguesa como exemplo da ausência de uma promoção da identidade nacional:

Repr. EEs – A ideia é mesmo essa, é globalizarmos, é generalizarmos, é tudo isso. Pronto, em detrimento da nossa língua não é, escrita e falada que é importante. [...] Com os estrangeirismos todos metidos, e os “bués”, e o “tá-se bem”... a que já não se pode fugir porque já faz mesmo parte da linguagem corrente, n’é? Penso que se perdeu sim identidade.

A inserção de Portugal no espaço europeu e global surge como uma inevitabilidade dos tempos, em que a escola é obrigada a abrir-se ao mundo global, e a língua portuguesa tem que ceder a “estrangeirismos”, que no fundo são originários de culturas juvenis portuguesas. A concepção de identidade surge, assim, ligada à língua, como uma entidade “ameaçada” por diferenças descaracterizadoras. Esta ideia levanta a questão sobre a diversidade das formas que a língua portuguesa pode assumir, e que estão presentes nas escolas públicas através dos jovens falantes de outras variantes, em particular sobre processos de sucesso e insucesso escolar devido ao domínio ou não do “português standard”, e os apoios que estas crianças recebem ou não. Esta é uma problemática que entretanto veio a revelar uma grande actualidade e que requer mais estudos, mas que extravasa o âmbito deste trabalho.

Identifiquei, assim, um certo “securitarismo” em relação à “hiperidentidade” nacional (Lourenço, 1994: 19), representada por símbolos tradicionais identificativos do Estado-nação, percebidos como estando sob “ameaça”. Esta tensão entre uma ideia de identidade nacional homogeneizadora confrontada por identidades culturais ou religiosas entendidas como diferentes continua muito forte, como refere Smith (1995: 13), que alerta para o

fortalecimento de sentimentos nacionalistas perante movimentos demográficos transnacionais. O estudo de Vala *et al* (2006) confirma esta leitura nas atitudes sociais das populações europeias, e em particular na portuguesa, revelando que os sentimentos de rejeição da imigração (e mesmo preconceitos raciais) se devem a uma percepção de ameaça cultural ou simbólica³⁵, para além de uma ideia de ameaça económica e social (ou material).

Abdoolkarim Vakil identifica também no discurso político português, durante 30 anos de democracia, uma preocupação cíclica com questões de defesa de identidade nacional que se manifestam em simultâneo como defesa territorial e cultural:

Tendo em conta a forma como a defesa desta identidade nacional por sua vez se reforça pela identificação com a História e com os símbolos do Estado-Nação, a securitização está crescentemente a ser essencialmente redefinida culturalmente. (Vakil, 2006: 88)

Resumindo, a percepção da presença de uma certa identidade nacional na escola continua ancorada, segundo alguns entrevistados, a uma ideia de promoção nacionalista conforme foi promovida pelo Estado Novo. Tendo essa definição por base, a identidade nacional não é vista a desempenhar um papel na Escola actual, uma vez que os símbolos que a enquadram, como o hino, a bandeira, a defesa da pátria ou a língua, são flexibilizados, desvalorizados ou anulados nas práticas escolares. Porém, isso significa, nesta visão, uma perda de “raízes”. Esta concepção de defesa de uma identidade nacional homogeneizada não permite os entrevistados imaginar uma identidade nacional plural em si mesma. É perceptível a dificuldade dos entrevistados em fazer sentido de constelações de realidades complexas recorrendo a fórmulas antigas desajustadas.

O que será feito das nações sem a Escola a promover um sentido de patriotismo nos jovens? “Bom, atrevo-me a sugerir que talvez se desenvolva um sentido de nacionalidade menos relacionado com o triunfo de uma determinada cultura ou raça que define quem pertence à nação” (Willinsky, 1999: 99; minha tradução). Com efeito, encontrei muitos jovens que se sentem parte da nação mas cuja identidade etno-racial e/ou religiosa limita a sua

³⁵ “A que nos referimos quando falamos da ameaça simbólica? Ao sentimento de que um outro grupo é representado como um perigo para os valores, as atitudes e os costumes nucleares do nosso grupo” (Vala *et al*, 2006: 224).

inclusão no imaginário da maioria hegemónica. Este processo subtil de negociações é objecto de análise na próxima secção.

2. Negociações identitárias

Re-imaginar a identidade nacional requer uma problematização da concepção tradicional de “identidades étnicas”, concomitantes a uma “nação” ou “raça”, construções sociais que, como vimos no capítulo 1, secção 1., são “invenções” modernas. O processo de definição étnica decorre de relações desiguais de poder, que permite que um colectivo nacionalizado determine etnicamente grupos entendidos como diferentes (Sayyid, 2004, 2006). Apesar disso, as identidades etnicizadas continuam a desempenhar um papel importante na imaginação e descrição de grupos sociais; porém, são assumidas como porosas, circunstanciais e policêntricas. Por exemplo, quando me desloquei a casa de Sheila (moçambicana, descendência indo-paquistanesa, 12 anos, muçulmana) para entrevistar a sua encarregada de educação, verifiquei que as referências culturais da aluna atravessam vários continentes. Por um lado, em casa gosta de assistir a filmes de Bollywood a par com telenovelas portuguesas; por outro lado, na escola é segregada pelos colegas e discriminada verbalmente porque é vista como “indiana”, apesar de ter nacionalidade moçambicana e de se identificar simultaneamente com Portugal. Todos os pontos de referência culturais são representados e vividos simultaneamente, não se excluindo. Para a aluna, não parece ser, portanto, um exemplo de confronto entre uma cultura “tradicional” (de casa) e uma cultura “moderna” (da escola), porque as várias identidades são negociadas e manipuladas de acordo com as circunstâncias e os contextos (Goffman, 1993).

Nesta segunda parte, apresento os dados sobre a negociação das identidades pelos jovens muçulmanos, que manipulam e negociam a identidade nacional e as suas identidades etno-raciais, dois pontos bipolarizados pela escola. Com efeito, foi visível o contraste entre as representações das identidades etno-raciais essencializadas nos discursos dos professores e dos representantes políticos, e as vivências diaspóricas dos jovens e das suas encarregadas de educação.

Analiticamente, dividi em dois grupos os alunos muçulmanos que entrevistei: cinco alunos com uma longa permanência em Portugal, ou portugueses, e origens familiares em

territórios antigamente colonizados por Portugal; e dois alunos paquistaneses imigrantes. O objectivo desta divisão prende-se com o facto de as construções identitárias e os percursos escolares desses dois grupos terem surgido como marcadamente díspares. Com efeito, os alunos muçulmanos entrevistados, à excepção dos dois jovens paquistaneses, têm histórias familiares com uma ligação pós-colonial a Portugal. Três nasceram em Portugal (dos quais um não tem a nacionalidade), e três têm a nacionalidade portuguesa (dos quais uma nasceu em Moçambique). Vanessa e Said nasceram em Portugal e têm a nacionalidade portuguesa; Sheila não nasceu em Portugal nem tem a nacionalidade (ver anexo 5). Todos se identificam como portugueses ou com Portugal, remetendo para “universos culturais” diversos e fluidos, a par da imagem do “universo nacional”. A enorme diversidade de percursos familiares e identitários num grupo tão pequeno de sete alunos muçulmanos apenas reforça a ideia de Stuart Hall sobre o perigo em homogeneizar um determinado grupo etno-racializado (Hall, 1992), e a ideia de Sayyid de que os grupos são marcados etnicamente e não propriamente uma composição demográfica “natural”, como o imaginário imigrante tende a reproduzir. Mas, por outro lado, qualquer categoria identitária é operável enquanto “essencialismo estratégico” (Modood, 1998: 381), necessário para uma negociação política das demandas, neste caso, dos jovens e encarregados de educação muçulmanos.

2.1 Configurações etno-raciais da identidade nacional

Como veremos no próximo capítulo, as representações que emergem dos discursos de professores e responsáveis políticos sobre “muçulmanos” e “africanos” (negros) remete estes alunos para outras geografias e identidades colectivas essencializadas como exóticas, exteriores e diferentes. Contudo, os discursos dos jovens entrevistados revelam uma articulação mais flexível das suas pertenças. O sentido de pertença a Portugal surge em paralelo com outras referências no discurso de jovens entrevistados sem nacionalidade portuguesa mas com uma história familiar diaspórica pós-colonial, muçulmanos e não muçulmanos. Por vezes, as respostas referem apenas os amigos que têm no país ou no local onde vivem, ou então referem que Portugal é o sítio onde “estão habituados a viver”.

Tayeb tem 10 anos, nasceu e sempre viveu em Portugal, mas detém a nacionalidade moçambicana dos pais (de origem indo-paquistanesa, muçulmanos). No discurso de Tayeb,

a ligação a Portugal coexiste com uma ligação a Moçambique, onde a família viveu até 1998, e com uma projecção de um futuro em França.

Hélia - Sentes-te assim mais português ou mais moçambicano [...]?

Tayeb – É mais português. [...] Porque eu já estou habituado à maneira portuguesa. E também... e gosto muito de cá estar em Portugal. Também o meu, o meu tio, se calhar vai-me levar para França, que é onde eu quero ir. Vou lá viver agora depois.

O seu discurso inclui o sentimento de “ser português” simultâneo a “estrangeiro” que se adapta “à maneira portuguesa”. O transnacionalismo da história da sua família e o “imaginário imigrante” que encontrei na escola parecem colocá-lo numa zona entre o cidadão e o estrangeiro, fazendo-o sentir-se um “estrangeiro adaptado”, reflectindo a fronteira indizível da “maneira portuguesa”, pressentida por uma criança de 10 anos de idade. Esta será uma representação que resulta também das referências culturais variadas que o rodeiam, por exemplo, na família, onde referências culturais de Moçambique e da cultura indo-paquistanesa (como a língua urdu ou os filmes de Bollywood) estão muito presentes.

A sua irmã, Sheila, de 12 anos, nascida em Maputo e com nacionalidade moçambicana, vive em Portugal desde os três anos de idade. Sheila revela o mesmo tipo de porosidade entre espaços nacionais e culturais que se sobrepõem de forma não hierárquica. Ao pedir para definir o seu sentimento em relação à nacionalidade que detém (moçambicana, nascida em Maputo), responde com uma série de diferentes pontos de referência quotidiana, intercalando entre Moçambique e Portugal. A sua relação com os dois países é circunstancial. Gosta dos dois, sente-se bem, mas não se sente parte de nenhum em exclusivo. Apesar da sua infância passada maioritariamente em Portugal, a segregação que sofre dos colegas na escola e o “imaginário imigrante” excluem-na de uma ideia de Portugal.

A transnacionalidade e policentrismo das histórias familiares facilita que estes jovens projectem os seus futuros a uma escala global. Para Sheila, por exemplo, viver noutros países europeus faz parte dos seus planos futuros, principalmente pelas ligações familiares que tem em Inglaterra. Sheila mostra como manipula os códigos e costumes culturais, que se aprendem como em qualquer outro país, invertendo a direcção do “olhar colonial” que geralmente serve para exotizar e marcar etnicamente as minorias:

Sheila - Cá em Portugal já sei a língua, já sei o costume, já vi tudo cá em Portugal. Já vivi cá. E pronto, queria experimentar outros países, queria ver outras coisas, não é. [...] [Em Londres] posso aprender outras línguas, aprender outros costumes, só.

Ao falar com Shaida, a encarregada de educação de Tayeb e Sheila, o trânsito diaspórico desta família reflecte-se numa questão importante: Shaida fala seis línguas e privilegia a aprendizagem das línguas (o que se reflecte no discurso de Sheila), pois considera que é uma forma de conviver e “sobreviver” em qualquer país. Para Shaida, conhecer a língua do país onde se vive ajuda à defesa individual contra situações de potencial discriminação ou injustiça; ou seja, permite uma maior igualdade de circunstâncias e oportunidades.

Shaida - Nós queremos é estar dentro do meio da sociedade! Ali, há várias culturas! Automaticamente, aquelas outras crianças também começam a captar aquela língua, que não conhecem, o que é que aquele miúdo falou. Não deixar dar oportunidades às pessoas falarem mal de nós, enquanto nós podemos ouvir! Podemos aprender, é uma língua que se pode aprender. Uma língua facilita muito! Eu não nasci na Ásia, nunca fui à Ásia na minha vida. Mas sei falar o urdu! Em casa do meu pai não se fala, mas falo. Na casa do meu pai fala-se uma outra língua, totalmente diferente. [...] Que é “Tatchi” [da Índia]. [...] Eu domino o inglês também! [...] E domino o Macua, da África, e falo um pouco de Chichewa, do Malawi, a língua nativa do Malawi. [...] Eu agora quero ver se aprendo francês.

A pluralidade de referências linguísticas de Shaida reflecte uma identidade policêntrica e porosa, e um importante instrumento de autonomia. Esta posição confronta directamente a posição defensiva cultural veiculada pela representante dos encarregados de educação, que associa uma língua (e uma determinada versão dessa língua) a uma comunidade nacional. Pelo contrário, Shaida descentra e pluraliza qualquer sistema linguístico. A posição monocultural da primeira entrevistada contrasta com a posição cosmopolita e plural da segunda.

A ligação a Portugal não é particular dos jovens muçulmanos com quem conversei. Cinco dos seis jovens não muçulmanos entrevistados têm histórias familiares pós-coloniais semelhantes. Três deles são negros e conciliam a sua pertença a Portugal com outras referências nacionais. Apenas Odair (natural e nacional de São Tomé e Príncipe, negro, 11 anos, cristão) refere que se sente português “porque é melhor”. Dois outros alunos, o Roberto

(português, pais naturais da Guiné Bissau, negro, 11 anos, cristão) e a Arminda (portuguesa, pais naturais da Guiné Bissau, negra, 13 anos, cristã), ambos nascidos em Lisboa, sublinham uma porosidade entre as identidades portuguesa e guineense, ainda que Roberto não tenha nunca estado na Guiné, ou que Arminda refira o seu desejo de ficar sempre em Portugal. Ambos utilizam o mesmo tipo de discurso utilizado por Tayeb quando pergunto a sua opinião sobre um país ideal para viver. A sua permanência em Portugal é privilegiada porque “Já estou habituada aqui!” (Arminda) ou “Já estou mais acostumado” (Roberto). A forma como Roberto e Arminda se representam como exteriores a um referente nacional, apesar de serem portugueses, reflecte os discursos que os definem como imigrantes, como diferentes. Esta ideia vai ao encontro do estudo de Lopes e Vala (2003: 206-208), que conclui que os jovens negros consideram que são etnicizados pelos “portugueses brancos”, um processo que sente como diferenciação cultural e inferiorização.

É possível destacar um discurso de maior identificação nacional nas entrevistas de três jovens muçulmanos. Said, Miriam e Vanessa, todos com 10 anos de idade, e não brancos, afirmam-se portugueses por nascimento ou por genealogia familiar. Said (de ascendência indo-moçambicana), por exemplo, revela uma relação distante ou inexistente com Moçambique (país natal dos seus pais). Said nunca esteve em Moçambique, e os seus pais nunca voltaram desde que chegaram a Portugal em 1975. Por isso, à pergunta sobre se ter a nacionalidade portuguesa corresponde à forma como se sente, responde: “acho que sim”.

Esta foi a primeira entrevista que realizei a um jovem muçulmano português, e percebi a potencial fragilidade da pergunta prevista no guião. Apesar de um dos objectivos do estudo estipular o estudo de construções identitárias e, em particular, da negociação da identidade nacional, a inclusão de uma pergunta explícita sobre as nacionalidades dos sujeitos e sobre o seu posicionamento face a ela causou estranheza a alguns alunos entrevistados. De facto, a pergunta colocada a crianças portuguesas entre 10 e 13 anos pode ser interpretada como uma exclusão implícita dessa mesma nacionalidade, aparentemente devido à sua origem familiar, afiliação religiosa ou cor de pele.

O sentido da pergunta tornou-se ainda mais questionável ao longo das entrevistas, ao aperceber-me que os entrevistados projectam as suas referências culturais quase exclusivamente no espaço nacional – como o estudo de Nina Tiesler e David Cairns (2006) junto de estudantes universitários muçulmanos também concluiu. Said, por exemplo, fala-

nos da família que tem no Porto e das férias ansiosamente aguardadas no Algarve. A mãe de Said reafirma que os passeios e viagens em família são realizados dentro de fronteiras portuguesas, e refere a Covilhã como a cidade onde gostaria de viver pela qualidade de vida. Quanto a Moçambique, permanece na memória familiar, mas sem expectativa de regresso ou de reactivação de laços. Não obstante, alunos como Said são vistos como “estranhos” devido à sua cor de pele e dieta alimentar, o que indicia a perpetuação dos jovens descendentes de minorias etnicamente marcadas como “gerações de imigrantes”, essencialmente diferentes. Com efeito, no primeiro contacto com a sua directora de turma, fui informada de que Said era moçambicano...

A história familiar de Miriam (portuguesa, negra, 10 anos, muçulmana) destaca-se das restantes crianças. Nascida em Moçambique, o seu avô e o seu pai eram portugueses e o seu contacto com o país foi sempre mantido. Miriam viveu em Lisboa com a tia durante três anos, mas a sua família instalou-se definitivamente há um ano. A incapacidade de articulação sobre o seu sentimento de portuguesa assemelha-se à resposta de Said.

Miriam – a minha nacionalidade é portuguesa, porque o meu avô era português.

Hélia – ah, tens as duas ou é só portuguesa?

Miriam – só portuguesa.

Hélia – [...] E corresponde assim à forma como tu te sentes?

Miriam – *(pausa)* sim... *[apontamentos: torce o nariz, parece não perceber.]*

Hélia – Não estás muito convencida, estás? Percebes a minha pergunta? [...]

Miriam – eu sinto-me mais portuguesa. [...] Eu não sei bem. Só sei que me sinto mais portuguesa.

Além da identificação com Portugal, Miriam projecta o seu futuro nos EUA e deseja visitar o Canadá, Luxemburgo e Paris. A representação positiva de Miriam sobre a América do Norte é significativa, e talvez justificada pela sua educação formal em Moçambique em língua inglesa, incluindo a disciplina de História de Inglaterra. É importante referir a situação socioeconómica mais favorecida desta aluna, indicada pelo facto de parte das irmãs estarem a estudar no ensino superior na África do Sul, e de uma outra irmã estar em Maputo a estudar numa Escola Internacional, tal como Miriam estudara.

Os discursos destes jovens revelaram uma transversalidade entre referências culturais, em contradição com as imagens fixas e estereotipadas que são veiculadas pelos professores

ou responsáveis políticos, como veremos no próximo capítulo. A idade jovem dos alunos poderá ter limitado as suas respostas a dados importantes do seu quotidiano: os seus amigos, a escola ou as ligações familiares. Mas os percursos diaspóricos das famílias dos jovens entrevistados foram historicamente enquadrados pelos discursos das suas encarregadas de educação, por isso recorro a eles.

2.1.1 Identidades pós-coloniais

A “presença de cidadania, não de imigração; de integração transformativa, não de assimilação passiva” (Vakil, 2003a: 447) das famílias participantes no estudo resulta da negociação entre as identidades muçulmana e portuguesa desde o período colonial. Esta história pós-colonial explica “ser português e muçulmano”, um diálogo inextricável entre religião e cultura:

Hélia – Mas a sua nacionalidade legal, não é, sendo portuguesa, corresponde à forma como se sente também?

Dália – sim! Eu fui... Quer dizer, vamos lá supor, vamos lá a ver bem. Nós em Moçambique havia famílias já não... Os meus avós, os meus bisavós, é que eram mais tradicionalistas, n'ê? Mas depois os nossos pais foram crescendo e foram ganhando outros hábitos. Porque tinham muitos amigos que eram católicos, e tudo isso. Por exemplo, nós tínhamos uma vizinha [...]. E eu sempre pensei que nós fôssemos parentes deles! Porque a minha mãe chamava à mãe dessa senhora tia. E nós chamávamos a mãe dessa senhora a avó Maria. [...] O que eu 'tou a tentar fazer ver, é que nós só podemos muito... acabámos por ser muito ocidentalizados. Éramos muçulmanos... Eles também frequentavam... Esse moço, por exemplo, conhece os nossos hábitos todos, todos, todos, todos! Frequentava a nossa... vivíamos... Nós frequentávamos a casa deles... Embora fôssemos muçulmanos, e eles brancos... Nós somos assim, n'ê, [aponta para a cara] mas pronto, 'távamos mais ocidentalizados. De modo que não foi assim aquele choque... Não foi grande!

O tom assertivo no início deste excerto denota bem a rejeição de uma visão unívoca da nacionalidade, que subjaz à pergunta. De facto, a história de Dália – portuguesa, de ascendência indo-paquistanesa, muçulmana, com uma história familiar diaspórica – revela um longo contacto com famílias portuguesas, católicas e brancas, o que terá resultado na sua “ocidentalização”. Dália é “história viva” do processo de assimilação à “cultura portuguesa”, sugerindo que ser “muçulmano português” implica muitas vezes um contacto histórico com

a religião católica, enquanto “cultura nacional” e enquanto instituição (Dália estudou num colégio interno católico). A religião, portanto, “não tem nada a ver!” (Dália) Por outro lado, neste excerto surge a ideia de “muçulmano” enquanto uma “raça”, ou seja, enquanto um grupo de pessoas com uma cor de pele diferente dos “brancos” e dos “negros”. Esta fronteira racial era esbatida, mas nunca superada, pela assimilação aos costumes ocidentais (aqui sinónimos de cristãos), criando “as versões autorizadas da alteridade”, o processo de *mimicry* identificado por Bhabha (1994: 88; minha tradução).

Também Shaida, filha de pai indiano, nascida em Moçambique colonial, afirma que “para mim, Portugal é minha pátria. Nasci e cresci nela”. Shaida detinha a nacionalidade portuguesa, de que o seu pai abdicou com a independência de Moçambique. A não distinção entre Moçambique e Portugal remete para o discurso colonial português de cariz lusotropical que definia Portugal “plurirracial e multi-continental”, “de Minho a Timor”. Esta identidade imperial materializou-se a partir de 1961, quando se alargou o acesso ao estatuto de “assimilados” e a atribuição do estatuto de cidadania portuguesa. As identidades produzidas por tal história são pós-coloniais, precisamente porque não cessaram em 1974; bem pelo contrário, sobrevivem nas histórias de vida e construções identitárias destas portuguesas e suas famílias.

Dália e Shaida apresentam um discurso que sustenta as fronteiras modernas/coloniais da distinção entre europeu e resto, moderno e tradicional, civilizado e incivilizado, e negoceiam a sua pertença ao lado “europeu” destas dicotomias. Essa pertença parece ser possível apenas através de uma cedência cultural, que é interiorizada e se torna identidade própria (uma cultura *in-between* como Bhabha, 1998, identifica), como acontecia na negociação dos assimilados no império português. Esta pertença parcial é limitada por diferenças de cor de pele, não passíveis de ser invisibilizadas. Quanto às diferenças culturais, ultrapassáveis, são invisibilizadas no quotidiano dos sujeitos, como Dália refere sobre a sua infância “ocidentalizada” e, actualmente, quando revela uma acomodação face a episódios pontuais de discriminação de ordem cultural, como veremos no capítulo 5.

O percurso de vida destas mães e da geração que representam (educadas por “Portugal” e herdeiras da cidadania portuguesa por assimilação cultural) ilustra o esforço de parte da comunidade muçulmana portuguesa em afirmar a sua “portugalidade”. Na visão do presidente da CIL, em entrevista ao Jornal de Leiria e publicada online (www.leirianet.pt),

“Se um muçulmano é português como outro qualquer, por que é que tem de ter um tratamento especial?” Também Suleiman Vally Mamede afirmava em 1969 que “a Comunidade Muçulmana Portuguesa não é nem deve ser considerada por forma alguma como uma minoria étnica ou cultural, mas sim um conjunto de portugueses que seguem a Religião Islâmica em paridade com os restantes seus compatriotas” (*apud* Vakil, 2003b: 291). Contudo, vimos no segundo capítulo como esta postura de afirmação da identidade “muçulmano português” constitui, por um lado, uma reivindicação forte da sua pertença pós-colonial a Portugal, mas, por outro, exclui uma crescente população de muçulmanos. As afirmações dos dois presidentes da CIL simplificam as identidades complexas dos muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal, muitos deles negros ou originários de países não falantes de português. Em segundo lugar, veremos no capítulo 5 que as relações de poder de negociação nas escolas entre encarregados de educação e educadores são desiguais, redundando numa situação que não é paritária, como reivindica Mamede. E, por último, veremos também que os muçulmanos não são reconhecidos como compatriotas pelos professores portugueses brancos. Ao contrário do desejado e desejável, os muçulmanos em Portugal são ainda uma minoria vista como essencialmente distinta da maioria dominante, pela sua marcação etno-racial e religiosa.

Actualmente, as identidades pós-coloniais não significam a superação das relações coloniais; antes, reportam-se a elas num tempo pós-independência. A permanência da distinção entre “colonizado” e “colonizador” não resulta mais de uma dominação política, mas de memórias e histórias em comum, porém profundamente distintas (Blanchard *et al*, 2005). Uma distância que resulta, em grande parte, da fronteira racial que permanece e se transfere (Stora, 1999) para os imaginários dos sujeitos e sociedades actuais.

2.1.2 A fronteira racial

Um dos limites para o reconhecimento pleno de cidadania ao “muçulmano português” advém da cor de pele, que surgiu de forma central às configurações etno-raciais dos sujeitos muçulmanos com quem conversei. A sua relação de pertença a uma identidade nacional colide com uma configuração etno-racial pouco permeável a outras cores de pele.

A família de Vanessa saiu de Cabo-Verde para Portugal há mais de 30 anos, e Vanessa e a sua mãe nasceram em Portugal, sem nunca terem visitado o país natal da sua avó, que

também nunca regressou. A pergunta sobre o seu sentimento enquanto cidadã portuguesa depara-se com uma resposta que aponta uma limitação muito clara:

Hélia - Tens a nacionalidade portuguesa [e] corresponde ao que sentes... [...]

Vanessa – eu gosto de ser portuguesa, n'ê? [...] Só que... [*começa a tocar nas costas da mão*] há algumas pessoas quando digo que sou portuguesa, são preconceituosos.

Hélia – são preconceituosos?

Vanessa – sim. Racistas... [*a voz vai reduzindo*] Eu digo que sou portuguesa, eu nasci cá! Como eu nasci cá, sou portuguesa! Eu nasci cá! Só que tenho outra cor, mas os meus pais nasceram cá!

A sua pele negra é vista, por vezes, como impeditiva para as pessoas a aceitarem como parte do colectivo nacional; a configuração etno-racial da identidade nacional hegemónica ajuda a perpetuar a imagem de cidadãos portugueses negros como estrangeiros. Vanessa apercebe-se deste processo de racialização, e sente-se por isso excluída pela sociedade mais ampla, aos 10 anos de idade (Lopes e Vala, 2003: 200-204).

Mas a porosidade entre identidades etno-raciais surge num episódio observado durante uma aula de história que revela a essencialização cultural de determinado grupo etnicamente marcado. Nesta aula, Salomão, negro, de origem guineense, apresenta o resultado de uma tarefa que ficara de realizar: trazer de casa informação sobre o nome “Bissau”. Mais adiante na aula, ainda discutindo sobre Guiné-Bissau a propósito da chegada de portugueses a esse território, Salomão diz “só gosto de comida portuguesa; não gosto nem da guineense; é a comida que menos gosto na vida”. Vanessa, negra, responde que também “detesta quiabo” (aula de História, dia 15 de Junho, notas de campo). As suas intervenções tiveram o efeito de problematizar a relação linear que estava a ser estabelecida entre as identidades raciais destes alunos e uma identidade africana, que eles de imediato contestaram.

Na entrevista com Sheila, a referência a uma identidade etno-racial surgiu com bastante frequência, e de forma igualmente complexa. A aluna refere um grupo racializado a que pertenceria em Moçambique, e que não terá tanta presença em Portugal. Segundo Sheila, haver mais pessoas da sua “raça” em Moçambique significava ter mais amigos, algo muito importante para ela, principalmente porque, como verifiquei, na escola é segregada pelos colegas por ser “indiana”. A aluna utiliza o conceito “raça” como um conceito que comporta fronteiras não só nacionais e etno-raciais, mas também culturais e religiosas. Sheila refere que

a sua “raça” é a muçulmana, racializando um grupo que na Europa é definido como religioso, e dificilmente tem sido negociada a sua dimensão racial, como os debates em torno do multiculturalismo na Europa (capítulo 1, secção 2.) e do conceito de islamofobia têm ilustrado (capítulo 2, secção 3.). O seu mundo é, assim, construído por divisões raciais e culturais, apesar do manuseamento que faz das fronteiras.

Novamente, recorro ao discurso da encarregada de educação da aluna para reflectir sobre as origens desta racialização. Com efeito, também Shaida (à semelhança de Dália) remete ao longo do seu discurso para mundos divididos em grupos raciais: negros/africanos, brancos/europeus, sul-asiáticos, muçulmanos, categorias que utiliza para descrever o seu mundo em Moçambique e em Portugal. Num contexto racialmente estruturado, ser muçulmano e sul-asiático define um grupo social distinto em Moçambique, quer no período colonial, quando este grupo tinha poder económico/político, nomeadamente com o acesso à nacionalidade e o domínio de uma actividade económica comercial, quer no período pós-independências, quando o grupo perde o seu poder e se torna um grupo social menosprezado pelos africanos negros, que os viam, até certo ponto, também como colonizadores (ver Macagno, 2006):

Shaida – Se não tenho razão de queixa daqui [*de Portugal*], de nada, ainda posso dizer que tenho razão de queixa de Moçambique do que de cá! [...] Porque em Moçambique, os próprios nacionais de lá, não é, os africanos, sabe, diferenciavam as raças, porque viam sempre em nós, como fomos patrões deles, e não sei quê. E isso implicou muito neles. Mas eles também não têm a culpa. É um modo de pensar, porque eles passaram muito mal...

Esta mãe conta como havia tensões entre africanos negros e “asiáticos” (indo-paquitaneses, muçulmanos) em Moçambique, o que levou, em último caso, à saída desta família do país. O seu mundo é definido por tais fronteiras e limita a sua ligação a Moçambique. Em Portugal, a sua “raça” diferente (aqui sinónimo de cor de pele) faz com que Sheila e Tayeb sejam vistos como estranhos e exteriores na escola, principalmente pelos colegas que os segregam. O exemplo dos muçulmanos “indo-moçambicanos-portugueses” ilustra, de forma clara, a fluidez do conceito “raça” e a pertinência do conceito “racialização”, pelos diferentes atributos que determinada “raça” adquire em contextos de tempo-espço diferentes.

Este processo está ausente nos discursos de duas alunas etnicamente não marcadas (ou seja, brancas e de famílias católicas, ainda que sem afirmar religiosidade), que foram indicadas pelo professor para serem entrevistadas, porque seriam “uma forma de eu conhecer o *outro lado*”. Contudo, ambas têm histórias familiares também pós-coloniais. Amália (11 anos) é “lusu-brasileira” e vem de uma família socioeconomicamente favorecida. Nada no seu discurso revela uma dificuldade de identificação com Portugal, ou de reconhecimento da sua “portugalidade”, apesar de a sua história familiar revelar igualmente trânsitos pós-coloniais como as famílias de alguns alunos não brancos: Amália é luso-brasileira. O facto de ser etnicamente não marcada e de ter uma situação socioeconómica mais favorecida parece “naturalizar” a sua identidade como portuguesa. Margarida (10 anos) é portuguesa, branca, com uma história familiar que começa em Moçambique.

Hélia - E tens que nacionalidade?

Margarida – portuguesa.

Hélia – e corresponde assim à forma como tu te sentes?

Margarida – sim, sim. Eu não sou racista, por causa que a minha mãe também é de Moçambique. A minha mãe é de Moçambique. [...] É, mas tem nacionalidade portuguesa.

Hélia – e ela nasceu lá, é?

Margarida – é.

Hélia – e os pais dela, eram de lá?

Margarida – sim. Menos o meu avô que é de Viseu. Por isso ela pode, podia ter a nacionalidade portuguesa. [...] Mas a minha mãe nunca, já há 30 anos que cá ‘tá, e nunca foi mais.

Este excerto é muito significativo. A pergunta sobre o seu posicionamento afectivo perante a sua nacionalidade, realizada no início da entrevista, provoca uma série de justificações sobre a sua pertença a Portugal. Para Margarida, essas justificações parecem legitimar mais a sua pertença do que a de “outros de Moçambique”, devido à naturalidade do avô que é de Viseu, ou à naturalidade do pai que é do Algarve. Além disso, o facto de Margarida referir que não é racista, sem haver qualquer solicitação da minha parte sobre a questão racial, e de acrescentar que nem a mãe nem a família voltaram a Moçambique, parece indiciar um imaginário etno-racial da identidade nacional portuguesa no qual Margarida se afirma como “portuguesa branca”, logo “cidadã legítima”. No próximo capítulo, exploro como as

identidades etno-raciais são representadas pela escola e interferem nas socializações e escolarização dos jovens muçulmanos etnicamente marcados.

O espaço identitário e cultural intersticial destas crianças levanta o problema das categorias que se utilizam para referir populações pós-coloniais. No caso português, “lusoafricano” é a categoria usada para ultrapassar o conceito “imigrante negro” (Gusmão, 2004; Machado, 1994; Contador, 1998). Ainda assim, este conceito não possibilita uma “confusão” pós-colonial dos dois termos, como é sugerido por S. Sayyid (2006) sobre o contexto britânico. Focando o seu trabalho na comunidade de origem asiática no Reino Unido, Sayyid propõe uma nova categoria etno-cultural: *BrAsians*. Para o autor, *British* é um conceito com uma carga histórica imperial, com um referente “branco” muito forte. Referir “*British Asian*” ou “*Asian British*” perpetua a distinção colonial entre as duas categorias, inalteradas. A contracção dos dois elementos sugere a alteração mútua dos seus significados, pluralizando a noção de “identidade britânica” (enquanto nacional) e de “identidade asiática” (enquanto “étnica”): “*BrAsian* não é uma mera junção de Britânico e Asiático, não é uma fusão; é sim uma confusão das possibilidades dos dois termos” (Sayyid, 2006: 6-7, minha tradução). No contexto português, “lusoafricano” mantém a carga colonial entre dois referentes identitários que, como veremos no próximo capítulo, remetem para um imaginário que os exclui mutuamente. Além disso, o “imaginário imigrante” não é diluído; pelo contrário, mantém-se a ênfase na identidade “africana” de jovens portugueses negros.

As suas identidades fluidas e a afirmação da sua pertença a Portugal levam-me a concordar com Modood (1998: 389) quando diz que os grupos etnicamente marcados e minoritários nas sociedades ocidentais não afirmam as suas identidades colectivas apenas para negociar direitos cívicos e uma cidadania mais plural (como é advogado no modelo de multiculturalismo defendido por Kymlicka, 1995). Segundo o autor, pretende-se também negociar uma concepção inclusiva da nacionalidade, a que estes jovens pertencem por vezes há gerações. As observações que efectuei em contexto de sala de aula apontam para essa mesma conclusão, e para uma tentativa de re-negociação por parte destes jovens da própria História de Portugal, como aprofundo a seguir.

2.1.3 A re-negociação da História de Portugal

As identidades etno-raciais porosas e policêntricas dos alunos denunciam a arbitrariedade das dicotomias modernas/coloniais que distinguem quem pertence e quem não pertence a um colectivo nacional. No meu estudo, o questionamento dessa distinção surgiu em particular nas aulas de História observadas, onde os alunos negociam a versão aparentemente consensual da história nacional, veículo, como vimos, de uma ideia de identidade nacional. Sheila, por exemplo, em situação de entrevista, questiona essa visão única da história de Portugal:

Sheila – Eu gosto muito de História porque nós damos a História de Portugal, aprendemos assim mais um bocadinho do passado. Pena que não se vê o futuro. [...] Mas sabe porquê? Porque o passado já não me interessa. [...] Eles disseram que deixaram de conquistar; não me interessa, a mim. A mim o que me interessa é, é o que vai acontecer no futuro.

Neste excerto, a distinção entre “eles” e “nós” revela um distanciamento de Sheila em relação ao passado de Portugal, descrito não na versão heróica e sim na versão violenta de conquista. Adicionalmente, a aluna relativiza a Expansão, um momento central na imaginação da identidade portuguesa (um conteúdo programático que Sheila estava a abordar nas aulas, e que é leccionado a partir do 4º ano de escolaridade).

As aulas de História do professor Mário que observei coincidiram precisamente com o ensino sobre os Descobrimentos portugueses. A turma revelou grande interesse e conhecimento deste conteúdo. Este período, iniciático da história colonial portuguesa (ainda que nunca apresentado dessa forma), foi sendo ampliado com contribuições de outras referências geográficas e outros pontos de olhar, principalmente da parte de alunos com famílias originárias de África. Na aula de dia 25 de Maio, o professor Mário iniciava o estudo sobre os Descobrimentos com uma introdução ao “mundo conhecido e desconhecido” no século XV. “O desconhecimento do mundo para além da Europa e da Ásia, ignorante da África e da América, suscita risos em alguns alunos” (notas de campo). Esta dicotomia entre Europa e mundo coloca dúvidas a Miriam (negra) que pergunta ao professor se “os únicos que tinham medo de navegar ao longo da costa africana eram os Europeus” (notas de campo), partindo do pressuposto de que outros povos teriam já conhecimento dessa zona do oceano, tal como sublinha Valentim Mudimbe (1994). Este filósofo afirma que a

representação histórica de África é uma invenção europeia, que negligencia a história e as dinâmicas culturais e demográficas anteriores à representação que consta na “biblioteca colonial” europeia (Mudimbe, 1994: xii). Precisamente o episódio de navegação ao longo da costa africana é apontado como um exemplo da parcialidade da versão da história eurocêntrica; segundo Mudimbe, há relatos da circum-navegação de África por fenícios e egípcios no século VI a.C. (1994: 18). Interpelado por Miriam, o professor Mário teve que especificar que “tamos a dar a história dos europeus. Não eram só os portugueses que acreditavam nisto; todos os outros acreditavam”, e acaba por acrescentar que “os muçulmanos já conheciam muito bem o norte de África pelas rotas comerciais que detinham” (aula de História, 25 de Maio, notas de campo).

A participação dos alunos negros (alguns portugueses) revelou um conhecimento geográfico do continente africano mais alargado e informado pelos debates públicos actuais. Por exemplo, Salomão pergunta ao professor se o Iraque, Israel ou o Gana eram territórios conhecidos. Em outro momento, na discussão sobre o interesse económico de Ceuta, o professor explica que entre as mercadorias comercializadas em Ceuta se encontravam os escravos. Miriam comenta de imediato “Só porque eram pretos!” e Salomão diz que os escravos “vinham de África” (aula de História, 25 de Maio, notas de campo).

As aulas observadas, geridas por um professor que dá espaço aos alunos para participarem com os seus conhecimentos próprios de forma activa, revelaram alunos muito interessados e participativos, correspondendo ao protótipo generalizado de “bom aluno”. Por um lado, os alunos, a partir das suas identidades etno-raciais e culturais porosas, contribuem para uma renegociação quotidiana da identidade nacional dominante, relacionando a Europa e Portugal com outras geografias. Por outro lado, a forte e construtiva participação de vários alunos negros nestas aulas contraria a imagem estereotipada de alguns professores sobre os “africanos” como “totalmente diferentes” e que “não entendem o nosso discurso” (como veremos no capítulo 5, secções 1. e 2.).

A observação de aulas de História, ainda que em número reduzido, permitiu-me obter uma ideia de como a História de Portugal e consequentemente a nação imaginada é negociada diariamente nas escolas. As observações revelaram também como essa negociação depende muito dos conhecimentos e capacidades pedagógicas de cada professor, e do espaço cedido aos alunos para colocarem as suas dúvidas, partilharem conhecimentos e identidades

próprias. Porém, foi visível o difícil equilíbrio entre o espaço dado pelo professor para estas intervenções, a falta de suporte dos recursos pedagógicos, e o curto tempo para as explorar de forma construtiva. Devido à pressão de “dar o programa”, muitos dos inputs e questões dos alunos não eram aprofundados, o que é particularmente relevante num contexto político da educação que valoriza mais os resultados académicos dos alunos do que os processos pedagógicos. Neste contexto, reduzem-se as possibilidades dos professores desenvolverem leituras mais críticas dos conteúdos que leccionam, em diálogo com os alunos, de modo a contribuir para uma transformação profunda da educação.

A observação das aulas de História faz-me questionar sobre o que é que se conta da história de Portugal em sociedades pós-coloniais. Parece-me importante abordar a História de forma mais relacional para que todos os alunos entendam as desigualdades históricas e políticas na base da diferença entre “heróis” e “selvagens”, conforme expostas nas paredes da escola, e dessa forma compreendam melhor as sociedades plurais em que vivem, resultado de histórias complexas. A ideia de um currículo mais relacional (Schleicher, 1993) tem sido sugerida por autores que propõem a inclusão de diferentes histórias, conhecimentos e epistemologias para uma educação em contextos pós-coloniais. Por exemplo, Chakrabarty (2000) sugere que se “provincialize a Europa” na construção das Histórias dos países não ocidentais, assim como da própria História dos países europeus. Hickling-Hudson *et al.* (2004) exploram as potencialidades da inclusão de conhecimentos indígenas nos currículos ocidentais, como uma forma de problematizar o etnocentrismo da educação. Willinsky (1998, 1999) e McLaren (1995) sugerem que se “aprenda a diferença”, ou seja, que se discutam categorias abandonadas ou não questionadas pela educação como cultura, “raça” ou nação, na base da estrutura social e política que informa a educação moderna no Ocidente. No fundo, um exercício de descolonizar o saber a partir da instituição escolar pública que tem sido proposto por vários autores (ver também Dei, 2003; Fitzsimons e Horton, 2003; Lissovoy, 2004).

Comum a todas estas análises encontra-se uma forte crítica à hegemonia branca que estrutura as sociedades e a educação moderna pública no Ocidente, desajustada a sociedades, escolas, turmas, populações escolares etno-racialmente variadas. Um dos objectivos desta abordagem é desnaturalizar o domínio europeu como resultado de uma qualquer superioridade “ontológica”, salientando que esse domínio resulta de condições

económicas e históricas concretas e circunstanciais. Porém, tal objectivo revela-se ambicioso perante as desiguais relações de poder que limitam as negociações identitárias nas sociedades pós-coloniais e, principalmente, a resistência a diferentes leituras que coloquem em causa o sentido de “quem somos”, ou seja, um sentido de identidade colectiva nacional que é projectada de forma muito sólida.

2.2 A dimensão religiosa das identidades

Como veremos em detalhe no capítulo 5, a análise dos discursos dos responsáveis políticos e dos professores entrevistados denuncia alguns estereótipos sobre os muçulmanos que os exterioriza face a uma imagem de comunidade nacional. Esta ideia surgiu no discurso da professora Tânia, para quem a identidade nacional católica deve impor-se como matriz.

DT Tânia – Enquanto que temos aqui vários que são testemunhas de Jeová, e constantemente recusam em aulas fazer trabalhos de Natal, porque não têm Natal... Diz que não quer. Chegam ao limite de não quererem fazer máscaras de Carnaval, porque vai contra a religião deles! [...] Os muçulmanos, aqui, não tem acontecido isso. É muito curioso! [...] E pronto, eu não aceito com facilidade dizerem-me isto: “Não faço isto, porque não é da minha religião!” Eles estão num país, estão a aprender a *cultura desse país*! Portanto, ninguém lhes está a pedir que mudem de religião; estão a pedir-lhes que aprendam a cultura do país onde estão a estudar. Tal como se nós fossemos para um país muçulmano também teríamos que aprender todos os aspectos relativos. [...] É uma coisa que me custa bastante a aceitar. [...] E, quer dizer, as testemunhas de Jeová são portuguesas. Não é uma questão de nacionalidade, sequer. E são os que mais recusam interesse na *cultura nacional* (meu sublinhado).

A simbiose entre religião católica e identidade nacional portuguesa transparece neste excerto, que defende explicitamente a assimilação cultural. A professora estabelece a divisão entre “eles” e “nós” com base na religião católica. Apesar disso, esta professora identifica as testemunhas de Jeová como portuguesas, mas representa os muçulmanos como sendo oriundos de países islâmicos, apesar de a maior parte da comunidade muçulmana em Portugal ser portuguesa, e oriunda de diversos pontos da África e da Ásia, como temos vindo a ver. De qualquer modo, ainda que a diferentes níveis, todos são excluídos da matriz cultural portuguesa representada como católica.

Um outro exemplo remonta aos primeiros dias que visitei a escola, quando pude apreciar trabalhos de alunos expostos relativos ao tema “Natal”. Presépios feitos de materiais reciclados enfeitavam a escola nos pontos de maior circulação. Viria a concluir que as turmas que realizaram alguns daqueles trabalhos eram compostas também por jovens muçulmanos e de outras religiões. É de salientar que tais trabalhos são de realização obrigatória e objecto de avaliação. Como dizia a professora Tânia, recusar participar nessas actividades é complicado, porque estão a recusar os currículos nacionais que, na sua opinião, reflectem uma cultura que tem de ser aprendida. Porém, os presépios simbolizam a dimensão religiosa do Natal, o que questiona o carácter secularista da educação em Portugal. Se pode ser argumentado que o Natal pertence à cultura ocidental, e poderá ser celebrado independentemente da origem religiosa, através de símbolos como a troca de presentes ou a árvore de natal (como aliás, Dália refere que já fez em casa, por pressão dos dois filhos), a elaboração de presépios nas turmas é claramente uma actividade de cariz religioso cristão.

A dimensão religiosa das identidades dos jovens muçulmanos entrevistados revela-se menos fixa e mais aberta do que aquela imaginada pelos professores, como demonstro no próximo capítulo. Em geral, as identidades muçulmanas em idades assim jovens surgiram tão frágeis quanto as das restantes crianças que entrevistei, cristãs ou sem religião. Por um lado, a identidade religiosa surge como uma “herança” transmitida pelos encarregados de educação, que definem a religião dos seus educandos. Como Miriam refere, “as crianças, não é muito obrigatório. Então, eu não faço muito”. A dificuldade em separar cultura e religião em idades tão jovens, em qualquer sistema de referência religiosa, emerge aqui de forma evidente (ver Cabral e Pais, 1998: 44-48, em relação aos jovens católicos em Portugal).

Said, por exemplo, expressa distância em relação ao ritual na mesquita que frequenta aos sábados. Para Said “aprendemos a rezar... lemos os livros com umas letras do, dos livros muçulmanos... isso tudo”. Vanessa é filha de mãe cristã e pai muçulmano. Esta identidade familiar pluri-religiosa possibilita-lhe o trânsito fácil entre os dois universos religiosos. Por exemplo, o pai sempre fez questão que ela tivesse aulas na mesquita, apesar de actualmente não a frequentar. Mas Vanessa conta que não gostava das aulas: “Grande seca! Eu não percebia nada! Estavam a falar uma língua, e eu não percebia nada! Eles é que sabiam o que eles diziam”. Vanessa revela alguma dificuldade em se identificar com o Islão no quotidiano. Por exemplo, os fins-de-semana passados com a mãe significam que poderá consumir carne

de porco. Apesar desta transição entre universos religiosos, Vanessa identifica-se como muçulmana no levantamento inicial das religiões na escola, e reafirma a sua religião na entrevista. Mas Humeyra, sua encarregada de educação, lamenta que Vanessa não saiba “nada de religião”, resultado da sua educação com a mãe cristã e de uma falta de ensino adequado sobre o Islão.

Humeyra - Eu, por exemplo, vou ensinar à minha filha [*ainda bebé*] tudo o que ela deve saber, para eu não ter surpresas [*risos*]... Quando ela começar a entender as coisas vou-lhe ensinar, vou lhe contar o que a minha mãe me ensinou quando eu era criança.

As identidades religiosas “herdadas” e fluidas não implicam uma ausência de referentes islâmicos nos quotidianos destes jovens. Com efeito, surgiram nos discursos dos jovens muçulmanos entrevistados duas práticas ligadas à religião: o ritual da oração e a dieta alimentar. Iqbal (paquistanês, 12 anos) e Yusuf (paquistanês, 12 anos) falam das cinco orações diárias como parte do seu quotidiano, uma prática impossibilitada pelos horários escolares. Yusuf refere ainda o mês de Ramadão e as festas de “Ide” (“uma festa bonita”) como momentos centrais ao calendário islâmico. Também para Miriam o momento da oração é referido como uma actividade regular.

Hélia - Fala-me assim um bocadinho da tua religião. [...]

Miriam – nós temos o sítio onde se reza que é a mesquita, e eu vou lá às terças e às sextas. Então, antes de ir rezar eu tenho que lavar-me porque o livro sagrado tem que ser pegado com as mãos limpas, sim. E o corpo não pode estar... tem que estar tudo limpo. E para não estar a tomar banho, eu tenho que fazer o *wudú* que é lavar as pernas, e as mãos, e a cara, as orelhas, tudo.

O discurso de Sheila destaca-se pela subversão e adaptação no quotidiano dos hábitos e das regras que fazem parte da sua religião.

Sheila - E depois nós fazemos a oração. Ao sábado. É interessante.

Hélia – quando é que fazem as orações?

Sheila – todo o tempo. É assim. Antes do nascer do sol...Eu tenho ali tudo anotado... Não sei tudo de cor, porque são 5 orações.

Hélia – e tu fazes 5 orações por dia?

Sheila – não. [...] Porque é assim, depois tenho que acordar cedíssimo, e não me está nada a apetecer, não é? [...] E depois, quando acordo, vou à televisão. É directo à televisão. Não, primeiro vou comer. Nós não podemos ver televisão. Na nossa raça não se pode ver televisão. [...] Nós fazemos mais... Rezamos, mais nada! [...] Faz-se isto todos os dias. [...] Mas só que eu vou só nos sábados. Vou lá aos sábados e venho embora.

A jovem flexibiliza as regras da sua religião e cultura, duas categorias difíceis de destrinçar. Por um lado, os horários obrigam a uma flexibilização das rotinas religiosas, tal como acontece com Said que, segundo a mãe, não frequenta a *madrasa* durante a semana devido à sobrecarga dos horários: “vão aos sábados. Lá o padre da mesquita queria que eles fossem lá mais vezes. Mas também, lá está, durante a semana, eles chegam da escola já ‘tão cansados, é complicado”. Por outro lado, na rotina diária de Sheila a cultura televisiva impõe-se, apesar de, segundo a interpretação familiar das regras da sua religião/cultura, ser uma influência negativa. Tal como as crianças e jovens de outras religiões, a aluna adapta as regras religiosas à sua vida pessoal e social, permeável à influência da cultura mediática portuguesa e indiana, em particular das telenovelas e outra programação televisiva, e filmes de Bollywood. Outros alunos, incluindo o seu irmão Tayeb, revelaram a mesma flexibilidade entre religião e culturas mediáticas e populares nacional e/ou americana (música, Disney, filmes, moda, etc.). A relativização da religião na sua identidade, em contraste com um ambiente familiar bastante religioso por parte da mãe e dos avós (como pude observar), pode dever-se ao esforço notório de Sheila em se adaptar na turma e no espaço da escola, onde é segregada pelos colegas, e à vontade expressa da mãe de que as filhas se adaptem à Europa, como discuto a seguir sobre o código de vestuário. O que me parece significativo é a estratégia de adaptação, no qual há uma cedência da dimensão religiosa das identidades dos jovens muçulmanos a favor de uma cultura popular, nacional ou global.

Apesar da flexibilidade dos quotidianos muçulmanos, o rigor da dieta alimentar surgiu como o ponto comum a todos os entrevistados, e, à excepção da Vanessa que quebra essa regra quando está com a mãe, todos afirmam cumpri-la com rigor. Tayeb, por exemplo, menciona a dieta alimentar e as idas à “catequese islâmica” aos sábados como parte da sua vivência religiosa. Dália, apesar de ter vivido “sempre muito afastada” da religião (conversa informal no final da entrevista), menciona a dieta alimentar como central no quotidiano da sua família. Assim, a indiferença revelada nos discursos dos responsáveis educativos da

escola pode resultar em situações de discriminação cultural, como quando Said comeu “febras” porque a auxiliar de educação respondeu que eram carne de vaca (ver capítulo 5, secção 2.1).

Uma outra dimensão de cariz religioso/cultural que surgiu nos discursos está associada com o vestuário. Ao contrário da expectativa social sobre os códigos de vestuário das mulheres muçulmanas, as jovens muçulmanas e as suas encarregadas de educação entrevistadas não focaram esse aspecto de forma significativa. Como Miriam explica:

Hélia - E há alguns hábitos que tu tens no teu dia-a-dia? Devido à religião que tens, ao facto de seres muçulmana, que, assim no teu dia-a-dia, que tenhas que fazer ou não? [...]

Miriam – as crianças, não é muito obrigatório. Então, eu não faço muito. Só me visto quando vou à mesquita, como deve-se vestir, e isso. Mas no dia a dia não me tenho que vestir.

Recorro novamente aos discursos das encarregadas de educação para explorar um pouco eventuais razões para a marginalização dos códigos de vestuário, que contrasta fortemente com os debates noutros contextos nacionais, nomeadamente o francês. Nas entrevistas com Shaida, apesar desta questão não ter surgido espontaneamente, solicitei-lhe que elaborasse um pouco sobre os motivos por que ela própria usa o *hijab* e nenhuma filha o faz, das quais a mais velha tem 18 anos.

Hélia – A Shaida usa o *hijab*. As suas filhas escolheram não usar?

Shaida – não, eu é que também não quero. [...] Eu quero que elas vivem a vida normal como na Europa. Quando elas querem usar *punjab* podem vestir. Na escola elas vestem vestuário português. Em casa, nas sextas-feiras, por exemplo, a minha filha mais velha à tarde, quando volta porque não tem aulas, ela veste um *punjab*. No sábado também veste o *punjab*, ‘tá em casa! Quando ‘tá em casa de indianos, assim... [...]

Hélia – [...] A minha questão é se é o facto de a sociedade onde está não dar espaço para isso. [...] A Shaida sente que as pessoas tratam, olham, discriminam as mulheres que usam o *hijab* cá em Portugal...?

Shaida – há discriminação! Há discriminação que as pessoas fazem... [...] Há discriminação, mas não é por causa disso. Não tem nada a ver! [...] E eu sei que na escola também aceitam. Não há problemas de nada. Porque isso é uma das coisas que é boa para muita gente, que aceitam. O governo aceita. O Ministério da Educação nunca impôs.

Neste excerto, Portugal é diluído num território simbólico mais amplo, integrado nas fronteiras que impõem a divisão entre a Europa e o *Resto*, uma divisão que projecta uma incompatibilidade entre uma imagem da identidade cultural europeia e a identidade muçulmana. A Europa é representada como um espaço identitário onde normas culturais de raiz islâmica são exógenas, e por isso são abdicadas.

Para além da questão do *hijab*, as encarregadas de educação referiram outros exemplos que revelam essa fronteira geo-cultural. Dália refere que a sua adaptação dietética se limita a não comer carne de porco porque é difícil encontrar carne *halal*, “porque, olhe, nós estamos na Europa e é difícil. Não estamos a viver num país árabe!” A mesma mãe diz que no Natal acaba por comemorar também, porque de alguma forma toda a sociedade se move em torno dessa data (Dália partilha presentes no emprego e faz a árvore de natal em casa para os filhos). Shaida refere ainda o facto de não haver separação entre homens e mulheres nas escolas ou nos empregos nas sociedades europeias, uma diferença à qual quer que as suas filhas se habituem.

A fronteira entre a Europa e o *Resto* permanece nos imaginários dos muçulmanos entrevistados, que reforçam essa dicotomia. Porém, em países como a França ou o Reino Unido essa fronteira tem sido alvo de negociações, como vimos no capítulo 1. O uso do *hijab* assume uma dimensão política de afirmação da identidade islâmica como parte da Europa, o que revela uma negociação, ainda que nalguns casos conflituosa, da secularização da Europa (Asad, 2005; Brah, 1992; Bozzo, 2005; Scott, 2005).

A decisão de Shaida sobre o uso do *hijab* pelas filhas apoia-se, num esforço de “integração”, na distinção entre as identidades culturais e religiosas vistas como pertencendo à Europa e as exógenas. Mas, por outro lado, a manipulação de Shaida dos códigos de vestuário revela como as identidades etno-culturalmente marcadas são políticas e construídas de acordo com os contextos: o uso de vestuário “tradicional”, não “europeu”, não é abandonado; antes é usado de acordo com o lugar, a companhia, ou o dia da semana (Goffman, 1993). É significativo que a escola seja o lugar onde se usa o “vestuário português”, sendo representada como um espaço de homogeneização, ainda que o uso do *hijab* seja permitido por lei.

As balizas identitárias na escola negociam-se tanto com recurso a referentes etno-culturais e raciais sub-repticiamente definidos, como pela situação socioeconómica das

crianças. Shaida conta-me espontaneamente um episódio em que as colegas de turma menosprezavam Sheila por causa da forma “pobre” como se vestia.

Shaida – Tinha uns, uns que andavam a persegui-la, perseguiam-na e depois falavam tudo: “Que a tua roupa é assim, tu só vestes assim, tu és uma mendiga, e não sei quê”.

Para responder a esta situação, Sheila esforça-se por vestir segundo a “moda portuguesa”, contrariando as indicações da mãe em casa que, como observei, aconselha as filhas a usarem roupas que não exponham os ombros, por exemplo. Pressionada por uma cultura juvenil inflexível, Sheila esforça-se para ser aceite pelos colegas da escola, apesar de não poder corresponder às pressões de uso de determinadas marcas de roupa mais caras. O modo “ocidental” como a aluna se veste, e como desvaloriza na sua entrevista as rotinas ligadas à sua religião, é representativo do seu esforço por relativizar a dimensão muçulmana da sua identidade, procurando uma inserção num contexto dominante que é homogeneizador.

Como vemos, as identidades religiosas destes jovens interagem com outras dimensões, como a sua idade, a cor de pele ou a pluri-religiosidade das famílias. A porosidade das identidades religiosas ficou patente também a um nível mais teológico dos discursos. Para os entrevistados, não existem fronteiras rígidas entre religiões cristãs e a islâmica. Miriam referia que lê os dois livros sagrados, uma vez que o pai é católico e a mãe muçulmana. Iqbal, apesar de identificar diferenças, não identifica limites ou problemas: “nós vai para a mesquita, vocês não. Há muitas diferenças. [...] Mas para mim, não interessa. Nenhuma coisa...”

As encarregadas de educação reforçam esta proximidade cultural/religiosa, acrescentando informação teológica. Por isso recorro aos seus discursos:

Dália – Eu andei num colégio quando era miúda, que era de freiras. [...] Portanto, eu aprendi a rezar; sei as leis de... hmm, sabia os 10 mandamentos. [...] Mas não era católica! Eu era muçulmana! [...] Porque as duas religiões são as mesmas. Só que a parte de rezar é que é diferente. O tronco é o mesmo. Crêem na nossa senhora de Fátima e nós também. E tudo... E muitos profetas com o mesmo nome, e outros com... só que o nosso pronunciar é diferente. E as histórias são todas idênticas.

Shaida – Eu sei que a religião católica e a muçulmana não têm muita diferença, porque eu estudei na missão. Eu estudei numa missão, e estudei o Antigo Testamento.

A proximidade cultural entre as duas religiões no contexto pós-colonial português ficou patente também no uso de vocabulário religioso. Talvez devido à minha identidade branca, portuguesa, e interpretada como católica, os vários entrevistados traduziam culturalmente objectos e conceitos islâmicos para “português/católico”. Por exemplo, Tayeb fala-me da “catequese islâmica” para se referir à *madrassa*; Dália fala nos “padres da mesquita” para se referir aos imanes, e fala de “igreja” para se referir à mesquita.

Esta aproximação, que contraria as divisões dicotómicas no imaginário internacional actual, é fortalecida pelas histórias das várias famílias pluri-religiosas que conheci: Arminda vive com a tia católica e o tio muçulmano; Miriam é filha de pai católico e mãe muçulmana; e Vanessa é filha de pai muçulmano e mãe cristã.

Quanto aos alunos não muçulmanos, as confissões religiosas e o grau de religiosidade é também diversificado: entre seis alunos, três afirmaram não ter religião, e três afirmam ter. Entre estes, Odair (11 anos) não compreende o significado do conceito “religião”, mas conta que tem aulas de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e que frequenta a catequese aos fins-de-semana. Roberto (11 anos) diz apenas que é cristão, inscrito em aulas de EMRC pela mãe. Arminda (13 anos) afirma a sua religiosidade e a sua prática de forma mais determinada. Para além de estar inscrita em aulas de EMRC por opção própria, conta que frequenta a igreja e “rezo à noite. Quando me lembro... [risos]”. Amália e Margarida dizem não praticar nenhuma religião, e Pedro não compreende o significado do conceito.

Em resumo, a vivência individual e quotidiana da religião entre os alunos muçulmanos entrevistados é muito variável. Ainda que a sua identidade como muçulmanos fosse afirmada sem hesitação no levantamento inicial das confissões religiosas dos alunos no início deste estudo, e fosse referida pontualmente ao longo das entrevistas, como quando Sheila se refere aos da sua “raça”, esse facto não foi mencionado na descrição do seu quotidiano e das suas identificações culturais, geográficas ou educacionais, surgindo apenas em resposta a perguntas concretas. A questão etária cumpre, sem qualquer dúvida, um papel importante, pois os discursos das encarregadas de educação revelam uma maior consciência e capacidade de articulação sobre o quotidiano muçulmano.

Mais do que um sentido de pertença a uma religião no sentido estrito da palavra, surge o sentido de cumprimento de regras morais e culturais de referência islâmica. Este facto parece confirmar que ser jovem muçulmano, tal como ser jovem católico, é uma referência que ultrapassa o domínio do religioso, e abarca primordialmente uma cultura familiar. A pluralidade das referências e identidades que emergem nos discursos destes jovens e das suas encarregadas de educação não correspondem às fronteiras que surgem nas representações sobre eles da parte de professores e outros responsáveis educativos entrevistados, como exploro a seguir.

Capítulo 5 – A Abordagem da Escola à Diversidade

No capítulo anterior, analisei o modo como se negociam as identidades portuguesas muçulmanas e pós-coloniais na escola. Percebemos que certas imagens dicotómicas e homogéneas da identidade nacional são crescentemente confrontadas por identidades porosas e complexas que não se acomodam em tais fronteiras. Pretendo, neste capítulo, abordar as seguintes duas questões de partida para este estudo:

c) Como é que os jovens e encarregados de educação muçulmanos portugueses, ou a viver em Portugal, avaliam a educação pública e negociam respostas às suas expectativas e demandas?

d) Que expectativas e representações tem a escola (pela voz de professores, directores de turma e responsáveis políticos) relativamente a jovens muçulmanos?

O capítulo está dividido em duas partes. No primeiro ponto, discuto a política da escola face à diversidade cultural a partir dos discursos dos entrevistados. Analiso em particular a negociação de demandas religiosas e linguísticas. Em seguida, analiso as representações de professores e outros responsáveis educativos sobre os jovens muçulmanos, para perceber se e como essas representações se repercutem nas respostas educativas dadas pela escola.

1. A escola perante a diversidade cultural e religiosa

Como vimos no capítulo 2, o enquadramento legal oferecido pelo poder central para abordar a diversidade cultural e religiosa na escola é bastante parco, pontual e mantém-na como um tema marginal no desenho e nos objectivos do sistema educativo. Também na academia, a diversidade religiosa em contexto educativo secular constitui um tema ainda pouco explorado. Esta situação, porém, contrasta com populações escolares multiculturais e pluri-religiosas, que reflectem a composição pós-colonial da sociedade portuguesa.

Nesta secção, recorro maioritariamente às entrevistas realizadas a directores de turma, à representante do conselho executivo, à representante dos encarregados de educação, ao representante da CIL e à representante do poder autárquico deste concelho para identificar

as representações e estratégias sobre a diversidade cultural e religiosa, em particular sobre o que identificam como sendo especificidades muçulmanas.

1.1. Representações e estratégias perante a diversidade

Ao solicitar a opinião dos entrevistados sobre a diversidade na escola, os participantes foram unânimes em afirmar que esta é bastante diversa culturalmente, sem apontar contudo mudanças na política ou no *ethos* da escola. Em resposta a esta questão, foi também salientado que, socialmente, o nível socioeconómico das famílias dos alunos tem vindo a baixar, um dado confirmado pela responsável dos SASE – Serviços de Apoio Social e Educativo³⁶ em conversa informal. Apesar disso, a descrição da população escolar varia entre professores que consideram a escola diversa, e outros que a consideram mais homogénea em termos socioeconómicos.

Na primeira reunião com o conselho executivo, a escola foi apresentada pela representante como sofrendo de um número crescente de problemas disciplinares ao longo dos últimos anos, o que será justificado, na sua opinião, pela localização da escola. Segundo a representante, o concelho está em expansão, o centro da sede de concelho está a degradar-se, e as famílias estão a mudar-se para bairros novos e mais caros:

As casas mais velhas no centro da cidade são mais baratas e ocupadas por [pausa] “imigrantes”. Estas pessoas têm grandes dificuldades económicas; os horários de trabalho dos pais são muito pesados, o que faz com que não acompanhem os filhos (notas de campo, 13 Dezembro 2006).

Assim, a descrição da escola revelava uma associação entre imigração e/ou minorias etnicamente marcadas e problemas sociais e disciplinares crescentes, o que viria a contrastar com uma ausência de estratégia global da escola para lidar com o insucesso escolar daí decorrente.

Esta associação da diversidade cultural a problemas ou dificuldades na vida da escola surgiu com frequência nas entrevistas com os professores e outros responsáveis educativos.

³⁶ Apesar disso, o diagnóstico social deste concelho refere que a taxa de desemprego (quase 7%) foi quase um ponto percentual mais baixa que a generalidade dos concelhos da Grande Lisboa, segundo os Censos de 2001. O mesmo relatório refere que, segundo dados do IEFP, a taxa de desemprego havia aumentado ligeiramente em Janeiro de 2005: 7% (ainda assim, registando os valores mais baixos em comparação, por exemplo, com a Grande Lisboa – 8% – e o Continente – 10%). Estes valores foram arredondados à unidade para não permitir a identificação do concelho.

No discurso da directora de turma Filomena, professora de História, a diversidade cultural e os problemas disciplinares ou escolares com que tem que lidar nas suas turmas fundem-se.

Hélia – Mas estava a dizer que o problema que vê mais é em termos de situações sociais, digamos, que estão por trás de...

DT Filomena – sim, sim. Os alunos que têm origem fora de Portugal, ou de meninos também de fora da cidade, e que depois se integram com dificuldade... [...] Numa primeira fase tento informar-me como é que funciona o agregado familiar, qual é o acompanhamento que o aluno tem em casa... [...] Mas por vezes a comunicação é complicada, até mesmo a comunicação na sala, porque nós muitas vezes lidamos com situações em que nem sequer o português é falado em casa. Nós damos informação, e as pessoas em casa não falam em português, é uma complicação. Ou então mandamos uma carta e as pessoas não percebem o que é que está lá escrito.

Esta citação revela também que a “integração” é vista como um processo a desenvolver pelo aluno e a família, e não como uma responsabilidade da escola. Com efeito, estudos no Reino Unido revelaram que os professores tendem a atribuir os problemas escolares de grupos racial e etnicamente marcados a questões culturais e linguísticas, exógenas à cultura escolar, ou a questões individuais de personalidade da criança, negando o papel da Escola na produção de insucesso (ver Araújo, 2005). Esta ideia é reforçada pela mesma directora de turma em outros pontos do seu discurso, continuando a sublinhar o “problema” e as dificuldades que identifica numa escola “diversa”:

DT Filomena – Acontece que os pais chegam a Portugal, e pronto, têm a preocupação de os colocar na escola, mas depois acabou aí. Pronto, não há mais acompanhamento nenhum. Depois, lá está, a língua em casa não é português; eles falam essencialmente português na escola; hmm, e depois eu a História, como é que eu vou adaptar a disciplina à realidade deles? É muito complicado! [...] Mas depois também são miúdos muito perdidos, muito... [...] Não trazem... como é que eu hei-de dizer, uma *cultura do trabalho*. Aquilo que eu tenho ouvido dizer, é que parece que há alunos de leste que trazem mais essa filosofia... Este ano não tenho. Há um indiano na minha outra direcção de turma que *também não funciona*, quer dizer. (meus sublinhados)

O interesse nas aulas de português demonstrado por Iqbal (o aluno referido no excerto inicialmente, e que me conta em situação de entrevista a sua frustração na escola por não

entender bem as aulas, e o pedido que fez à directora de turma Filomena para frequentar mais aulas de português, em vão) contradiz o problema apontado da falta de “cultura do trabalho”. Perante este desencontro, é significativo que a professora responsabilize o aluno, a sua família e a origem cultural pelo seu insucesso, recorrendo a uma comparação directa com os “alunos de leste”, vistos como uma “minoría modelo”. Estas conclusões encontram eco no estudo de Milagre e Trigo-Santos (2001) realizado numa escola da Grande Lisboa, com uma população também diversa, onde se conclui que não só a diversidade cultural é ignorada pelos professores como é representada com uma carga negativa, e abordada numa perspectiva assimilacionista.

Este exemplo remete também para o segundo ponto que emergiu nos discursos dos entrevistados: a essencialização da diferença. Numa conversa informal durante os períodos de observação na escola, a representante do conselho executivo conta como considera que a concepção de educação de pais “africanos” e “europeus/ocidentais” é bastante diferente, os primeiros defendendo uma educação com recurso ao castigo físico (notas de campo, 31 Janeiro 2007). Também o director de turma Mário, professor de História, identifica uma “diferença ontológica”.

Hélia – e então, estava a dizer que a diversidade nota-se em termos culturais...

DT Mário – sim, porque eles têm maneiras... Têm gostos diferentes, têm maneiras de pensar diferentes, têm maneiras de pensar e de trabalhar diferentes.

Hélia – quer dar-me algum exemplo? [...]

DT Mário – basicamente posso lhe dizer que há miúdos portugueses, com pais portugueses – portanto, não miúdos portugueses de pais africanos – esses miúdos normalmente têm uma ideia – normalmente! Eu não estou a dizer que seja a 100% - normalmente são miúdos com – porque depois também há excepções – são miúdos em que sentem uma grande pressão por parte dos pais no sentido em que a escola é uma valorização para eles.

No discurso deste professor, os jovens negros de famílias de origem africana não valorizam a Escola. A sua definição de diversidade denota uma representação de uma diferença ontológica entre “africanos” e “portugueses”. A essencialização da diferença entre grupos etno-raciais e culturais hierarquizados surgiu com frequência durante este estudo, e revela uma herança do pensamento moderno/colonial europeu e português, que divide o mundo (e

os respectivos grupos sociais) entre mundo moderno “civilizado” (Ocidente/Norte) e o mundo não moderno “incivilizado” (Oriente/Sul). Reproduz-se a ideia dos negros como africanos, exteriores à modernidade e, por isso, distantes da cultura escolar, uma imagem que colide violentamente com as histórias de vida da maioria dos jovens negros que entrevistei, portugueses ou educados em Portugal.

Nos exemplos discutidos até aqui, as famílias de origem africana negra ou indo-paquistanesa são *patologizadas*, ou seja, a sua cultura é indicada como a principal causa dos problemas e dificuldades dos alunos, desresponsabilizando a Escola, uma ideia que sustentou as teorias assimilacionistas nos anos 60 e 70:

As crianças “culturalmente desprovidas” são as que pertencem a famílias onde não predominam os valores da cultura da maioria e, por isso, são menos “educáveis” [...]. Logo, as causas do seu insucesso na escola está em casa [...] e não no modo como a escola está organizada para proporcionar as aprendizagens às crianças. (Keddie, *apud* Cardoso, 2006: 115)

A *patologização* de famílias oriundas de etnias minoritárias é parte constituinte do “imaginário imigrante”, porque essencializa a diferença ontológica entre cidadãos e “imigrantes”, e, em segundo lugar, visível neste caso, exotiza o “imigrante” considerando tudo o que faz essencialmente distinto (Sayyid, 2004).

Retomo o discurso do professor Mário, para ilustrar como, apesar da representação essencialista e linear de uma diferença “culturalizada” e vista como problemática, a realidade é mais complexa. Durante a entrevista, o professor problematiza a sua própria análise da valorização da escola a dois tempos pelos pais “africanos negros” e “portugueses brancos”, e acaba por concluir:

DT Mário – É um grande sacrifício para eles [*pais* “africanos”] faltarem, para virem falar comigo, ou pedirem no trabalho para virem cá, é sempre muito complicado. Enquanto que os outros pais [*portugueses*] se disponibilizam mais facilmente porque se calhar nos empregos onde eles estão isso é considerado normal [...]. Essa é uma grande diferença. E eu... por acaso eu nunca me tinha apercebido disso. Quer dizer, nunca tinha pensado! Pensava que aquilo era uma questão cultural, que era uma maneira de estar. De facto, não é assim. Do que me tenho apercebido este ano...

Este professor acaba por se surpreender pela sua análise inicial, concluindo que o não acompanhamento dos filhos na escola não é uma questão cultural e sim estrutural, e recorda o exemplo de uma mãe negra que trabalha e estuda à noite para se formar em enfermagem, mostrando-se muito interessada na educação da filha, ainda que totalmente indisponível para se deslocar à escola. É, assim, um problema social, de dificuldade efectiva de coordenação entre horários no trabalho e escola, e não uma desvalorização da cultura escolar devido a códigos culturais. Vemos aqui como certos discursos que tendem a desvalorizar o Outro se encontram amplamente difundidos, e como simultaneamente existe a possibilidade de uma leitura mais crítica. A desconstrução de tais estereótipos é essencial num processo de mudança. Caso contrário, desvalorizam-se, por exemplo, as experiências de insucesso decorrentes de desigualdades estruturais na educação e emprego, factores de desmobilização e desinvestimento na educação.

Recorro ainda ao discurso do professor Mário para salientar um terceiro ponto na postura da escola face à diversidade: o esforço de “não discriminar” entre alunos, assumindo a adopção de uma igualdade antidiferencialista. Apesar de revelar diferentes expectativas em relação aos alunos consoante a sua origem etno-racial, essencializada, o professor afirma enfaticamente que não diferencia os alunos:

Hélia – E nas suas salas de aulas, nas suas aulas, de que forma é que lida com a diversidade que tem na sua sala de aula? (DT Mário – ai, eu...) Sente necessidade de adaptar estratégias... (DT Mário – Nã'!) Alguma coisa que...

DT Mário – não! Eu vou-lhe ser muito franco. Relativamente a isso, eu vou-lhe ser muito franco. Eu tenho amigos meus que são cabo-verdianos, e conheço mais ou menos a maneira de... São cabo-verdianos, e sei que é uma cultura específica de África. Mas estou muito habituado a lidar com essas maneiras de pensar. Inclusivamente são pessoas que frequentam a minha casa. E portanto, para mim isso nunca foi problema nem obstáculo. E para mim é a-bso-lu-ta-men-te igual, a mesmíííssima coisa, eles serem de *ascendência minhota*, ou de *ascendência africana*. E relativamente à religião, eu sou agnóstico, e portanto, lido muito bem com tudo, com todo o tipo de... (meus sublinhados)

O professor enfatiza a sua disponibilidade para a “diversidade” e o seu tratamento indiferenciado entre alunos, ilustrando com um exemplo que utiliza duas ordens de

grandeza que particulariza o português minhoto e generaliza o africano. Esta ideia de indiferença à diferença foi partilhada também por outros entrevistados, revelando a postura que Sayyid (2004) considera que vulgariza o sujeito etnicamente marcado, considerado essencialmente indistinto, com base no argumento geneticista da humanidade comum:

O professor Joaquim explica-me que costuma dar lições de moral no que toca ao racismo. Diz-me que costuma explicar que todos somos iguais, *“aqui nesta escola, todos somos iguais, não discriminamos ninguém”*, utilizando a metáfora do sangue para sensibilizar os alunos: *“Se todos fizessem um corte na mão, verificariam que o sangue de todos é vermelho. O sangue é igual em todos. Todos temos sangue vermelho. Podemos ser pretos, brancos, amarelos, lilases... todos temos sangue vermelho. E se alguém se sente superior, tem que ir ao médico, porque se acha que o seu sangue é melhor ou pior tem que o provar – se calhar está estragado, tem algum problema!”* (conversa informal; notas de campo, 10 Janeiro 2007; meu sublinhado)

Desracializando deste modo as relações na escola, estes professores invisibilizam uma relação de poder que é desigual, anulando a possibilidade de identificação de situações de discriminação etno-racial e potencialmente silenciando a sua denúncia.

O estudo de Milagre e Trigo-Santo (2001: 27) concluiu também que os professores tendem a minimizar ou ignorar as diferenças *“alegando o perigo de discriminar”*. Apesar disso, vemos como a distinção entre *“nós/eles”* com base na cor de pele e religião surge com naturalidade. Existe uma representação implícita do que é uma escola portuguesa *“confrontada”* por *“maneiras diferentes de ser”*, cuja *“curiosidade antropológica”*, *“abertura cosmopolita”* ou *“humanismo universalista”* destes professores ajuda a compreender. A preocupação do professor Mário em sublinhar o contacto pessoal com *“essas maneiras de pensar”* parece querer enfatizar uma abordagem não discriminatória. Porém, como Marta Araújo alerta, mesmo os professores que se afirmam *“particularmente sensíveis à questão do racismo pela sua convivalidade com o ‘outro’ negro”* durante o período colonial (em Angola ou Moçambique), podem ainda assim minimizar episódios de discriminação (Araújo, 2007: 83). Ou seja, a proximidade a determinado grupo representado como diferente ajuda-os a falar pelo *“outro”*, desvalorizando os episódios de discriminação que vão surgindo.

A ideia de *“escola pública igual para todos”*, com base numa concepção de *“igualdade sem diferença”*, emergiu de forma proeminente. Também a representante do poder

autárquico e a representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação reforçam essa concepção de igualdade como “indiferença”:

Repr. EEs – Há estratégias, obviamente, n’ê? Mas as estratégias são tão *softs*, ou seja, não há, digamos, um único programa pelo que eu tenha verificado, que minimize as diferenças porque... Lá está, isto é muito dúbio: se há um programa que vai minimizar as diferenças, há a consciência destas diferenças. Não é? Eu penso que a política da escola, e que seria a minha também, é que nem essas diferenças devem ser vistas, certo? Pronto, ainda não vi lá nenhum programa de intercultural, ou etnias, ainda não vi isso que já vi noutras, já vi noutras. [...] Portanto, eu acho que a escola tem uma boa política. Tem uma política de igualdade, digamos. Portanto, todas as normas, e tudo o que é feito, é geral. Portanto, é numa de igualdade mesmo! Não salientar diferenças!

A concepção de igualdade emerge aqui na sua versão universal antidiferencialista, uma ideia criticada por Sousa Santos (1999) na sua análise da construção da diferença e da desigualdade em sociedades multiculturais. Segundo o autor, a concepção inicial de cidadania liberal democrática accionou o princípio do universalismo antidiferencialista, intrínseco à concepção de Estado moderno (1999: 7). Contudo, a defesa da igualdade legal de todos os cidadãos, um valor progressista que surge numa época de hierarquias sociais muito rígidas, era insensível a diferenças culturais, mantendo um carácter abstracto para grupos sociais vistos como exteriores à “cultura nacional”. A cidadania formalizada pela lei não se concretiza para todos os cidadãos devido a processos de desigualdade e exclusão sociais, mantendo-se abstracta para um grupo significativo de “cidadãos de segunda classe” (culturas minoritárias, povos indígenas, homossexuais, mulheres, entre outros).

Este contexto nacional de defesa de uma Escola “igual para todos”, e “indiferente à diferença” reflecte-se na formação dos professores, que não dota os docentes com instrumentos para utilizar essa diferença pedagogicamente. Por exemplo, a directora de turma Tânia, professora de Português, entende a diversidade como um desafio pedagógico para o qual se sente pouco preparada:

DT Tânia - Simplesmente, chega a um ponto e eu não sei se essa tão grande diversidade se não acabará por criar um bocado de, de... confusão. [...] Temos que dar atenção a muitos aspectos completamente diferentes uns dos outros.

A dificuldade pedagógica, aliada a uma resistência à diversidade cultural, resulta na inacção dos professores:

DT Filomena – a minha estratégia é muito... é muito quê? É muito quase nula! [...] De vez em quando pergunto [*aos alunos não falantes de português*], e tal, se perceberam, ou se têm o livro aberto. É assim, se eles quiserem, eles vão a pouco e pouco... Porque também já temos tido casos de sucesso!

É visível a falta de formação de professores adequada para lidar com a diversidade nas escolas, algo que tem sido enfatizado por Stoer e Cortesão (1999).³⁷ As estratégias desenvolvidas na escola tendem a ser atomizadas precisamente na figura do director de turma, e principalmente no espaço curricular de Formação Cívica, que, como vimos no capítulo 2, constitui actualmente o espaço lectivo semanal mais flexível para abordar questões de diversidade e cidadania:

Hélia – Procuram, têm procurado algum tipo de estratégias para lidar com essa questão específica, por exemplo, a questão da cor de pele³⁸, ou tentam dissolver, digamos assim, noutras questões, ou assim...? Há alguma política...?

Repr. Escola – Nós... Nós, por sistema, baseamos toda a nossa política em termos de o que é correcto, o que é, digamos assim, dentro da norma do regulamento interno, do que é que está bem ou mal, indiferentemente da cor. O aluno ou o funcionário tem que ter esta atitude, porque é o que está estipulado. E o aluno, seja branco, seja preto, amarelo ou às pintinhas, o comportamento tem de ser de acordo com o que está estipulado. Eu julgo que em termos de direcção de turma, nas aulas de formação cívica, quando há turmas com alguns problemas, em que surgem alguns destes problemas, os directores de turma são chamados. [...] Mas tento procurar sempre que a nível da formação cívica realmente se trabalhe estas questões [*racismo*].

Este excerto ilustra inequivocamente a abordagem antidiferencialista da escola às questões ligadas aos alunos, na base da inexistência de estratégias ou de um *ethos* específico. A

³⁷ A sua proposta de formação de um professor inter/multicultural passa pelo desenvolvimento de um método de investigação-acção crítica, incluindo formação nas áreas da antropologia, história e sociologia, para que o docente seja construtor de conhecimento em conjunto com os seus alunos (numa lógica de “pensamento multirreferencial”) e não mero reproduzidor simplista e acrítico de conhecimento científico etnocêntrico (Stoer e Cortesão, 1999: 73-88).

³⁸ A referência a uma diversidade etno-racial foi apontada espontaneamente pela entrevistada.

inexistência de uma estratégia a nível da escola, associada a uma atomização da acção na figura do director de turma, dificulta a concretização de uma estratégia de conjunto, mesmo pelos conselhos de turma.

DT Tânia – Nesse aspecto, a minha turma, eu não acho que isso esteja a ser feito por muita gente. Nesse aspecto eu acho que é chegar aqui, dar a aula, e pronto. [...] Combinamos fazer umas coisas, mas depois cada um faz como entende, e ninguém se sujeita às mesmas regras. [...] Quem parecia estar mais interessado em realizar essa estratégia depois não a cumpre minimamente. A esse nível, depois disso tudo se reflecte, porque os miúdos percebem.

Esta dificuldade de articulação de estratégias entre os professores acaba por limitar a potencialidade de dois instrumentos pedagógicos à disposição da autonomia das escolas: o projecto educativo de escola e os projectos curriculares de turma, que pretendem ser um meio para uma descentralização e diferenciação das políticas educativas, adaptando-as à sua realidade escolar e comunitária (Cardoso, 2006: 85). Com efeito, nenhum dos dois mecanismos foi mencionado pelos entrevistados como potenciais instrumentos para abordar a diversidade.

O projecto educativo de escola surge da negociação entre os vários agentes educativos da escola, e configura-se como um “contrato” celebrado em conselho pedagógico, onde se definem as linhas comuns de acção da escola, o *ethos* da sua acção pedagógica. No capítulo 3 do projecto educativo desta escola, definem-se os “Princípios, Valores e Políticas Educativas”, incluindo como terceiro objectivo do Agrupamento “praticar a tolerância e o respeito”, promovendo “uma educação para a cidadania na comunidade educativa, valorizando a aquisição de competências e atitudes democráticas de entre-ajuda e cooperação, de apreço pela diversidade, reconhecendo-a como um princípio enriquecedor na construção da personalidade”. As linhas orientadoras da actividade deste agrupamento deverão “valorizar a diversidade cultural, como forma de integrar e enriquecer o convívio”. No capítulo 4 pretendem-se concretizar as “Estratégias Educativas Globais”, nas quais se indica a “Aprendizagem da Língua Portuguesa como 2ª língua” que, como veremos a seguir, é claramente insuficiente. Nenhuma outra estratégia é apresentada para atenuar eventuais desigualdades de condições em que os alunos frequentam a escola. Pelo contrário, o discurso é omissivo quanto a situações de desigualdade, exclusão, discriminação, ou direitos, baseando-

se em conceitos como tolerância, respeito ou valorização da diversidade, que se tornam inconsequentes pela ausência de estratégias e pela dependência do docente individual para a sua concretização. Apesar da afirmação de valores humanistas, este projecto educativo de escola é generalista e pouco ambicioso no que se refere à promoção da igualdade etno-racial, cultural e religiosa. É de salientar que esta tendência pouco ambiciosa relativamente à igualdade facilmente se encontra nos projectos educativos de outras escolas, conforme pude constatar através de uma análise comparativa de quatro projectos de escolas de 2º e 3º ciclos seleccionados aleatoriamente: dois de escolas do mesmo concelho e dois de escolas do concelho de Coimbra. Uma característica nos projectos do concelho onde fiz o estudo, incluindo a escola em causa, é o desencontro entre o diagnóstico da população escolar, descrita como diversa em termos socioeconómicos e culturais, e algumas das prioridades e estratégias estabelecidas, omissas quanto a essa descrição.

A indefinição de estratégias concretas a nível global na escola remete para o professor a responsabilidade de concretização de um projecto que se pretende que defina um determinado *ethos* na escola. Mas, se é certo que alguns professores têm a preocupação de promover estes valores, discutindo-os, por exemplo, em Formação Cívica (Vanessa conta-me que o professor Mário discutiu o racismo com a turma nesse espaço curricular), também é comum que muitos outros não o façam (o director de turma Hugo Miguel, professor de educação física, assume que utiliza essa hora semanal apenas para discutir questões ligadas à direcção de turma: faltas, comportamento, comunicação com os encarregados de educação).

É importante terminar sublinhando que a acção “indiferente” e antidiferencialista dos professores ou da escola não está dissociada do panorama político central. A ausência de uma acção concertada na escola enquadra-se na ausência de uma abordagem política nacional. Como vimos, a política de educação inter/multicultural em Portugal assumiu, durante os anos 90, um carácter local, desenvolvida na forma de projectos pontuais em algumas escolas. Actualmente, parece diluir-se no conceito amplo e pouco concretizado de educação para a cidadania (em particular na área curricular de formação cívica) e na estratégia de autonomia das escolas. Em segundo lugar, a formação de professores nesta área é considerada incipiente e insuficiente (Rosa, 2002: 362; Stoer e Cortesão, 1999). A ausência de resposta é muitas vezes “compensada” por uma abordagem superficial a questões de diversidade cultural reduzida ao folclórico e exótico:

Repr. Escola - Aliás, já houve actividades muito engraçadas sobre... a semana dos... uma semana multicultural. E lembro-me de haver uma sala só com muçulmanos, com características de... Já foi há uns anos. [...] Em que serviram comida tradicional deles, tinham roupas, sapatos, apresentavam os monumentos característicos da religião muçulmana, todas essas coisas. E muito bem... um trabalho muito, muito interessante.

1.2 Direitos religiosos e culturais na escola

A acção “quase nula” da escola é ilustrada pela negligência dos direitos das religiões minoritárias. De que forma é que as encarregadas de educação e os alunos muçulmanos encontram respostas às suas demandas religiosas/culturais na escola?

Todos os entrevistados muçulmanos, quer encarregados de educação quer educandos, referem a dieta alimentar como um aspecto fundamental no seu quotidiano. As encarregadas de educação e os alunos, quando questionados sobre a solução que encontram na escola, referem o bufete onde os alunos comem uma sanduíche, a cantina, onde almoçam apenas parte da refeição (por exemplo, a sopa e a sobremesa), ou um almoço que levam de casa, normalmente também uma sanduíche. A representante da escola conhece esta realidade, e refere-a como uma responsabilidade individual:

Repr. Escola - Em relação ao almoço, nunca foi posta essa questão. Porque eles normalmente, quando a comida não é adequada às suas regras, eles ou trazem ou vão comer ao bufete. No bufete normalmente têm sempre coisas que podem comer. Embora, não seja muito variado, devo confessar [risos]. Para eles, não será muito variado.

Dália, mãe de Said, conta que no colégio privado que os seus filhos frequentaram no 1º ciclo, a directora pediu também para enviar a comida de casa nas refeições em que se servisse carne de porco. Actualmente, perante uma cantina pequena de uma escola pública, Dália resigna-se à dificuldade da escola em oferecer uma alternativa, ainda que essa fosse a solução ideal para esta mãe. Mas, como diz Dália: “Também, olhe, acaba por ser uma vez por semana ou duas,³⁹ porque dá para... ou uma sandes de ovo, ou uma sandes de carne assada, às vezes leva uma hambúrguer no pão [...] Porque a nossa carne é *halal*. E é tudo assim”. A

³⁹ Pelas refeições que fiz na escola e pela recolha dos menus semanais junto do SASE, posso confirmar que as ementas são variadas, totalizando no mínimo duas refeições por semana de peixe.

directora de turma de Said conhece a situação, e menciona-a como uma responsabilidade individual, porque decorre de preceitos religiosos, entendidos como externos à escola:

DT Tânia - Portanto, a religião deles é uma coisa à parte que eles seguem. Portanto, a mãe muitas vezes diz que o Said traz comida de casa porque naquele dia no bar é comida... é carne de porco e eles não podem comer... Mas de resto... Quer dizer, é uma coisa muito subtil.

Não obstante, este ritual surgiu de forma central nos seus discursos sobre a sua identidade muçulmana, como vimos na secção 2.2 do capítulo anterior. Perante esse facto, torna-se significativo que os agentes educativos (incluindo as encarregadas de educação e os professores) não considerem esta particularidade um direito, suficiente para uma alteração nas ofertas alimentares na escola (prevista por lei), remetendo para uma solução privada e individual. Por outro lado, se ponderarmos o nível socioeconómico dos alunos esta questão torna-se menos linear. Não só a oferta alimentar no bufete é menos variada, como as famílias mais desfavorecidas sentirão dificuldades para os filhos almoçarem com qualidade no bufete, um bar relativamente caro. Além disso, está previsto na lei actual que os refeitórios devem ter em consideração as dietas alimentares religiosas e oferecer uma ementa alternativa:

Quando devidamente justificadas por prescrição médica ou por motivos religiosos, podem ser servidas ementas alternativas, mantendo-se, sempre que possível, a matéria-prima da ementa do dia (ANEXO B, nº 6, alínea e; Circular nº 14/DGIDC/2007, 25 de Maio de 2007).⁴⁰

Outro aspecto a salientar prende-se com as orações diárias. Apesar de as orações serem referidas como parte do quotidiano destes jovens, apenas Shaida refere a possibilidade de negociação de um horário para orações na escola:

Hélia - Os jovens muçulmanos em Portugal ou portugueses têm alguma especificidade que não é respondida, que não tem um feedback na escola?

⁴⁰ Apesar disso, no Caderno de Encargos para o fornecimento de refeições em escolas, que foi a base de trabalho do refeitório este ano lectivo, esta regra mantém-se apenas no caso de prescrição médica (Concurso Público nº 2/EMASE/2006, Artº 1, nº 5, alínea e).

Shaida – eu não sei se é respondida ou não, porque eu acho que não há ninguém que tenha pedido, não sei... [...] Eu sei que nós temos que cumprir com cinco orações diárias. [...] Isto não está implementado na escola porque falta horário. [...] Devia haver a exceção. Em todas as religiões, eu não vou dizer só na minha. Se em todas as religiões, se houvesse uma partilha de que, têm horários para rezas e assim, a pessoa vai rezar, e volta. A nossa oração não é uma coisa de demorar muito! O máximo são 15 minutos. O máximo! [...] Se for o caso pode, nós podemos até pedir à nossa comunidade, e darmos os, lhes dar o horário e pronto. [...] Se não há possibilidades, também não podemos fazer nada, não é. Se houver possibilidades era muito bom! No país já não devia haver escolas com particularidades. Por exemplo, a escola de Palmela foi aberta porquê? Por causa desta especialidade. As orações...

É de salientar a importância atribuída por Shaida à escola pública, uma escola acessível a todas as pessoas, quer em termos económicos quer pelo facto de não ser exclusiva de uma única confissão ou grupo cultural. Esta foi, aliás, uma ideia que surgiu em vários pontos do seu discurso, e também na entrevista concedida por Dália.

Para além das sugestões ambiciosas de Shaida, verifico uma cedência ao calendário e horários da escola e da sociedade alargada. Na secção 2.1, veremos, por exemplo, que Dália refere que, por trabalhar nos serviços administrativos de um estabelecimento de ensino superior, beneficia das férias do Natal, “quer queira, quer não”, e não tem coragem de, passado pouco tempo, solicitar dispensa no dia do Ide. Humeyra, encarregada de educação de Vanessa, conta também que os muçulmanos que trabalham não têm tempo para cumprir as cinco orações diárias:

Humeyra – Ah, eu faço só à tarde. Só rezo à tarde. São 5, mas tenho que acumular. Não posso deixar o meu trabalho por causa disso. Mesmo que o dono seja muçulmano. O dono do hotel onde trabalho é muçulmano. É, indiano, de Moçambique. Mas ninguém lhe pode dizer “vou deixar o meu trabalho para fazer isto”. E são 5 vezes por dia, não dá! (*risos*)

Yusuf refere também que não tem tempo de ir à *madrasa* com a frequência desejada, uma vez que a oferta de aulas sobre o Islão na mesquita coincide com o horário escolar.

No caso de Educação Moral e Religiosa (EMR), essa flexibilização torna-se institucionalmente discriminatória perante os privilégios legais da igreja católica no ensino público e a dificuldade de oferta de aulas de outras confissões (como vimos na secção 2. do

capítulo 2). Esta questão foi colocada explicitamente por mim durante as entrevistas, uma vez que os participantes não a mencionavam, por falta de informação, como ia percebendo depois. Eu pretendia compreender de que modo os alunos, encarregados de educação e professores interpretam a presença institucionalizada, sem pré-requisitos, da religião católica na escola e a ausência de oferta de outras religiões, numa zona com uma população pluri-religiosa. Uma das principais conclusões é que esta oferta disciplinar não é negociada entre encarregados de educação, a escola e a comunidade. Da parte dos alunos muçulmanos, a sobrecarga do horário com mais uma aula leva-os a desvalorizar a necessidade de EMR Islâmica na escola. As aulas que têm na mesquita sobre o Islão são, na sua opinião, suficientes. Esta unanimidade de opiniões, porém, desaparece quando questiono as encarregadas de educação especificamente sobre a oferta de aulas de Islão na escola. No caso de Dália, essa oferta educativa facilitaria os horários familiares:

Dália – pois, ‘tão a começar a ir, p’ra aprender alguma coisa do Islão. Porque o meu horário não dava! [...] Quando chegava, era às 6h30, 7 horas, não tinha o horário na mesquita para eles irem aprender. E depois quem tem que fazer o jantar, ter que organizar a casa, não dá! [...] Deveria de haver [*aulas de EMRI na escola*]! Uma questão de educação... Para as crianças saírem muito mais preparadas... Olhe, se houvesse aulas de moral e religião, eu aos sábados já me custava de os mandar ir à mesquita, por exemplo. O que ele estava a aprender na escola estava bem. [...] Mas acho que a Comunidade Islâmica podia decidir isso! Tem lá aqueles padres todos.

A opinião de Shaida é convergente. Os horários apertados dos seus filhos impedem uma maior frequência da *madrassa* e uma aprendizagem satisfatória do Islão, principalmente à medida que as crianças crescem:

Hélia - eles não têm muito tempo de ir à catequese? Estava a dizer...

Shaida – não têm! Não têm... O Tayeb por exemplo só tem sexta-feira, quarta-feira e sábado. Que vai à catequese, à madressa. [...] E a Sheila só tem sábados. E a minha filha mais nova é que vai todos os dias de manhã e à tarde vai estudar. [...] Estas mais velhas não têm, não têm religião para nada. Devia haver em qualquer escola educação e moral porque, mesmo quando elas já são adultas, porque educação moral e religiosa não implica nada. Acho que até melhora a situação das pessoas.

As mesquitas implicam deslocções dos alunos, e consoante o local de residência e os horários de trabalho e da escola essas aulas poderão ser mais ou menos frequentadas. A escola pública, de acesso democrático, gratuito e obrigatório, frequentada todos os dias da semana pelos alunos durante longas horas, torna-se o local onde mais facilmente se poderia corresponder a esta demanda cultural, desdobrando o espaço de EMR a outras confissões, como a islâmica.

Esta minha análise limita-se à situação curricular prevista na lei actual, mas alguns académicos em Portugal propõem a substituição da hora semanal opcional, e oferecida por cada confissão religiosa, por aulas de história das religiões para todos os alunos (Pinto, 2002; Borges, 2002), um modelo que defendem ser mais consentâneo com uma educação pública secular e atenta à diversidade religiosa e cultural (Hobson e Edwards, 1999; Jackson, 2004; Pinto, 2002, 2006). Dália e Shaida referiram também esta solução como uma opção preferível à situação actual.

Porém, o espaço cedido à pluralidade religiosa parece limitado. No caso deste estudo, não existe cooperação entre a comunidade islâmica local e as escolas. Humeyra refere dois motivos: as escolas não mostram interesse em agir; e a mesquita funciona como um local de culto, sem uma estrutura socio-cultural que discuta assuntos sociais.

Hélia – Então, que tenha conhecimento não existe cooperação entre a organização muçulmana, a comunidade, e as escolas, não existe?

Humeyra – Aqui nesta cidade não existe. Não sei o resto da cidade, mas aqui não há. [...] As escolas podiam começar a, como é que se diz em português, a interagir. Isso era a primeira parte. Eu acho que isso era a primeira parte... Conhecer... Ver quem é, por que é muçulmano... “Ah, eu tenho isso assim...” Discutir as ideias, o que é que se pode fazer, tudo isso...

Hélia – mas a mesquita não funciona como um espaço onde vocês...

Humeyra – Não, mas isso... A mesquita por exemplo, toda a gente vai lá uma vez por semana, na sexta-feira. É dia santo... só nas sextas-feiras, uma vez por semana, ou nas festas muçulmanas. Depois, cada um vai para seu lado.

Shaida e Dália salientam a ausência de negociação entre as estruturas islâmicas e as escolas, devido a interesses institucionais e a uma cultura de manutenção do *status quo*:

Hélia - Acha que existe pontes, e acha que existe alguma coordenação entre a mesquita e os professores da *madrassa* e as escolas? Que tipo de...

Shaida – eles podem não ter entrado em contacto. Não sei se já entraram em contacto com a escola para falar sobre este assunto. Deviam fazer isso. [...] Entrar em contacto com os ministérios da educação para falar sobre isso, que nós queremos também ter educação e moral da nossa religião também. E temos professores para poderem dar...

Hélia – acha que não vale a pena pensar em levantar essa questão?

Dália – não, eles iam dizer, “Ai não. A gente tem aqui a mesquita, e os alunos que venham, os alunos vêm cá para aprender.” É isso que eles vão dizer. Não vão entrar em despesas. Era uma alteração curricular toda.

Esta falta de organização e articulação institucional, e a baixa mobilização dos indivíduos, resulta num conhecimento insuficiente dos muçulmanos sobre os seus direitos de educação na escola pública.

Hélia – pois, mas a questão é que está previsto na lei que as comunidades, as outras religiões se se organizarem podem também ter.

Humeyra – Ai é?! Ai é?! Não sabia disso. [...] Mas a comunidade muçulmana agora é tão grande. Não sei se sabem disso. Aqui no meu prédio é só indianos, paquistaneses... Eu não sabia. Nunca tinha ouvido falar disso. [...] É que eu não sei se na escola da Vanessa tem muitos muçulmanos.

Hélia – [...] Que eu tenha conhecimento há 17.

Humeyra – ai é? Tanto? Não sabia... [...] Ia ser óptimo, para as crianças aprenderem. Porque são muitas crianças aqui muçulmanas, que não sabem nada, nada, nada, nada de religião! A Vanessa é a primeira: não sabe NADA! [...] Os pais não ensinam. Também o ambiente não é propício para isso.

Na percepção de Humeyra, um espaço na escola sobre o Islão é tão mais necessário quanto as crianças muçulmanas têm um grande desconhecimento do Islão, com repercussões nas suas identidades e na liberdade de educação dos encarregados de educação. O ambiente desadequado mencionado por Humeyra refere-se à ausência de convívio e ao baixo nível de mobilização entre muçulmanos no seu prédio e sociedade em geral.

Ao questionar o representante da CIL sobre a negociação de aulas de EMR na escola pública, a sua opinião não revela a mesma necessidade de negociação. Apesar de a Lei da

Liberdade Religiosa ter despoletado o debate sobre a possibilidade de leccionação do Islão nas escolas, na prática a CIL não sente essa necessidade.

Repr. CIL – Em termos de educação, como não existe a obrigatoriedade da educação religiosa e moral como havia dantes, portanto isso também facilita um convívio mais amplo entre as crianças. Nós ainda pensamos, face a Lei da Liberdade Religiosa, ter algumas aulas de ensino religioso nas escolas. Mas só podia ser, tínhamos que estar a ter o número mínimo de alunos por cada turma. Ora, como nós, a Comunidade está espalhada pelas áreas mais diferenciadas do país, às vezes é muito difícil haver 15 ou 20 alunos, o mínimo exigível, para se poder proporcionar essas aulas aos alunos. Naturalmente que, nas zonas residenciais de grandes concentrações das pessoas muçulmanas, existem sempre locais de culto. Portanto, no aspecto religioso as crianças têm possibilidades de frequentar onde que existe o ensino religioso.

É, assim, perceptível um desencontro entre a representação da CIL e um quotidiano mais complexo, e que se complexifica crescentemente se sairmos da zona da Grande Lisboa, e pensarmos em localidades urbanas mais pequenas onde as estruturas da Comunidade Islâmica não oferecem aulas sobre o Islão para crianças (o caso, por exemplo, de Coimbra). Este desencontro de opiniões pode dever-se, por um lado, ao facto de a CIL responder pela comunidade muçulmana a nível nacional, como interlocutora do Estado português para os assuntos islâmicos globais (por exemplo, está representada na Comissão para a Igualdade Religiosa, e foi ouvida na discussão da Lei nº 16/2001), e, por outro, à diferença de origens sociais e geográficas dos muçulmanos na CIL e dos entrevistados. Com efeito, a fundação da CIL está ligada a quadrantes sociais privilegiados de Moçambique com origens na Índia, e, pelo contrário, os muçulmanos entrevistados são de origens sociais mais desfavorecidas, e originários de diferentes países africanos e asiáticos, uma diversidade que ganha ainda maior significado perante o número reduzido de entrevistados. Pretendo sugerir que a relativa homogeneidade da CIL choca com uma crescente heterogeneidade da população muçulmana em Portugal. Por isso, entendo que a negociação entre as escolas e os representantes muçulmanos deverá ocorrer a nível local, pela maior proximidade e conhecimento do contexto e das necessidades⁴¹.

⁴¹ Infelizmente, não me foi cedida uma entrevista pelo representante muçulmano local, pelo que me é impossível adicionar esse ponto de vista. Mas as encarregadas de educação entrevistadas e os responsáveis educativos na escola referem a inexistência desse contacto institucional.

No seu discurso, bem como na opinião de outros responsáveis políticos, a Escola não surge nesta negociação como agente co-produtor da desigualdade na oferta religiosa. Quando questionado sobre os direitos de cidadania dos muçulmanos portugueses, o representante da CIL refere que a Comunidade tem lutado pelo reconhecimento legal, mas que a aplicação e reivindicação dos direitos depende da acção individual dos muçulmanos na sua localidade e em cada escola. Novamente, a realidade apresenta-se mais complexa. No caso da escola estudada, o número de alunos é significativo para a criação de uma turma (apesar da dispersão referida pelo representante da CIL). Contudo, os alunos e encarregados de educação não solicitam a aula por não terem conhecimento dessa possibilidade ou por serem informados que não existe a disciplina, invertendo-se o sentido da lei, que só cria a turma quando é solicitada a sua aplicação.

Hélia – e existe algum tipo de relação, de comunicação entre a escola e a comunidade muçulmana aqui, enquanto organização?

Repr. Escola – não. Não. Já houve. Já houve contacto em termos de, se houvesse possibilidade, se houvesse número de alunos a pedirem para terem aulas de religião, digamos assim, já houve aqui há uns... [...] Desde que eles pedissem, mas eles não pedem. [...] Têm que ser pelo menos 10 [...] para podermos pedir um professor da religião.

Hélia – mas os pais sabem que há essa possibilidade?

Repr. Escola – sim. Aliás, quando é feita a matrícula, o próprio impresso pergunta se eles querem Educação Moral e Religiosa Católica ou outra. E se a outra, qual. Para nós podermos contabilizar; se houver 10... Nunca aconteceu.

Na sua opinião, parece ficar subentendido que os encarregados de educação não têm interesse na oferta dessas aulas, uma vez que “o impresso pergunta” e os encarregados de educação não matriculam os seus educandos. O discurso da representante parece transferir, mais uma vez, as responsabilidades educativas para “casa” e a comunidade, numa atitude de “política reactiva”.

Um quarto ponto surgiu de forma marginal nos discursos dos entrevistados muçulmanos: o Ramadão. O cumprimento do Ramadão é mencionado apenas por Yusuf como parte da sua vivência religiosa. Porém, quando perguntei se os professores tinham recebido pedidos ou reivindicações específicas da parte dos alunos ou encarregados de

educação muçulmanos, os directores de turma Filomena, Mário, Hugo Miguel e a própria representante da escola referem que a altura do Ramadão como um momento de particular negociação, quando recebem pedidos de flexibilização dos horários. A professora Filomena conta que, no início do Ramadão, os encarregados de educação pedem que os seus educandos possam sair temporariamente da sala de aula para irem comer na hora em que podem quebrar o jejum. Além disso, todos os professores referem que as faltas dadas por altura do "Id-ul-Fitra" (a festa religiosa no final do mês do Ramadão) são justificadas. Contudo, essa negociação de direitos é referida nos seguintes termos:

Repr. Escola - E ia-lhe a dizer que, nesse aspecto, há uma grande aceitação. Por exemplo na questão do Ramadão, poderia haver problemas. Muitas vezes as crianças nessa fase têm um rendimento escolar mais baixo, não é? Porque... Têm uma alimentação mais frágil, não é, muito mais fraca. E os professores, de uma maneira geral, têm sempre... Dizemos, "Atenção que eles estão no Ramadão; temos que lhes dar o desconto." Isso é uma coisa que eu acho que é muito positiva, porque realmente os miúdos *não têm culpa* de ter aquela religião – culpa, entre aspas, pronto – só que o nosso calendário não se rege pelo calendário deles, não é? E portanto, eles naquela fase não podem dar o mesmo que dão noutra altura. E portanto há sempre um bocadinho de *condescendência*. (meus sublinhados)

Por exemplo, o professor de educação física, Hugo Miguel, anula o exercício físico para os alunos que cumprem o Ramadão: "E eu percebi, percebo perfeitamente. Fizeram, em vez de estarem a fazer a parte prática, fizeram o relatório da aula, [...] e não houve problema nenhum". O vocabulário e as expressões usadas revelam que a escola não encara esta adaptação como um direito religioso, e sim como um acto de tolerância perante uma religião vista como mais rígida e opressora. Apenas o professor Mário e a professora Filomena afirmam que são direitos previstos por lei. Apesar de se criarem condições para os alunos cumprirem o Ramadão, a postura de "condescendência" revela uma "política reactiva" face à diversidade cultural e religiosa.

Resumindo, as dificuldades de negociação dos direitos religiosos e culturais dos muçulmanos nas escolas públicas portuguesas parecem advir de quatro factores: a postura de "política de reacção" da escola face à diversidade; a reduzida e pontual troca de informação entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade islâmica; a falta de

comunicação entre muçulmanos e os responsáveis pelas estruturas comunitárias, resultando em discursos contraditórios sobre as necessidades quotidianas; e a falta de mobilização dos próprios muçulmanos. Acrescenta Cardoso (2006: 95-97) que a falta de articulação e comunicação entre os diferentes actores e níveis de decisão educativa constitui um obstáculo ao sucesso das políticas educativas.

Se, por um lado, os resultados que aqui apresento vão ao encontro das conclusões de Teresa Mendes de que é possível identificar “atitudes de respeito e facilidade de prática [religiosa] por parte do corpo docente e das escolas” (Mendes, 2002: 148), por outro lado ficou claro nas entrevistas que a negociação de direitos na escola não se realiza com base na afirmação de identidades culturais ou religiosas no âmbito de uma educação atenta à multiculturalidade, mas na tolerância perante a diferença. Afirmando-se como neutra, a escola pública portuguesa, representada por esta escola em particular, seguirá muito provavelmente os valores da maioria, resultando numa indiferença face à diversidade cultural e religiosa na sociedade portuguesa (Milagre e Trigo-Santos, 2001: 27). Como Modood afirma, relativamente à questão racial:

Racial equality cannot always mean that our public institutions and the law itself must treat everybody as if they were the same – for that will usually mean treating everybody by the norms and convenience of the majority. (Modood, 1992: 273)

Com efeito, a religião na escola pública em Portugal continua a revelar as especificidades do processo de secularização da sociedade portuguesa, pelos privilégios cedidos à igreja católica. Nos quotidianos escolares, esta “separação inacabada” (Moreira, 2006) silencia um debate sobre a diversidade religiosa na escola pública entre as instituições e actores oficiais, os encarregados de educação e a comunidade.

O que parece estar em causa é o direito de liberdade dos pais em educar os seus filhos segundo a sua identidade cultural e religiosa, um direito garantido em Portugal pela Constituição da República (1976), pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e pela Lei da Liberdade Religiosa (2001). Como duas mães diziam, não é suficiente que haja uma ou mais escolas islâmicas, porque a maioria dos alunos não tem poder económico para frequentar escolas particulares. Esta opinião é defendida por Ramadan (2004), que afirma que, mais relevante do que a luta pelo financiamento de escolas islâmicas ou pela criação de *madrasas*

na Europa, é importante a integração do Islão-civilização e do Islão-religião nos currículos e sistemas de educação públicos europeus, frequentados pela maioria dos jovens muçulmanos, para garantir a manutenção e valorização da identidade muçulmana e a “integração” dos jovens na realidade social mais abrangente.

Confiar individualmente a cada docente a gestão democrática e plural da diferença religiosa numa escola torna-se, assim, insuficiente. Uma abordagem inter/multicultural crítica e transformadora na escola pública tem de envolver mudanças a vários níveis estruturais (governo central, decisores-políticos, direcção das escolas, pais, alunos, comunidade, etc.) para obter resultados (Gillborn, 1995; Banks, 2004b: 4). A falta de sistematização das respostas da escola à diversidade é também ilustrada pela oferta de língua portuguesa como língua estrangeira.

1.3 Apoio a português como língua não materna

Apesar de a questão do apoio a língua portuguesa não se colocar à maioria dos alunos e encarregados de educação entrevistados (porque são portugueses, ou vivem há muito tempo em Portugal, ou ainda porque são oriundos de países com o português como língua oficial), a língua portuguesa surgiu, contudo, como fundamental na integração dos dois alunos paquistaneses que entrevistei (assim como dos restantes 15.397 alunos em Portugal que não têm o português como língua materna, segundo os dados do relatório do IESE, 2005). O caso dos alunos recém-chegados do Paquistão ou Índia nesta escola ilustra como uma ideia abstracta de igualdade se pode transformar numa política substantiva de desigualdade (Santos, 1999).

Iqbal e Yusuf, os dois alunos em causa, vivem em Portugal há dois anos. Ambos revelam um nível de proficiência muito baixo em língua portuguesa. Como os próprios e os professores admitiram, a literacia escrita de ambos é quase nula. Apesar dos dois alunos pedirem aos seus directores de turma mais horas de apoio a português, esse apoio foi sempre delegado a outras instâncias de decisão, até ao ministério, conforme afirmou a representante da escola referindo as novas instruções recebidas do poder central. Segundo as novas explicitações fornecidas pelo Ministério da Educação (Ofício-Circular nº 23/DSEE/DES/07, de 22 de Maio de 2007) para o ensino de português como língua estrangeira, a hora lectiva de Estudo Acompanhado de 90 minutos semanais deve passar a ser utilizada para apoiar estes

alunos, agrupados por níveis de proficiência e separados do grupo turma. As restantes áreas curriculares não disciplinares deverão complementar este apoio com actividades específicas na turma. Outras alternativas apontadas no âmbito da autonomia escolar referem os 45 minutos semanais ao dispor da escola, por exemplo para o fortalecimento deste apoio, e a possibilidade de elaboração de planos de recuperação.

Os alunos que entrevistei não tinham apoio diferenciado nas áreas curriculares não disciplinares, mas auferiam de 90 minutos semanais de apoio extra-curricular a Língua Portuguesa. Segundo a representante do conselho executivo, porém, a escola tem dificuldade em organizar-se para oferecer este apoio devido à falta de professores com formação adequada ao ensino de português como língua não materna e devido à carga horária de alunos e professores. Mas pelo discurso dos professores, estes parecem não conhecer as orientações do ministério nem ponderar soluções:

DT Filomena – É assim, no caso desses alunos que praticamente não falam português, eu não faço, não tenho grandes estratégias, quer dizer; têm aulas de português. É assim, eu procuro ver se eles estão a acompanhar, a apreender, a passar para o caderno. [...] É assim, se eles quiserem, eles vão a pouco e pouco... Porque também já temos tido casos de sucesso! É assim, às vezes, a pouco e pouco, eles vão apanhando o comboio. Porque se eles forem ouvindo, e vendo o livro, e vendo o exercício, também não é assim propriamente... hmm, impossível.

Este excerto ilustra a fractura entre as necessidades dos alunos e a resposta da escola. Os alunos estão bastante desacompanhados na escola, apesar da sua vontade em melhorar e aprender português, como a mesma professora afirma:

DT Filomena – Nas aulas que ele [Iqbal] tinha de apoio a português andava sempre a perguntar se não podia ter mais, e que queria ter mais. Portanto, isso ele realmente mostrou muito entusiasmo. Em relação ao resto das disciplinas não. E depois ele começou mesmo a entrar em processo de abandono.

O professor Luís, director de turma de Imtiaz, um jovem indiano chegado há dois meses a Portugal, também considera que é preguiça e “falta de motivação” dos alunos. Na sua opinião,

“Estamos em Portugal, tem que aprender português. Tem que se falar com ele [Imtiaz] em português, não em inglês! Uma língua aprende-se por osmose. Tanta coisa com o inglês... mas em Portugal temos que aprender o português!” (notas de campo, 16 Março 2007)

Na minha experiência, para conseguir comunicar com Imtiaz tive que falar sempre em inglês e, nas duas aulas de Formação Cívica que observei a convite do professor Luís, foi visível o seu total isolamento dos colegas e alheamento no processo de aprendizagem. Nestas duas opiniões, parece haver uma expectativa de que os alunos aprendam sozinhos a nova língua, uma expectativa frustrada que acaba por reforçar as representações estereotipadas sobre as suas culturas de origem como “problemáticas”, fechando um círculo de exclusão simbólica e material.

Por contraste com esta inacção, verifiquei algumas iniciativas individuais para lidar com as dificuldades linguísticas dos alunos que não têm o português como língua materna. Na sala de estudo, observei uma professora a ensinar português a dois irmãos paquistaneses recém-chegados à escola.

Sala dos professores: a professora que dá apoio aos irmãos recém-chegados (há três semanas) está na sala e pergunto-lhe sobre o apoio. A professora conta-me que são seus alunos a várias disciplinas e que fez uma proposta ao conselho executivo: sempre que tem tempo livre, vai buscá-los à sala deles e leva-os para a sala de estudo para dar apoio a português. Acha que o apoio existente não é suficiente: “Não dá para nada! Até porque não é português para estrangeiros! Há técnicas que nem a professora domina. Ser do primeiro ciclo é bom, mas não chega”. [...] Na opinião da professora, o que os ajuda é o pai que está em Portugal há seis anos. Sabe português, e puxa por eles. O irmão mais velho também sabia já português; pelo menos o alfabeto já conhece. (notas de campo, 1 Junho 2007)

A acção desta professora revela a informalidade e a atomização da estratégia da escola na abordagem à diversidade linguística. A opinião desta professora destaca-se em relação às opiniões que encontrei em geral. Para si, é da responsabilidade da escola ajudar os alunos a desenvolver a fluência à língua portuguesa, condição essencial para o seu sucesso escolar. A professora salienta a insuficiência do apoio actualmente oferecido e a necessidade de mais formação de docentes para dar resposta adequada às demandas da diversidade linguística.

Shaida, mãe de Sheila e Tayeb, refere espontaneamente este problema escolar sentido pela comunidade paquistanesa e conta que os alunos que não têm sucesso à língua portuguesa “desanimam muito”. Para combater esta situação, Shaida sugere que se utilizem “tradutoras” nas escolas:

Shaida - Em muitas escolas públicas devia haver, devia haver pessoas que saibam falar urdu para explicar a estes paquistânicos que entram na escola o que é que está-se a falar de concreto, porque eles não conseguem entender! Vão para a escola e tiram, tiram 1, porque não sabem! [...] Porque, por exemplo, eu, quando vou com paquistaneses numa, lá nos [Serviços de] Estrangeiros, eu transmito tudo o que falam os portugueses. O que eles falam em português, traduzo! [...] É muito importante, nas escolas, nos Serviços de Estrangeiros, em sítios, em sítios específicos que precisam lidar com pessoas desse tipo. Ter um tradutor! Isto é muito importante. Coisa que em Inglaterra há, na França há, na Espanha há, e na Alemanha há. Nas... Nas... Na Alemanha, e na Bélgica, Noruega... Em todos esses sítios existe. Por que é que nós não temos? Nós também devemos ter. E isso deve fazer parte da nossa evolução.

Da sua experiência com amigos falantes de urdu nos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, conclui que a tradução na escola ajudaria os alunos na sua integração inicial. Ainda que a solução de tradução simultânea seja questionável em termos pedagógicos e seja de difícil concretização no terreno (como a representante do poder autárquico sublinhou), Shaida faz alusão a uma figura que está já prevista por lei: os mediadores culturais (Lei nº 105/2001, de 31 de Agosto). Na sua opinião, não só os alunos seriam acompanhados por alguém bilingue que os ajudaria na introdução ao currículo escolar e à língua portuguesa, como mulheres bilingues, em português e urdu, conseguiriam uma ocupação profissional (um problema que, não sendo o foco deste estudo não aprofundei, mas que aponta para a precariedade social destas famílias e a não autonomia económica destas mulheres). Além disso, é importante sublinhar a dimensão comparativa do seu discurso ao fazer referência a boas práticas de integração linguística de imigrantes noutros países.⁴²

⁴² O relatório EUMC (2004) sobre a integração linguística na educação refere, por exemplo, que em França e na Alemanha são constituídas turmas de transição para o ensino regular para jovens recém-chegados aos países, sem domínio das respectivas línguas, com uma forte componente de alfabetização em alemão e francês, e em simultâneo com algumas aulas regulares. No Reino Unido, as aulas de “inglês como língua adicional” são leccionadas sem a criação de turmas específicas. Porém, as situações são muito diversas, pois o grau de autonomia local para tomar decisões a este nível é considerável.

Shaida demonstra uma preocupação com uma realidade escolar difícil sentida pelos jovens falantes de urdu, e uma situação comunitária preocupante de exclusão a vários níveis, que em última instância produz, na sua opinião, um sentimento de desvalorização/inferiorização na própria comunidade. Para os alunos, o fraquíssimo apoio à língua portuguesa com que se deparam levará a curto prazo ao insucesso escolar e previsivelmente, a médio prazo, ao abandono escolar e reprodução da exclusão social desta população jovem. Se olharmos para outros casos, esta previsão encontra exemplos concretos. Apesar de em Portugal não haver estudos continuados que monitorizem o sucesso e abandono escolar de jovens etnicamente marcados, no Reino Unido, por exemplo, uma proporção significativa de população do Paquistão e do Bangladesh experienciou uma lenta resposta institucional que contribuiu para a reprodução de desigualdade de oportunidades e exclusão social.⁴³

A postura dos jovens e das famílias que conheci não é, porém, passiva ou desinteressada, como está implícito nos discursos de alguns professores. Algumas estratégias informais são procuradas paralelamente: Yusuf aceitou a oferta de ajuda de um jovem da mesma escola, muçulmano português; Iqbal, mesmo com o seu nível de português incipiente, mudou para a escola das irmãs para se ajudarem mutuamente na aprendizagem da língua; Shaida acompanha vizinhos e amigos aos SEF e outros serviços como tradutora. Na escola, o caso da professora que se voluntaria para ajudar os dois alunos recém-chegados à escola revela também uma estratégia informal e pontual.

Concluo que, nesta escola, as respostas às necessidades dos alunos cuja língua materna não é o português são pouco articuladas e sistemáticas, e que nem sempre há sensibilidade da parte dos professores para dar resposta a direitos culturais, em particular linguísticos. A insuficiência de apoio na aprendizagem de português constitui uma desigualdade de oportunidades para muitos alunos imigrantes.

⁴³ Conversa informal com uma Consultora Sénior da Equipa para "Ethnic Minority Achievement" de Walsall, Birmingham (no âmbito do estágio realizado em Setembro de 2006 no King's College London, orientado pelo Prof. Abdoolkarim Vakil e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian). Sobre a desigualdade de oportunidades educativas dos jovens sul-asiáticos em Inglaterra ver, por exemplo, Troyna, 1991; EUMC, 2004: 51-52.

2. Representações sobre os muçulmanos

Vimos como a representação da escola como um estabelecimento educativo com uma população de origens diversas se baseia frequentemente em essencializações culturais. Como é que os alunos muçulmanos são, em particular, representados por professores e colegas? E quais as consequências dessas imagens na negociação das identidades e nos quotidianos das crianças?

Uma conclusão a que cheguei, revela que os muçulmanos são sentidos como invisíveis enquanto grupo nesta escola e como “completamente discretos” (professora Tânia). Tal, é explicado do seguinte modo pela representante da Câmara Municipal daquele concelho:

Repr. Autárquica – Porque a muçulmana é uma comunidade um pouco fechada. Não é muito aberta; é mais virada para o seu interior. Não se importa que os outros venham até ela, mas eles têm um ritual muito virado para o seu interior. Talvez por aí também não haja assim muito conhecimento, mesmo a nível do país e tudo. [...] Eu acho que a comunidade muçulmana é muito pacífica. Pelo menos não quer criar grandes problemas...

Esta representação de uma comunidade religiosa homogénea e discreta decorre do conhecimento e contacto pessoal da entrevistada com os membros da mesquita local. Porém, como me apercebi ao longo do trabalho, esta representa apenas parcialmente as sensibilidades religiosas da população muçulmana, muito diversa em si naquela cidade. Assim, esta imagem de uma comunidade compacta e unida não se encontra nos discursos das crianças e das suas encarregadas de educação, que revelam que a sua pertença ao grupo religioso identificado pela entrevistada cumpre um papel secundário na socialização dos alunos e no contacto entre a escola e as encarregadas de educação. Apenas os dois jovens paquistaneses, recém-chegados a Portugal e com um domínio muito incipiente da língua portuguesa, se agrupam nos intervalos com outros colegas do Paquistão, e referem que o mesmo acontece fora da escola. No discurso de Iqbal, referências a interesses comuns, como o campeonato mundial de cricket, ou o domínio comum de urdu justificavam um certo agrupamento entre jovens de origem paquistanesa, mais do que os rituais de cariz religioso. Acresce que estes jovens são vistos na escola como paquistaneses e não como muçulmanos. Humeyra conta também que não identifica um sentido de comunidade entre os muçulmanos no seu prédio, no seu trabalho, ou na localidade onde vive, pois são famílias originárias de

países tão diversos quanto a Índia, o Paquistão ou o Senegal. A identidade muçulmana não parece funcionar como agregadora das identidades destas famílias, de forma a proporcionar, por exemplo, uma articulação comum de questões que dizem respeito à educação das crianças muçulmanas.

Apesar disso, e como referi inicialmente, existe uma representação exterior sobre o “muçulmano” enquanto parte de um colectivo cultural homogéneo. As representações estereotipadas mais recorrentes sobre os muçulmanos resumem-se a três ideias-chave, e que remetem a um imaginário orientalista. Em geral, os alunos muçulmanos são representados como discretos e pacíficos, por não causarem problemas disciplinares. Uma segunda ideia surge reforçada por viagens a países islâmicos do Magreb: a imagem do muçulmano ladrão ou comerciante regateiro. Por último, os jovens paquistaneses com quem conversei e os seus encarregados de educação são representados como um problema pela falta de uma “cultura de trabalho” e pela desvalorização da Escola. Mas todas estas imagens se contrariam ou são contrariadas por outros estereótipos, como exploro em seguida.

A imagem dos muçulmanos como “pacíficos e discretos” surge por aproximação à representação da cultura nacional e por oposição a outros grupos etno-raciais considerados problemáticos. Com efeito, os discursos surgem mais positivos quando imaginam uma proximidade à cultura hegemónica portuguesa, nomeadamente pela língua e religião. Estar “integrado” (que frequentemente significa ser português com uma cor de pele não branca) é avaliado positivamente durante uma conversa informal:

Uma professora de inglês senta-se perto de mim num banco do pátio, e [...] fala-me da sua experiência: está na escola há 9 anos. Havia muitos muçulmanos nessa altura! Era praticamente a única comunidade. Depois, de repente, foi sendo substituída pelos africanos [*e começa a encolher os ombros e a franzir o sobrolho sempre que diz ‘africanos’*]. Já não há muitos muçulmanos, e eles também não são o problema. Os africanos são o problema. “Nós, na sala de professores, até costumamos dizer, até... [*pausa*] racisticamente, que é o *Black Power*. [...] Eles não entendem o nosso discurso; é como estar a falar para uma porta. Nem é por mal, mas não entendem o nosso discurso, os nossos valores.” Já os muçulmanos, “nós achamos que é pela religião, entendem os nossos valores. Têm boas expectativas sobre a escola, têm bases de inglês... Defendem os valores da responsabilidade, respeito, trabalho, obediência... Já os africanos, não entendem o nosso discurso”. (notas de campo, 16 Março 2007)

Neste excerto, a professora transmite duas ideias de relevo. Por um lado, define duas categorias etno-raciais que parecem excluir-se mutuamente: muçulmanos e negros. Porém, dois dos sete alunos muçulmanos entrevistados são negros (assim como cinco dos dez alunos que não pude entrevistar), o que revela a incorrecção dessa fronteira delineada entre “negro” e “muçulmano”.⁴⁴ Por outro lado, as representações sobre os dois grupos são contraditórias: os jovens negros são associados a problemas disciplinares e estilos de vida incompatíveis com a Escola e com “valores portugueses”, e os “muçulmanos” são vistos como pacíficos e mais semelhantes pela sua proximidade cultural através da religião, representada como base da cultura nacional. Ou seja, ser “diferente” constitui um problema que os mais “semelhantes” não criam. Segundo estas representações, os jovens negros muçulmanos serão simultaneamente indisciplinados e pacíficos, diferentes e semelhantes, uma contradição que ilustra os limites das essencializações de grupos etno-raciais.

É possível perceber neste excerto que a questão racial cumpre um papel no quotidiano das crianças negras na escola (algumas muçulmanas). Os muçulmanos são representados como intrinsecamente religiosos e oriundos do sub-contidente indiano (pela referência ao domínio do inglês) ou do Médio Oriente (como veremos a seguir), e os negros são remetidos para o imaginário de África, ambos externos à Europa. Esta representação dos alunos negros revela a dimensão de mito no discurso lusotropicalista actualmente, que insiste na vocação de Portugal para uma boa integração dos “imigrantes”.

Mas as contradições surgem também nos estereótipos sobre a própria categoria “muçulmano”, que, para além da imagem amplamente positiva do próximo excerto, surge também associada a imagens menos valorativas:

Repr. Escola – [Os jovens muçulmanos] são muito pacíficos; são crianças que normalmente não nos dão problemas. [...] De uma maneira geral os alunos são crianças... Hmm... Pronto, com um certo gosto pela aprendizagem, pela aprendizagem... E com, até com um respeito pelos mais velhos, pelos professores. É raro nós termos problemas disciplinares... [...] Normalmente, eles são, são respeitadores.

Porém, a mesma professora continua:

⁴⁴ Sobre o Islão em África ver, por exemplo, Gomez-Perez (2005); Ahmed (2002); Soares e Otayek (2007); Gonçalves (2004); Hiskett (1984); Macagno (2006).

Repr. Escola – Nem há... muito o roubo, o furto. Embora me digam que... Aqui há uns tempos, houve uma colega que me disse, “Ah, sim, é próprio dos muçulmanos”, por causa de um aluno... [...] Ela disse, “Ah, isso é uma característica. Sabes, eles regateiam, e isto e aquilo...” [...] Mas aqui não. Aquele caso é um caso muito especial, de uma criança [...] com problemas específicos; que tem um irmão que está num gang; que aprendeu a roubar e a furtar, e portanto... [...] Por isso, aquilo não tem a ver com a religião.

A ideia do “muçulmano ladrão” contradiz o estereótipo preponderante da passividade e revela um imaginário orientalista (Said, 2003) reforçado pelas viagens realizadas a países do norte de África ou árabes.

Sala dos professores: professor Luís e mais duas professoras conversam sobre a Tunísia, que Luís já visitou. Ele diz que as mulheres são “escravizadas, escondidas, fechadas em casa”. [...] A conversa extravasa para a política internacional: “os americanos são uns porcos”, diz uma das professoras. “Os EUA agora querem arranjar maneira de invadir o Irão – tudo por causa do petróleo. As bombas atómicas existem no Ocidente, mas não podem existir no Oriente?” (notas de campo, 26 Abril 2007)

Os debates internacionais e a experiência pessoal em países islâmicos parecem influenciar a representação dos muçulmanos. De facto, o desconhecimento de determinada realidade social acaba por sair reforçado pelo contacto superficial (turístico ou mediático) com essa realidade. O impacto dos contactos superficiais no imaginário colectivo reforça e legitima estereótipos.

A terceira representação sobre os muçulmanos surge em relação aos jovens paquistaneses. A representação destes jovens é negativa, pois a sua participação quase nula nas aulas e nas actividades da escola é atribuída a características culturais. Porém, como vimos, frequentemente a proficiência incipiente na língua portuguesa limita a sua participação e sucesso na vida escolar, assim como a grande mobilidade e instabilidade profissional dos encarregados de educação, reforçando o ciclo de exclusão material.

Nos excertos citados, reforça-se a ideia dos muçulmanos como “pacíficos” e obedientes devido à religião, mas surge uma imagem dos muçulmanos como potenciais ladrões, duas imagens que se contrariam entre si. A imagem dos muçulmanos como pacíficos e incluídos

na cultura da Escola, pelo respeito que demonstram ter pelos mais velhos e o gosto pela aprendizagem, parece contrastar com as ideias orientalistas do “muçulmano ladrão” ou do muçulmano sem uma “cultura de trabalho”, e por isso desajustado na escola. Se introduzirmos a variável idade, a imagem do rapaz muçulmano mais submisso e religioso parece poder evoluir, num imaginário orientalista, para um adulto sem empenho cívico, sem respeito pela autoridade ou, nos imaginários actuais ocidentais, para um potencial “terrorista”.

Esta construção discursiva sobre um Oriente unificado e intrinsecamente diferente e exótico, erigida sobre um desconhecimento social e cultural efectivo da parte do comum cidadão, conseqüentemente mais permeável às mensagens simplistas da comunicação social ou daquelas recolhidas nas viagens turísticas, permanece até hoje nos imaginários colectivos do Ocidente, com conseqüências políticas concretas à escala global, como o caso dos muçulmanos na Europa e da “luta global contra o terrorismo” exemplificam (Said, 2003: 3).

Neste trabalho em particular, ainda que a comunidade muçulmana seja “discreta” e diversa nas origens socioeconómica, religiosa, nacional, étnica ou linguística, é fácil encontrar estereótipos de origem orientalista. Segundo Bhabha (2005), os estereótipos são centrais no discurso colonial, que procurou simplificar o Outro, não para o compreender, mas para o controlar. Para o autor, a principal característica do estereótipo é a ambivalência. O discurso colonial representa e define “o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’, mas um ‘outro’ totalmente cognoscível e visível” (2005: 149), passível de ser dominado e reformado. Por isso, o colonizado é representado por imagens fixas, mas parciais e ambivalentes que permitem representar o colonizado pelo oposto das suas características negativas (*ibid.*: 165). Assim, a imagem do “muçulmano” nos discursos dos professores varia entre a positiva (pacíficos e religiosos) e a negativa (comerciantes pouco honestos e preguiçosos).

Apesar das representações ambivalentes típicas de um “olhar colonial”, no contexto analisado não verifico uma “demonização” dos jovens muçulmanos como tem sido relatado no resto da Europa, em países como o Reino Unido ou a França, onde tensões políticas reforçaram uma representação negativa de jovens britânicos ou franceses muçulmanos. A “discrição” dos jovens e famílias muçulmanos em Portugal parece fundar-se na imagem dos muçulmanos de origem indo-moçambicana, hegemónica pelo poder e capacidade de

afirmação política, e que veicula uma imagem de religiosidade e tradicionalismo, próxima da cultura portuguesa (Mendes, 2002: 22) pela história colonial partilhada. Mas esta “discrição” poderá dever-se também a outros factores, entre os quais pondero a ausência de uma política de identidades, aliada a uma concepção anti-diferencialista de igualdade (Santos, 1999). Como a representante dos encarregados de educação dizia “se há um programa que vai minimizar as diferenças, há a consciência destas diferenças”; por isso, uma ausência de uma política de identidades silencia a diversidade. Esta realidade é diferente da que encontramos no Reino Unido e em França, onde ambientes cívicos e políticos diferentes, e um número de muçulmanos bastante superior, têm permitido uma afirmação da identidade “muçulmano” que reclama a sua pertença às identidades nacionais europeias e negocea direitos religiosos/culturais (e.g., Modood, 1992, 1998, 2007; Sayyid, 2004, 2006; Blanchard *et al*, 2005; Stora, 1999; Ramadan, 2004, 2005; Hajjat, 2005).

A emergência do conceito de Islamofobia na Europa, chamando a atenção para a existência de discriminações com base na identidade religiosa/cultural muçulmana e não apenas racial, foi importante no reconhecimento do indivíduo “muçulmano” como parte de um grupo etno-racializado, alvo de discriminações, incluindo contra a sua cultura religiosa (Runnymede Trust, 1997; Khan, 2006; Tyrer, s/d; Allen, 2007). Por outro lado, a dimensão “raça” nas identidades dos muçulmanos entrevistados continua a desempenhar um papel importante. A cor de pele “não branca” (negra ou de traços vistos como de origem indo-paquistanesa) resulta em processos e situações pontuais, mas comuns, de discriminação com impacto na construção identitária dos jovens.

2.1 Discriminação racial, religiosa e cultural

As representações sobre determinado grupo social resultam frequentemente em processos de homogeneização, essencialização e discriminação (simbólica ou material), em particular se a esse grupo for associada uma cultura e uma cor de pele diferentes da dominante, reforçando relações de poder desiguais. No caso dos muçulmanos entrevistados, a sua cor de pele surgiu com relevância na sua construção identitária.

Humeyra, encarregada de educação de Vanessa, é negra, chegada do Senegal há seis anos, e relata na entrevista episódios de discriminação por motivos culturais e raciais que sente na sociedade portuguesa, e que se reflectem na escola.

Hélia – e em relação à sua religião, não sente que isso, que haja pessoas que se incomodem com a sua religião ou que a tratem de maneira diferente?

Humeyra – sim, sim, sim... Mesmo quando eu disse que não comia carne de porco... (Hélia – toda a gente estranhou?) Estranhou. E por que é que eu não como, o porco não é sujo, não sei quê. Claro, não é porque o porco é sujo ou não. É porque está escrito na minha religião, eu não posso!

Humeyra sente não só a estranheza dos colegas no emprego face à “diferença”, como também a tentativa de manipulação dessa diferença. A representação orientalista dos muçulmanos como religiosos e “pacíficos” e a relação de poder desigual entre negros/brancos, imigrantes/ cidadãos, africanos/europeus, poderá justificar a tentativa de interferência nas suas práticas culturais, como aconteceu na escola com uma menina que foi desencorajada de usar o *shadoor*, como discuto a seguir. Adicionalmente, a cor negra de Humeyra também a expõe a discriminações. No seu local de emprego, Humeyra sente racismo “todos os dias”:

Humeyra - É uma coisa que as pessoas nem escondem! [...] Eu sei exactamente que é racismo, mas a pessoa que faz isso pensa que é normal. Mas são situações que eu sei perfeitamente que se fosse uma outra pessoa com uma outra cor...

Hélia – pode dar-me um exemplo?

Humeyra – você sabe que eu sou empregada de andares, num hotel. Camareira como se diz. Por exemplo, dão a uma colega 15 quartos para fazer num dia, a mim me dão 18 ou 19. E dão à outra colega 15. Eu, quando pergunto, eles dizem, “não, porque no piso dela tem muito trabalho”. Mas não, não é! Posso dar outro exemplo também. Por exemplo, eu estou lá há muito tempo, estou lá há um ano e tal. Outra colega chegou há pouco tempo e dão logo contrato. [...] Eu estou lá há um ano e tal, e ninguém me fez nem uma proposta. São situações de, de discriminação! Discriminação! Pura!

Estes exemplos de Humeyra ilustram como os muçulmanos com quem trabalhei estão sujeitos simultaneamente a discriminações devido à sua afiliação religiosa, a práticas culturais e à sua cor de pele não branca.

Vejamos primeiro como a cor de pele pode reduzir as identidades complexas dos alunos a uma única dimensão representada negativamente. Dália, encarregada de educação de Said, conta como o 1º ciclo de escolaridade do filho foi marcado por episódios de discriminação da

parte da sua professora devido à cor de pele, o que resultava numa difícil relação de Said com a escola. As notas negativas sucederam-se nos quatro primeiros anos de escolaridade, tendo melhorado a situação escolar no 5º ano.

Vanessa descreve alguns episódios de ofensas verbais ou escritas na escola. Por exemplo, a sua encarregada de educação, Humeyra, refere um episódio disciplinar em que Vanessa agrediu fisicamente uma colega:

Humeyra – ah, ela disse que a aluna fala mal dela, que era preta que não sei quê, essas coisas mais de racismo, e assim. Mas como é crianças também, não dei muita importância.

Como vemos pelo discurso de Humeyra, a idade das crianças constitui um argumento para desvalorizar episódios de agressão verbal e física provocada por preconceitos e representações raciais, naturalizando-os. Ao verificar a impunidade do agressor, a vítima das ofensas reage e, fechando um círculo que reforça preconceitos, Vanessa fica conotada como a *agressora*, uma criança conflituosa e indisciplinada.

Esta situação é relatada também por Iqbal, que é discriminado verbalmente pelos seus colegas devido à sua origem nacional:

Iqbal – [*fala com alguma revolta, e muita vontade de contar...*] Assim, a dizer, o Paquistão é assim... A dizer mal do Paquistão! (Hélia – ah, dizem mal do Paquistão?) Sim. E também não sei dizer respostas como havia, como são resposta para eles... [...]

Hélia – e tu não sabes responder?

Iqbal – não. Foi 5 ou 6, eu lutei com eles.

[...] Hélia – está bem. Por que é que achas que isso...?

Iqbal – porque não sabe falar bem... Tudo português...

A baixa proficiência a português e a impossibilidade de uma resposta verbal leva Iqbal a responder com violência física. Em situação de entrevista, a sua directora de turma, a professora Filomena, refere a ideia de o aluno ser conflituoso, desvalorizando a tensão considerada grave pelo aluno:

DT Filomena – Ele teve dificuldade em integrar-se no grupo turma. Os rapazes gozavam imenso com ele, e pronto. Mas depois os rapazes também diziam que ele era mau, também... Não sei se

gozava, mas que também era conflituoso, ele próprio, o Iqbal. Portanto, essa relação com os rapazes foi complicada.

A desvalorização e desracialização da situação do Iqbal na sua turma é sentida por ele como injusta pois não obtém resposta por parte dos professores: “Quando eu diz, ‘Professora, ele diz asneiras’, ela ‘Ah, não interessa’. Vai assim...”. A dificuldade de comunicação verbal não é ponderada pela professora quando assume as representações dos colegas sobre ele ser agressivo, e a situação inverte-se. O caso de Iqbal é ilustrativo não só da agressão verbal e física entre alunos por motivos etno-raciais, mas principalmente da ausência de resposta dos professores.

Estes dados vão ao encontro das conclusões do estudo de Araújo (2007) sobre “chamar nomes” de conotação racial nas escolas, que conclui que episódios sentidos como racistas pelas vítimas são frequentemente despolitizados e desracializados na escola. Não só o abuso verbal racista é visto como normal entre crianças, como geralmente se desloca o problema para os alunos vítimas de racismo que, ao reagir, são disciplinados e punidos (2007: 87). Assim, os alunos sentem-se pouco estimulados a relatar episódios raciais e o racismo é silenciado: “Ao não contestarem o uso de epítetos raciais, que reproduzem a formação social existente, as escolas estão a transmitir a ideia de que há formas de racismo que são aceitáveis” (2007: 91).

Quando analisamos eventuais situações de discriminação etno-racial nas escolas, as expectativas dos professores e os seus discursos em relação aos seus alunos são muito importantes, pois reflectem-se na sua prática pedagógica e consequentes resultados académicos (ver Araújo, 2005). Durante o meu estudo, numa conversa informal, uma professora explica que, na sua opinião, o problema actual das escolas na área de Lisboa são os “pretos”:

“E depois, sabe...” [*baixa o tom de voz*] “isto é só pretalhada, só pretalhada, só pretalhada!” E dá espontaneamente a sua opinião sobre essa situação: “o Mário Soares foi uma vergonha porque deixou entrar essa gente toda. Isto já são de 2ª geração!!” [*mostra-se indignada*]. [...] Digo que provavelmente são mesmo de 3ª geração... E continua, dizendo que muitos deles nem têm BI, nem os pais têm BI... E que às vezes lhes diz: “Vocês deviam ir para a vossa terra, tirar um curso e ir reconstruir a vossa terra que precisa de vocês!” Ao que os alunos lhe respondem que já não têm

lá quase ninguém. Aproveito para dizer que, se calhar, são já portugueses, sentem-se mais portugueses pois provavelmente nem nunca terão saído de cá, e já cá nasceram. A esta afirmação a professora contradiz categoricamente: “Não são nada! Se nem têm BI!!” (notas de campo, 10 Janeiro 2007)

O meu próprio estudo não pôde explorar este tema com pormenor. No entanto, a forma como estas representações racistas se repercutem na acção pedagógica desta professora e na vida escolar dos seus alunos seria relevante num estudo dedicado a questões de racismo, porque, como alguns estudos têm vindo a mostrar, a exclusão simbólica reproduz-se em exclusão material (e.g. Araújo, 2005, 2007; Troyna, 1991; Rattansi, 1992: 16; Dei, 1999; SCOPREM, 1998; EUMC, 2004). O caso que Humeyra conta sobre o seu trabalho ilustra também essa exclusão, e a representante da autarquia acrescenta que conhece famílias que não contratam empregadas domésticas ou amas negras devido à sua cor de pele. Na escola, Vanessa conta-me como se sente injustiçada pela professora de inglês que “implica” com ela (uma situação relatada também pela colega de turma Amália) e como isso a leva a não querer participar ou colaborar com as aulas de inglês, obtendo notas negativas. Cortesão e Stoer (1995) concluem, de facto, que os professores têm em geral baixas expectativas em relação a alunos etnicamente marcados, apesar de o meu estudo indicar que os vários grupos etnicizados lidam com estereótipos variáveis entre o positivo e o negativo, por vezes até contraditórios entre si. Esta situação revela a necessidade de mais estudos em Portugal sobre representações racistas nas escolas e a repercussão nos percursos escolares de crianças etnicamente marcadas.

A última frase do excerto supracitado leva-me a reflectir ainda sobre o modo como o enquadramento legal do acesso à nacionalidade⁴⁵ de um país pode ter efeitos negativos e ajudar a legitimar preconceitos raciais, principalmente as representações dos “negros” como imigrantes temporários, como a Vanessa confidenciou que a fazem sentir (ver também Gusmão, 2004). Esta ideia realça a inexistência de uma imagem da sociedade portuguesa como multicultural, porque continua a haver a representação das minorias étnicas como uma presença temporária no país, recusando a sua pertença plena, mesmo no caso de jovens que cá nasceram e cresceram.

⁴⁵ Apenas desde 2006 que o princípio do *jus solis* está previsto na lei da nacionalidade portuguesa (Lei Orgânica nº 2/2006, de 17 de Abril, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 237-A/2006, de 14 de Dezembro).

Apesar de continuar a existir no imaginário português, alimentado pelo discurso oficial, uma retórica lusotropicalista de Portugal como um país menos preconceituoso e com maior vocação para relacionamentos sociais interculturais devido à sua história, vários estudos e sondagens de opinião indicam a existência de preconceitos raciais na sociedade portuguesa (Baganha, 1996; Pais, 1996; Vala *et al*, 1999; Machado, 2001). A minha identidade de portuguesa branca aproximou-me de professores e responsáveis políticos (na sua maioria portugueses brancos) que partilharam as suas representações raciais, aparentemente consensuais. Mesmo conhecendo o objectivo do estudo, parece que o facto de não estar a estudar jovens negros e sim jovens “muçulmanos” também terá aberto espaço para troca de opiniões desinibidas sobre as minorias racializadas. A associação da categoria muçulmano a uma dimensão estritamente religiosa e a população não negra (ainda que etnicamente marcada) parece ter impedido os entrevistados de imaginar que eu poderia observar também questões de “raça”, simplificando identidades que são complexas.

Os episódios de discriminação racial e as dificuldades daí decorrentes foram relatados com mais frequência do que a discriminação por motivos religiosos/culturais. Não obstante, foi com alguma regularidade que ouvi professores na escola a ridicularizar nomes não identificados como tipicamente portugueses. Foi possível perceber que eram de origem guineense e paquistanesa, o que me permite especular que seriam de alunos e famílias muçulmanas, ainda que não o possa confirmar por não conhecer os alunos em causa. Num caso, uma professora “tenta fazer humor lendo os nomes numa lista de forma cómica, foneticamente aportuguesada, e como se fossem impossíveis de ler” (notas de campo, 25 Janeiro 2007). Numa outra ocasião, ouvi duas professoras na sala de informática ridicularizarem nomes de vários alunos com a mesma origem (notas de campo, 26 Janeiro 2007). Esta situação revela uma ausência de sensibilidade e respeito pela diferença representada pelo nome, o elemento primordial na identificação pessoal e de grupo familiar.

Um outro exemplo de discriminação cultural foi-me confidenciado por Dália, que conta que Said, ao verificar no menu que o almoço seria febras, perguntou à auxiliar se “febras” era carne de vaca, ao que a resposta foi positiva:

Dália – Ela disse aquilo a brincar, mas não sabia que ele era muçulmano, se calhar... não sei. Mas ele, quando foi comprar a senha, a intenção era essa, só que ela levou isso a brincar... Mas pronto, foi sem maldade...

A não identificação e desvalorização das particularidades culturais dos alunos muçulmanos resultam em “brincadeiras” que desrespeitam a identidade muçulmana das crianças e famílias. Este episódio revela como esta particularidade muçulmana é desvalorizada no quotidiano “normal” de uma “escola portuguesa”, um contexto onde, culturalmente, a carne de porco faz frequentemente parte de uma “ementa nacional”. A inexistência de promoção de uma política de “igualdade na diferença” resulta na negligência desta regra cultural, particularmente sentida como fundamental nas identidades dos entrevistados, como vimos na secção 2.2 do capítulo anterior.

Um terceiro exemplo sobre a forma como a escola reage às identidades muçulmanas tem a ver com os códigos de vestuário feminino. Apesar da sua marginalidade, estes códigos são representados de forma negativa:

Repr. Escola - E nunca houve problemas aqui com as crianças. Uma delas, até era muito engraçado, porque ela estava desejosa de chegar [...] julgo que é quando elas mudam de idade, quando vem a menstruação, tornam-se senhoras e tapam a cara. [...] Mas depois eu conheci a mãe – conheci a mãe é uma forma de expressão, porque se eu visse a mãe outra vez não sabia se era a mãe se não, porque a única coisa que eu vi da mãe foram os olhos – e ela estava ansiosa por ser senhora, por ser menstruada para poder pôr o lenço. E uma professora disse-lhe, “então, mas tu queres tapar agora a cara? Tu és tão bonita!”; “Ah, mas eu quero, porque é muito importante na minha vida...” Pronto, aquilo tinha a ver com a sua religião. Por acaso, não aconteceu enquanto ela cá estava, mas se acontecesse também não haveria grande problema.

Apesar de não haver “grande problema”, as professoras tentam desencorajar a aluna de usar o *shadoor*. Não só a reacção é de estranheza e preconceito cultural perante o vestuário da mãe, como há uma atitude de intervenção assimilacionista sobre a aluna, como Humeyra, no início desta secção, contava que também sente.

A desvalorização destas situações revela a dificuldade em negociar identidades e direitos na escola. Perante a inacção institucional, a negociação dos direitos dos muçulmanos e o reconhecimento efectivo das especificidades religiosas e culturais fica, de facto, dependente da capacidade e disponibilidade dos encarregados de educação, numa relação de poder claramente desigual, não considerada pelo representante da CIL quando defende que os direitos têm de ser negociados individualmente em cada contexto.

Analisando as representações sobre as identidades religiosas, culturais e etno-raciais dos entrevistados, e os episódios de discriminação que me foram relatados, é possível concluir que, se os muçulmanos não podem invisibilizar a cor de pele, procuram invisibilizar a sua religião/cultura quando não actuam, por exemplo, quando o filho é induzido a comer carne de porco. O confronto ou conflito raramente se dá, talvez para “evitar”, como refere Dália quando conta que nunca pede dispensa no trabalho para comemorar o Ide porque tem “vergonha” (sic) de pedir logo após ter comemorado, “quer queira, quer não” (sic), o Natal. O sentimento de ser diferente é forte, e a flexibilidade da “maioria” perante a diferença parece ser reduzida. Assim, a estratégia destas famílias é de adaptação cultural e assimilação, e não de confrontação. Como Dália e Shaida resumem, “nós ‘tamos na Europa, temos que acompanhar o que os outros têm também, ao fim e ao cabo” (Dália).

A história pós-colonial da comunidade muçulmana em Portugal, assim como os discursos das encarregadas de educação, apontam para um carácter estratégico desta “discrição”. A prevalência de portugueses na comunidade muçulmana em Portugal tem construído uma “invisibilidade” política na construção de uma pertença plena ao colectivo nacional. Por isso, as discriminações por motivos religiosos/culturais são menos frequentes, ou simplesmente desvalorizados, em relação a questões de cor de pele.

Modood (2005) refere que, no contexto britânico, as discriminações pela cor de pele são mais proeminentes na vida de sujeitos de origem Afro-caribenha, enquanto a questão religiosa e cultural se destaca na vida das populações sul-asiáticas, em que a religião, a cozinha, os códigos de vestuário, a língua são motivos de discriminação (*ibid.*: 5-6). No caso português, onde as configurações etno-raciais e culturais provêm de outras geografias e histórias, esse não parece ser o caso: muitos muçulmanos com quem trabalhei são negros, invisibilizando a sua identidade religiosa (os jovens, por exemplo, não usam símbolos exteriores identificativos da sua identidade islâmica). O “silêncio” e a “invisibilidade” dos muçulmanos parecem, portanto, encerrar em si processos complexos de construção identitária, em que a cor de pele (não branca) cumpre um papel muito relevante.

A imaginação de Portugal enquanto “país branco” e católico reflecte-se nas representações sobre o Outro, ecoando o discurso colonial, quando “ser português” significava “ser branco”, e só após os anos 60 se alargou a possibilidade de acesso de indivíduos negros à cidadania portuguesa. Ainda assim, esta foi uma mudança estratégica

plástica, forçada pela pressão internacional, e limitada culturalmente, pela exigência de domínio da língua portuguesa, de escolaridade e de regras de bom comportamento, índices muito semelhantes aos medidos actualmente no processo de naturalização (Gusmão, 2004: 136). Permanecem os limites raciais na identidade portuguesa:

Um africano proveniente das antigas colónias portuguesas, à semelhança do português que emigrou para o Brasil, partilha aspectos culturais comuns à cultura portuguesa e fala português, mas, no entanto, é um africano e, como tal, um negro, o que por si só define, à partida, uma diferença irredutível que o coloca diante da sociedade portuguesa de modo particular e específico. (Gusmão, 2004: 70)

Contudo, os jovens portugueses não brancos afirmam e reivindicam: “Eu digo que sou portuguesa, eu nasci cá! Como eu nasci cá, sou portuguesa! Eu nasci cá! Só que tenho outra cor, mas os meus pais nasceram cá!” (Vanessa). A negociação da identidade pós-colonial portuguesa parece assim envolta numa “fractura colonial” (Blanchard *et al*, 2005), perpetuada no presente por relações de colonialidade baseadas também na fronteira delineada pela cor de pele.

Conclusões

Na Europa contemporânea, alguns grupos de muçulmanos ligados ora à academia ora a movimentos cívicos em países como a França ou o Reino Unido, reivindicam o seu estatuto de cidadãos nacionais e europeus, questionando assim o “imaginário imigrante” (Sayyid, 2004, 2006; Hesse e Sayyid, 2006) que os tem subalternizado e categorizado como “minorias étnicas”. Ao realçar que a sua relação com a Europa é de pertença pós-colonial, estes cidadãos desenham pontos de interrogação expressivos ao conceito “multiculturalismo” enquanto uma realidade ligada a fluxos de imigração para a Europa, enfatizando deste modo o cariz situacional e imaginado das identidades nacionais e das identidades etnicizadas. Quando pensamos na maioria dos muçulmanos portugueses que hoje habitam o território português, verificamos que as suas histórias ecoam longos trânsitos imperiais, mas relembram também os passos conflituosos da própria história da formação da nação portuguesa. Deste modo, pretendi demonstrar nesta dissertação que explorar as construções das identidades muçulmanas portuguesas, ou a viver em Portugal, requer que se ultrapasse a categorização desse grupo enquanto mera “comunidade imigratória” e a análise da sua “integração” na escola e na sociedade. Propus, nesse sentido (e com base em trabalhos de Abdoolkarim Vakil, Boaventura de Sousa Santos, Eduardo Lourenço, Margarida Calafate Ribeiro, Miguel Vale de Almeida, entre outros), uma análise da negociação da configuração etno-racial e cultural da identidade nacional portuguesa na actualidade, enquanto monocultural ou pluricultural, colonial ou pós-colonial.

Na Europa, incluindo Portugal após o 25 de Abril de 1974, a Escola foi desde cedo um dos palcos onde se encenou o debate sobre o multiculturalismo. Analisando os espaços cedidos pela legislação educativa portuguesa à diversidade etno-cultural, vimos que os diplomas legais e respectivas orientações para uma educação atenta à multiculturalidade são escassos e ambíguos quanto à sua conceptualização, estratégias e conteúdos a adoptar. Gradualmente, um certo tom lusotropical e assistencialista inicial foi dando lugar a um discurso inspirado nas instituições europeias, com uma ênfase particular na educação para a cidadania, que se mantém igualmente ambígua no que à “diversidade cultural” diz respeito. Não obstante, nota-se um esforço legislativo do Estado em criar mecanismos de abertura a uma maior diversificação de práticas e estratégias para construir escolas mais diversas, como

por exemplo a oferta de apoio a português como língua não materna. Contudo, é possível concluir que a área da igualdade não tem sido central na preocupação da legislação para a diversidade, ficando esta dependente da interpretação e acção das escolas e seus agentes. Quanto à liberdade religiosa nas escolas, permanecem alguns privilégios da igreja católica, apesar de a legislação proporcionar um nivelamento em termos de direitos das várias religiões nos espaços públicos. Significativamente, os debates tendem a concentrar-se em torno da fraca secularização das escolas e a negligenciar os privilégios da igreja católica face a outras confissões – debates promovidos por forças que defendem um secularismo radical na sociedade portuguesa, que, como vimos, acaba por não permitir a acomodação de outras confissões religiosas nessa sociedade.

A ambiguidade do enquadramento legal da educação para a diversidade cultural e religiosa surge em paralelo com uma formulação de discursos sobre a identidade nacional, raramente problematizada. Em entrevista com professores e responsáveis políticos sobre a permanência de uma imagem homogeneizadora de identidade nacional na educação, as opiniões dividiram-se: uns consideram que há efectivamente uma promoção dessa ideia de identidade nacional, que é transmitida, por exemplo, através do que se designa por “currículos ocultos”; outros afirmam que não encontram vestígios da promoção de tal identidade, uma vez que os símbolos da nação desapareceram do espaço escolar desde o 25 de Abril. Apesar desta divisão de opiniões, todos os entrevistados atribuíram à disciplina de História, e às perspectivas em que os seus conteúdos são ministrados, uma responsabilidade particular na manutenção de uma ideia exclusivista de pertença nacional. Esta ideia apontava para uma versão unívoca e consensual da História, que remete para um espaço-tempo imperial cronológica e politicamente anterior à chegada dos jovens muçulmanos e das suas famílias ao “Portugal-europeu”. O que constatei é que estes jovens e as suas famílias vivem hoje um tempo pós-colonial, ainda que representados por muitos portugueses como sujeitos ex-colonizados e, portanto, vistos como exteriores ao espaço de “Portugal-europeu” e da sua história. Assim se entendem as intervenções de alunos não brancos, alguns muçulmanos, que observei em sala de aula, que revelam alguma desconfiança relativamente à narrativa da história portuguesa que lhes é apresentada na escola.

Com efeito, contrária a essa imaginação ainda unívoca da história e identidade portuguesas, as identidades etno-culturais das crianças entrevistadas com um trajecto de

vida familiar diaspórico não se confinam a referências culturais de um único espaço-tempo, construindo-se a partir de uma variedade de territórios e universos culturais. Estes processos identitários porosos e policêntricos não resultam apenas de novos processos culturais urbanos ou de uma globalização cultural influenciada pelos *media*; trata-se também de histórias de vida pós-coloniais diaspóricas com uma ligação forte a Portugal. O desencontro entre histórias familiares diaspóricas e pós-coloniais e uma narrativa dominante, amnésica dessa outra versão da história, emergiu com particular veemência nos discursos de duas encarregadas de educação entrevistadas. Ambas afirmam que Portugal é a sua “pátria”, legitimando esta pertença pelo processo de assimilação cultural por que passaram no Moçambique colonial. Porém, as crianças etnicamente marcadas são levadas a sentir-se “estrangeiras” no seu país, ancorando os seus sentidos de identidade a referências das origens familiares (ver Gusmão, 2004).

Esta construção identitária porosa e policêntrica é utilizada pelos sujeitos entrevistados quotidianamente na manipulação dos vários códigos culturais que dominam, nomeadamente na invisibilização cultural e religiosa que praticam com vista a uma “normalização” da sua pertença a Portugal, apesar da sua marcação etno-racial não permitir que o processo se cumpra totalmente (Bhabha, 1994). Com efeito, os discursos dos entrevistados revelaram espontaneamente uma fronteira etno-racial. As crianças e encarregadas de educação com pele negra ou com traços fenotípicos associados a uma origem indo-paquistanesa referiram processos de marcação etno-racial na escola e na sociedade em geral (Sayyid, 2004, 2006). Também muito significativo, foi a forma como a categoria “raça” foi utilizada pelas encarregadas de educação que referi. O peso e a presença que as categorias raciais desempenhavam nas sociedades ex-colonizadas surgiram nos seus discursos com forte evidência, o que permanece e se transfere para as leituras sociais dos sujeitos ex-colonizados e ex-colonizadores. O elemento racial expôs a complexidade das identidades pós-coloniais portuguesas: se, por um lado, os indivíduos etnicamente marcados questionam o “imaginário imigrante” que os exclui de uma identidade colectiva, à qual reclamam pertença, por outro lado, as denominadas “minorias étnicas” interiorizaram as premissas raciais que estão na base desse imaginário, ajudando a legitimá-lo. Neste sentido, o “imaginário imigrante” (Sayyid, 2004, 2006) não emana apenas da maioria, mas é interiorizado e reproduzido pelas “minorias”.

Este mapa complexo de identidades contrasta com as representações dos professores sobre a “diversidade cultural” e, em particular, sobre os alunos muçulmanos. Emergiram nos discursos imagens essencializadas de grupos “étnicos” e “religiosos”, vistas em geral como fonte de problemas para o sucesso dos alunos na escola. Foi também frequente a referência a dicotomias que dividem portugueses e muçulmanos, ou portugueses e negros, ou seja, entre “nós” e “eles”. Por exemplo, os negros foram-me descritos por alguns entrevistados como “um grupo” pouco inteligente e pouco interessado pela Escola; já os jovens muçulmanos foram referidos, por um lado, como respeitadores e interessados na educação (uma característica atribuída à sua “religiosidade”), por outro, como ladrões e preguiçosos, uma descrição que ecoa um imaginário orientalista. O paradoxo de tais representações emerge quando as identidades dos jovens e das suas famílias conciliam as categorias “negro e muçulmano”, “negro e português”, ou “negro e muçulmano e português”, ilustrando a incoerência intrínseca aos estereótipos de base étnica (Bhabha, 2005).

As representações e as baixas expectativas em relação aos jovens identificados como exteriores à cultura da Escola repercutem-se também em atitudes de discriminação racial, religiosa e cultural. Ficou patente o silenciamento dessas situações na escola, que, apesar de muitas vezes não denunciadas, foram espontaneamente narradas em contexto de entrevista. A frequência de categorizações raciais, os eufemismos constantes em que elas são expressas ou mesmo os seus silenciamentos ilustram como a afirmação do “não racismo português” é um mito que se reflecte em contexto escolar.

Estas representações sobre os jovens negros e muçulmanos, e correspondentes baixas expectativas dos professores relativamente ao sucesso destes alunos, resultam numa atitude de inacção, de “condescendência” (conceito usado pela representante da escola) ou de mera reacção dos responsáveis educativos, quando confrontados por solicitações ou iniciativas concretas da parte de alguns alunos ou encarregados de educação. Na base desta postura, jaz uma representação monolítica de “aluno português” e uma concepção liberal e anti-diferencialista de igualdade, apenas superada por uma cedência pontual às idiossincrasias culturais ou religiosas vistas como exteriores a uma norma. Esta postura de tolerância, e mesmo de “condescendência”, limita a negociação de direitos previstos legalmente, revelando algum desencontro entre os instrumentos oferecidos pelo Estado e a sua concretização. Numa sociedade que constitucional e retoricamente se afirma secular, a

diversidade religiosa na escola revela-se um exemplo muito claro dessa postura anti-diferencialista, constituindo ainda um desafio na reimaginação da nação tradicionalmente entendida como católica, uma ideia que se repercute no enquadramento legal e na prática da presença da religião na escola.

Em suma, as representações dos agentes educativos na escola e na sociedade sobre “diversidade cultural” e “identidade nacional” contrastam com identidades portuguesas pós-coloniais, as quais reclamam a historicização da sua pertença⁴⁶ ao Portugal actual. Essas identidades expõem a “fractura colonial” (Blanchard *et al*, 2005), sob a qual a sociedade portuguesa vive, que se reflecte numa divisão entre a história, a memória colectiva e a memória individual das diferentes comunidades que compõem o território português, e que este meu estudo exploratório, em pequena escala, demonstrou.

Neste sentido, o trabalho que agora termino de apresentar aponta para pensar uma educação que inclua outras referências culturais e etno-raciais na “imaginação da nação” pós-colonial. Para esse fim, Modood (1998) defende que, não obstante a diversidade inerente a qualquer grupo etnicamente marcado (Hall, 1992), a noção de “grupo cultural” ou de “comunidade étnica” pode continuar a ser útil na negociação de direitos formais em sociedades onde as instituições democráticas respondem às expectativas de uma “maioria” etnicamente não marcada, numa Europa que é hoje multicultural. Assim, e no caso dos muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal, recorrer à categoria “muçulmano” não significa falar de um grupo homogéneo, como este estudo reflecte, mas sim activar uma referência comum aos vários indivíduos, que assim se podem identificar como grupo, para negociar com maior eficácia as respostas às suas identidades como (também) muçulmanos, sem silenciar nenhuma das múltiplas dimensões.

Em período pós-colonial, tais negociações identitárias e de direitos são complexificadas pelas diferentes memórias de um tempo involuntariamente partilhado, aprofundando as relações de poder desiguais num processo já de si selectivo e parcial como aquele que gera a construção de uma memória colectiva ou nacional (Hajjat, 2005; Ricouer, 2000). A relação entre história, memória e cultura revela-se assim fundamental para entender as fracturas entre identidades, que continuam a ser percebidas como exteriores a uma definição de

⁴⁶ Uma ideia inspirada nas análises em Ali *et al*, 2006, relativas ao contexto britânico.

identidade nacional, permitindo sempre uma leitura dicotómica entre a identidade nacional e as “imigrantes”. Num contexto europeu que associa a multiculturalidade aos fluxos migratórios, Abdellali Hajjat (2005) chama a atenção para a importância de que o estudo das memórias das imigrações pós-coloniais e seus “herdeiros” ultrapasse o paradigma da “integração”. Só assim se conseguirá compreender os complexos processos sociais em curso e as negociações das identidades nacionais numa Europa pós-colonial, desafio também lançado por S. Sayyid (2004, 2006) e por Nasreen Ali *et al* (2006), referências teóricas fundamentais ao longo deste trabalho. Tratam-se, assim, de propostas de mudança de enfoque epistemológico nos estudos sobre as migrações e a multiculturalidade na Europa, um território que construiu a sua identidade sobre um misto de realidade e mito imperiais (Said, 2003; Chakrabarty, 2000; Mudimbe, 1988, 1994; Mignolo, 2000; entre outros), um processo partilhado por Portugal de forma peculiar (Ribeiro, 2004). Ficou patente na minha análise que existe espaço para análises sociológicas na educação que ultrapassem o paradigma de classe e de género. Será cruzando tais análises com categorias como religião ou “raça” que poderemos começar a apreender as complexas teias identitárias que são alvo de processos de exclusão material e simbólica nas escolas. Tais teias porosas questionam actualmente a versão dominante da história e da identidade que essa história reproduz. Deste modo, existe espaço para estudos sobre o papel da História colonial da Europa nas reconfigurações identitárias das suas sociedades actuais.

No contexto da minha análise, a Educação emerge como o espaço matricial para observar as sociedades pós-coloniais europeias e o exercício da colonialidade que nelas ainda se pratica, demonstrando a urgência de outros tipos de descolonização: uma descolonização do conhecimento, do poder e do ser (Quijano, 2000; Santos, 2004; Mignolo, 2000; Maldonado-Torres, *apud* Escobar, 2002). Assim, a escola pública, como lugar de encontro e de formação das sociedades ocidentais modernas, será certamente o espaço privilegiado para iniciar essas novas descolonizações. Tal transformação paradigmática requer um trabalho de investigação sociológica, antropológica, pedagógica, ainda incipiente em Portugal mas essencial às transformações das práticas escolares quotidianas.

Bibliografia

- **ACIME** (org.) (2005), *Actas do Seminário "Cidadania e Discriminação"*. Lisboa: ACIME.
- **Ackroyd**, Stephen; **Hughes**, John A. (1992), *Data Collection in Context*. Essex: Longman.
- **Ahmed**, A. Chanfi (2002), *Ngoma et Mission Islamique (Da'wa) aux Comores et en Afrique orientale: une approche anthropologique*. Paris: L'Harmattan.
- **Alexandre**, Valentim (1995), "A África no Imaginário Político Português (Séculos XIX-XX)", *Penélope*, nº 15, pp. 39-52.
- **Alexandre**, Valentim (1999), "O Império e a Ideia de Raça (séculos XIX e XX)", in Jorge Vala (org.), *Novos Racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, pp. 133-144.
- **Ali**, Nasreen; **Kalra**, Virinder S.; **Sayyid**, S. (eds.) (2006), *A Postcolonial People: South Asians in Britain*. London: Hurst & Company.
- **Almeida**, Miguel Vale de (1991), "Leitura de um livro de leitura: a sociedade contada às crianças e lembrada ao povo", in Brian Juan O'Neill e Joaquim Pais de Brito (Orgs.), *Lugares de Aqui: Actas do Seminário "Terrenos Portugueses"*. Lisboa: Dom Quixote.
- **Almeida**, Miguel Vale de (2000), *Um Mar da Cor da Terra: Raça, cultura e política da identidade*. Oeiras: Celta.
- **Ambrósio**, Juan Francisco (2002), "As religiões na escola", *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, Ano I, nº 2, pp. 59-63.
- **Anderson**, Benedict (1983), *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.
- **Apple**, Michael (2004a), *Ideology and Curriculum*. 3ª edição. New York: RoutledgeFalmer.
- **Apple**, Michael (2004b), "Cultural Politics and the Text", in Stephen J. Ball (ed.), *Sociology of Education*. London: RoutledgeFalmer.
- **Araújo**, Marta (2003), "Discipline, selection and pupil identities in a Fresh Start school: a case study". Tese de doutoramento pelo Institute of Education, Universidade de Londres (texto policopiado).
- **Araújo**, Marta (2005), "Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline", *International Journal of Inclusive Education*, 9 (3), July-September, pp. 241-268.
- **Araújo**, Marta (2007), "O Silêncio do Racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola", in Nilma Gomes (ed.), *Um Olhar Além das Fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

- **Araújo**, Marta; **Pereira**, Marcus (2004), "Interculturalidade e Políticas Educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social", *Oficina do CES*, nº 218.
- **Araújo**, Marta; **Santos**, Hélia (2006), "'Race', culture... and what about religion? A postcolonialist contribution to education in multicultural societies". Comunicação apresentada na Conferência CRONEM, *Multicultural Britain: from antiracism to identity politics to...?*, Universidade de Roehampton, Londres, 14 e 15 de Junho. Disponível em <http://www.surrey.ac.uk/Arts/CRONEM/cronem-conference-june2006/AraujoandSantos.doc>
- **Asad**, Talal (2003), *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.
- **Asad**, Talal (2005), "Reflections on laïcité and the public sphere. Keynote address at the "Beirut Conference on Public Spheres", October 22-24, 2004", *SSRC Items and Issues*, 5:3. Disponível em <http://publications.ssrc.org/items/v5n3/index.html>
- **Atkinson**, Paul; **Coffey**, Amanda; **Delamont**, Sara; **Lofland**, John; **Lofland**, Lyn (eds.) (2001), *Handbook of Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- **Ávila**, Patrícia; **Alves**, Mariana (1993), "Da Índia a Portugal: trajetórias sociais e estratégias colectivas dos comerciantes indianos", *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 13, pp. 115-133.
- **Baganha**, Maria Ioannis (1996), *Immigrant Insertion in the informal economy: the portuguese case. First report*. Coimbra: CES.
- **Banks**, James A. (2004a), "Race, Knowledge construction, and education in the USA", in Gloria Ladson-Billings; David Gillborn (Eds.), *The Routledge-Falmer Reader in Multicultural Education*. London: Routledge Falmer, pp. 16-34.
- **Banks**, James A. (2004b), "Multicultural Education: historical development, dimensions and practice", in James A. Banks; Cherry A. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on Multicultural Education*. 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-29.
- **Banks**, James A.; **Banks**, Cherry A. McGee (eds.) (2004), *Handbook of research on Multicultural Education*. 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass.
- **Banton**, Michael (2004), "Historical and contemporary modes of racialization", in Karim Murji; John Solomos (eds.), *Racialization: Studies in Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- **Baptista Santos**, Maria Emília (2006), "Religião: elemento fundamental na identidade do grupo dos alunos do Colégio Islâmico de Palmela", Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta (texto policopiado).
- **Bertrand**, Romain (2006a), *Mémoires d'empire: La controverse autour du "fait colonial"*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- **Bertrand**, Romain (2006b), "La mise en cause(s) du 'fait colonial' : retour sur une controverse publique", *Politique Africaine*, nº 102, pp. 28-49.
- **Bethencourt**, Francisco (2003), "Desconstrução da memória imperial: literatura, arte e historiografia", in Margarida Calafate Ribeiro; Ana Paula Ferreira (orgs.) *Fantasmas e Fantasias Imperiais no Imaginário Português Contemporâneo*. Porto: Campo das Letras, pp. 69-89.
- **Bhabha**, Homi (1994), *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- **Bhabha**, Homi (1998), "Culture's in Between", in David Bennett (ed.), *Multicultural States: Rethinking difference and identity*. London and New York: Routledge, pp. 29-36.
- **Bhabha**, Homi (2005), "A Questão Outra: estereótipo, discriminação e o discurso do colonialismo", in Maria Ribeiro Sanches (org.), *Deslocalizar a Europa: antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia, pp. 143-166.
- **Blanchard**, Pascal ; **Bancel**, Nicolas ; **Lemaire**, Sandrine (coord.) (2005), *La Fracture Coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte.
- **Boilley**, Pierre (2005), "Loi du 23 février 2005, colonisation, indigènes, victimisations : évocations binaires, représentations primaires", *Politique Africaine*, nº 98, pp. 131-140.
- **Borges**, Anselmo (2002), "Conhecer as Religiões: um novo desafio para a escola portuguesa", *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, Ano I, nº 2, pp. 47-50.
- **Bourdieu**, Pierre (1996), "Understanding", *Theory, Culture & Society*, 13 (2), pp. 17-37.
- **Bourdieu**, Pierre; **Passeron**, Jean-Claude (1978), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- **Bozzo**, Anna (2005) "Islam et République: une longue histoire de méfiance", in Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Sandrine Lemaire (coord.) *La Fracture Coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte, pp. 75-82.
- **Brah**, Avtar (1992), "Difference, Diversity and Differentiation", in James Donald; Ali Rattansi (eds.), *'Race', Culture and Difference*. London: Sage, pp. 126-145.

- **Bravo**, José Dias (2002), "Educação e Liberdade Religiosa", *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, Ano I, nº 2, pp. 51-57.
- **Cabral**, Manuel Villaverde (1997), *Crónicas Realistas: sociedade e política em Portugal nos anos 90*. Oeiras: Celta.
- **Cabral**, Manuel Villaverde ; **Pais**, José Machado (organizadores) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.
- **Cardoso**, Carlos (1996a), "Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo", *INOVAÇÃO*, vol. 9, nº 1/2, pp. 7-20.
- **Cardoso**, Carlos (1996b), *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- **Cardoso**, Carlos (1998), "The colonialist view of the African-origin 'Other' in Portuguese society and its education system", *Race, Ethnicity and Education*, 1(2), pp. 191-206.
- **Cardoso**, Carlos (2006), *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.
- **Carmichael**, Stokely; **Hamilton**, Charles (1967), *Black Power: the politics of liberation in América*. New York: Random House.
- **Castelo**, Cláudia (1998), "O Modo Português de Estar no Mundo": o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Porto: Afrontamento.
- **Chakrabarty**, Dipesh (2000), *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- **Chrétien**, Jean-Pierre (2006), "La Fracture Coloniale: la société française au prisme de l'héritage colonial, de Blanchard et al", *Politique Africaine*, nº 102, juin, pp. 189-207.
- **Contador**, António Concorde (1998), "Consciência de geração e etnicidade: da segunda geração aos novos luso-africanos", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 26, pp. 57-83.
- **Correia**, José Alberto (1999), "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, nº 1, pp. 81-110.
- **Cortesão**, Luiza; **Pacheco**, Natércia Alves (1991), "O conceito de educação intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa", *INOVAÇÃO*, vol. 4, nº 2-3, pp. 33-44.
- **Cortesão**, Luiza; **Stoer**, Stephen (1995), *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intermulticultural. Relatório Final*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas – FPCEUP.

- **Cortesão**, Luiza; **Stoer**, Stephen (1996), "A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas", *INOVAÇÃO*, nº 9, pp. 35-51.
- **Costa**, João Paulo Oliveira; **Lacerda**, Teresa (2007), *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa: ACIME.
- **Coulby**, David; **Jones**, Crispin (1995), *Postmodernity and European Education Systems*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- **Coulby**, David; **Jones**, Crispin (1996), "Post-Modernity, Education and European Identities", *Comparative Education*, 32(2), pp. 171-184.
- **Coulby**, David (2000), *Beyond the national curriculum. Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. London and NY: Routledge/Falmer Press.
- **Cush**, Denise (2005), "The Faith Schools Debate – Review Essay", *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), pp. 435-442.
- **Dei**, George J. Sefa (1999), "Knowledge and Politics of Social Change: the implication of anti-racism", *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 395-409.
- **Dei**, George J. Sefa (2003), "Recreating Knowledge to Teach about Africa", *Journal of Postcolonial Education*, 2(1), pp. 39-47.
- **Descombe**, Martyn (2003), *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. 2nd edition. Berkshire: Open University Press.
- **DeVault**, Marjorie L. (1996), "Talking Back to Sociology: Distinctive contributions of feminist methodology". *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 29-50.
- **Escobar**, Arturo (2002), "Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American modernity/coloniality Research Program", Revised from a version presented at the "Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa", Amsterdam, July 3-6.
- **Essed**, Philomena (1991), *Understanding Everyday Racism: an interdisciplinary theory*. Londres: Sage Publications.
- **Fanon**, Franz (1967), *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin Books.
- **Fanon**, Franz (1986), *Black Skin, White Masks* [1ª edição, 1952]. London: Pluto Press.
- **Fernandes**, António Teixeira (2001), *Relações entre a Igreja e o Estado: no Estado novo e no pós 25 de Abril de 1974*. Porto: edição de autor.

- **Fitzsimons**, Patrick; **Horton**, Eleanor (2003), "Globalisation and the Postcolonial New World Order: towards an education of resistance", *Journal of Postcolonial Education*, 2(2), pp. 33-47.
- **Gillborn**, David (1995), *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press.
- **Gillborn**, David (2004), "Anti-racism: from policy to praxis", in Gloria Ladson-Billings; David Gillborn (Eds.), *The Routledge-Falmer Reader in Multicultural Education*. London: Routledge Falmer, pp. 35-48.
- **Goffman**, Erving (1993), *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- **Goldberg**, David Theo (2002), "Modernity, Race, and Morality", in Philomena Essed e David Theo Goldberg (eds.), *Race critical theories: text and context*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 283-306.
- **Gomez-Perez**, Muriel (ed.) (2005), *L'islam politique au sud du Sahara: identités, discours et enjeux*. Paris: Karthala.
- **Gonçalves**, António Custódio (org.) (2004), *O Islão na África Subsariana*. Porto: CEA/FLUP.
- **Gordon**, Tuula; **Holland**, Janet; **Lahelma**, Elina (2001), "Ethnographic research in educational settings", in Paul Atkinson; Amanda Coffey; Sara Delamont; John Lofland; Lyn Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, pp. 188-203.
- **Guilherme**, Manuela; **Pureza**, José Manuel; **Silva**, Rita Paulos; **Santos**, Hélia (2006), "The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal", in Geof Alred; Mike Byram; Mike Fleming (eds.), *Education for Intercultural Citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 213-231.
- **Gusmão**, Neusa (2004), *Os Filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: ICS.
- **Hajjat**, Abdellali (2005), *Immigration Postcoloniale et Mémoire*. Paris : L'Harmattan.
- **Hall**, Stuart (1992), "New Ethnicities", in James Donald; Ali Rattansi (eds.), *'Race', Culture and Difference*. London: Sage, pp. 252-259.
- **Halliday**, Fred (1999), "'Islamophobia' reconsidered", *Ethnic and Racial Studies*, 22 (5), September, pp. 892-902.

- **Hammersley**, Martyn; **Atkinson**, Paul (1995), *Ethnography: principles in practice*. 2ª edição. London/New York: Routledge.
- **Haraway**, Donna (1988), "Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective", *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599.
- **Henriques**, Isabel Castro (2004), *Os pilares da diferença: relações Portugal-África, séculos XV-XX*. Lisboa: Caleidoscópio.
- **Henriques**, Mendo Castro; **Rodrigues**, Arlindo; **Cunha**, Filipa; **Reis**, João (1999), *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- **Hesse**, Barnor; **Sayyid**, S. (2006) "Narrating the Postcolonial Political and the Immigrant Imaginary", in N. Ali; V.S. Kalra; S. Sayyid (eds.) *A Postcolonial People: South Asians in Britain*. London: Hurst & Company, pp. 13-31.
- **Hickling-Hudson**, Anne *et al* (eds.) (2004), *Disrupting preconceptions: postcolonialism and education*. Flaxton: Post Pressed.
- **Hiskett**, Mervyn (1984), *The Development of Islam in West Africa*. London/New York: Longman.
- **Hobsbawm**, Eric (1990), *Nations and Nationalism since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Hobsbawm**, Eric; **Ranger**, Terence (eds.) (1983), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Hobson**, Peter R.; **Edwards**, John S. (1999), *Religious Education in a Pluralist Society: the key philosophical issues*. London/New York: Routledge Falmer.
- **Jackson**, Robert (2004), *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- **Khan**, Shehla (2006), "Muslims!", in N. Ali; V.S. Kalra; S. Sayyid (eds.), *A Postcolonial People: South Asians in Britain*. London: Hurst & Company, pp. 182-187.
- **Kymlicka**, Will (1995), *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- **Leite**, Carlinda (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Limage**, Leslie J. (2000), "Education and Muslim Identity: the case of France", *Comparative Education*, 36 (1), pp. 73-94.

- **Lissovoy**, Noah de (2004), "Affirmation, Ambivalence, Autonomy: reading the subaltern subject in postcolonial historiography and critical pedagogy", *Journal of Postcolonial Education*, 3(1), pp. 5-23.
- **Lopes**, Diniz; **Vala**, Jorge (2003), " Percepção de racialização, percepção de etnicização e estratégias de relação com a sociedade portuguesa", in Jorge Vala et al (org.), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*. Oeiras: Celta, pp. 199-217.
- **Lourenço**, Eduardo (1994), *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Meda.
- **Lourenço**, Eduardo (1999), *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*. Lisboa: Gradiva.
- **Macagno**, Lorenzo (2006), *Outros Muçulmanos: Islão e narrativas coloniais*. Lisboa: ICS.
- **Machado**, Fernando Luís (1994), "Luso-Africanos em Portugal: nas margens da etnicidade", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 111-134.
- **Machado**, Fernando Luís (1998), "Da Guiné-Bissau a Portugal: luso-guineenses e imigrantes", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 26, pp. 9-56.
- **Machado**, Fernando Luís (2000), "Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual?", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 33, pp. 9-44.
- **Machado**, Fernando Luís (2001), "Contextos e percepções de racismo no quotidiano", *Sociologia*, Setembro, nº 36, pp. 53-80.
- **Machado**, Fernando Luís (2002), *Contrastes e continuidades. Migração, etnicidade e integração dos guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta 2002.
- **Margarido**, Alfredo (2000), *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias.
- **Marques**, João Filipe (2007), "'Les racistes, c'est les autres': les origines du mythe du 'non-racisme' des Portugais", *Lusotopie*, XIV (1), pp. 71-88.
- **McLaren**, Peter (1995), "Post-colonial Pedagogy: post-colonial desire and decolonized community", in Peter MacLaren (ed.), *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*. Albert Park: James Nicholas Publishers, pp. 227-268.
- **Memmi**, Albert (2003), *The Colonizer and the Colonized*. London: Earthscan.

- **Mendes**, Teresa Maria Ferreira (2002), "O islamismo em Portugal hoje: práticas e educação das novas gerações". Tese de mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta (Lisboa) (texto policopiado).
- **Mignolo**, Walter (2000), *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- **Milagre**, C.; **Trigo-Santos**, F. (2001), "A Escola Multicultural: o olhar de professores de 1º ciclo", *Revista de Educação*, vol. X (1), pp. 21-30.
- **Modood**, Tariq (1992), "British Asian Muslims and the Rushdie affair", in James Donald; Ali Rattansi (eds.), *'Race', Culture and Difference*. London: Sage, pp. 260-277.
- **Modood**, Tariq (1998), "Anti-Essentialism, Multiculturalism and the 'Recognition' of Religious Groups", *The Journal of Political Philosophy*, 6 (4), pp. 378-399.
- **Modood**, Tariq (2003), "Muslims and the Politics of Difference", *Political Quarterly*, 74(1), pp.100-115.
- **Modood**, Tariq (2005), *Multicultural Politics: racism, ethnicity and Muslims in Britain*. University of Minnesota Press & Edinburgh University Press.
- **Modood**, Tariq (2007), *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- **Modood**, Tariq; **Beishon**, Sharon; **Virdee**, Satnam (1994), *Changing Ethnic Identities*. London: Policy Studies Institute.
- **Monteiro**, Nuno G.; **Pinto**, António Costa (1998), "Cultural Myths and Portuguese National Identity", in António Costa Pinto (ed.), *Modern Portugal*. Palo Alto: The Society for the Promotion of Science and Scholarship.
- **Moreira**, Vital (2006), "A separação inacabada", *Público*, 27 de Junho, pág. 15.
- **Morrow**, Raymond Allen; **Torres**, Carlos Alberto (1997), *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. (Trad.: Tiago Neves; Revisão científica da tradução: Luiz Cortesão; Stephen Stoer). Porto: Afrontamento.
- **Mudimbe**, V. Y. (1988), *The invention of Africa: gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press; London: James Currey.
- **Mudimbe**, V. Y. (1994), *The Idea of Africa*. London: James Currey Publishers.
- **Pais**, José Machado (1996), "Sociabilidades", in João Ferreira de Almeida *et al* (org.) *Jovens de hoje e de aqui*. Loures: Câmara Municipal de Loures, pp. 169-191.

- **Pais**, José Machado (1999), *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.
- **Parker-Jenkins**, Marie (2002), "Equal Access to State Funding: the case of Muslim schools in Britain", *Race, Ethnicity and Education*, 5(3), pp. 273-289.
- **Patton**, Michael Quinn (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd edition. Newbury Park: Sage Publications.
- **Peres**, Américo Nunes (1999), *Educação intercultural, utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, 1999.
- **Pinto**, Paulo Mendes (2002), "O 'Ensino das Religiões' na escola: a urgência da participação cívica das religiões na auto-imagem da sociedade", *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, Ano I, nº 2, pp. 39-46.
- **Pires**, Eurico Lemos (1997), *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. 3^a edição [1^a edição, 1987]. Porto: Asa.
- **Quijano**, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", in Edgardo Lander (ed.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO y UNESCO, pp. 201-246.
- **Ramadan**, Tariq (2004a), *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford: Oxford University Press.
- **Ramadan**, Tariq (2004b) "Islam in Europe". Disponível em www.tariqramadan.com/imprimer.php3?id_article=73 (acedido em 22-05-2006).
- **Ramadan**, Tariq (2005), "British Identity: an open and plural identity". Published in the Guardian, 21 January. Disponível em www.tariqramadan.com/imprimer.php3?id_article=204
- **Rattansi**, Ali (1992), "Changing the subject? Racism, culture and education", in James Donald; Ali Rattansi (eds.), *'Race', Culture and Difference*. London: Sage, pp. 11-48.
- **Rawls**, John (1993), *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- **Ribeiro**, Margarida Calafate (2004), *Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós-colonialismo*. Porto: Afrontamento.
- **Ricouer**, Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.

- **Rock**, Paul (2001), "Symbolic Interactionism and Ethnography", in Paul Atkinson; Amanda Coffey; Sara Delamont; John Lofland; Lyn Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, pp. 26-38.
- **Rosa**, Alexandra (2002), "Multiculturalidade e Educação", in SOS Racismo (ed.), *A Imigração em Portugal: os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo, pp. 352-365.
- **Said**, Edward (2003), *Orientalism*. 3ª edição [1ª edição, 1978]. London: Penguin Books.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (1993), "O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português", in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (1999), "A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença", *Oficina do CES*, nº 135.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2002), *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª edição (1ª ed., 1994). Porto: Afrontamento.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2004), "Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro". Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Coimbra, 16-18 de Setembro).
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2006), "Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade", in Boaventura de Sousa Santos, *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, pp. 211-255.
- **Santos**, Boaventura de Sousa; **Nunes**, João Arriscado (2004), "Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade", in Santos, Boaventura de Sousa (org.) *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Porto: Afrontamento.
- **Santos**, Boaventura de Sousa; **Meneses**, Paula; e **Nunes**, João Arriscado (2004) "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo" in Santos, Boaventura de Sousa (org.) *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento
- **Santos**, Hélia (2005), "A colonialidade do saber no ensino da história: uma perspectiva pós-colonial e intercultural", *Cabo dos Trabalhos – Revista Electrónica dos Programas de Doutoramento do Centro de Estudos Sociais*. Disponível em http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/documentos/200611_ensino_de_historia.pdf.

- **Sayyid, S.** (1997), *A Fundamental Fear: eurocentrism and the emergence of Islamism*. London: Zed Books.
- Sayyid, S.** (2004), "Slippery People: the immigrant imaginary and the grammar of colours", in Ian Law, Deborah Phillips, Laura Turney (ed.) *Institutional Racism in Higher Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp. 149-159.
- **Sayyid, S.** (2006), "Introduction. *BrAsians: Postcolonial People, Ironic Citizens*", in N. Ali; V.S. Kalra; S. Sayyid (eds.) *A Postcolonial People: South Asians in Britain*. London: Hurst & Company, pp. 1-10.
- **Schiffauer, Werner; Baumann, Gerd; Kastoryano, Riva; Vertovec, Steven** (eds.) (2004), *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in four European countries*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- **Schleicher, Klaus** (ed.) (1993), *Nationalism in education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- **Schultze, Herbert** (ed.) (1994), *Islam in schools of Western Europe. An example of intercultural education and preparation for interreligious understanding*. Köln: Böhlau Verlag.
- **Scott, Joan W.** (2005), "Symptomatic politics: the banning of the Islamic head scarves in French public schools", *French Politics, Culture and Society*, 23 (3), pp.106-122.
- **Shohat, Ella; Stam, Robert** (1994), *Unthinking Eurocentrism: multiculturalism and the media*. London/New York: Routledge.
- Smith, Anthony D.** (1995), *Nações e Nacionalismo numa Era Global*. Oeiras: Celta Editora.
- **Soares, Benjamin F.; Otayek, René** (eds.) (2007), *Islam and Muslim Politics in Africa*. New York: Palgrave MacMillan.
- **Sollors, Werner** (ed.) (1989a), *The Invention of Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- **Sollors, Werner** (1989b), "Introduction: The Invention of Ethnicity", in Werner Sollors (ed.) *The Invention of Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press, pp. ix-xx.
- **SOS Racismo** (ed.) (2002), *A Imigração em Portugal: os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo.
- **Strauss, Anselm; Corbin, Juliet** (1998), *Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2ª edição. Thousand Oaks: Sage Publications.
- **Stoer, Stephen** (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.

- **Stoer**, Stephen (1992), "A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais", in António Nóvoa; Thomas S. Popkewitz (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 71-81.
- **Stoer**, Stephen; **Cortesão**, Luísa (1999), *Levantando a Pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- **Stora**, Benjamin (1999), *Le transfert d'une mémoire : de « l'Algérie française » au racisme anti-arabe*. Paris : La Découverte.
- **Taylor**, C. (1994), "The Politics of Recognition", in A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.
- **Teodoro**, António (2001), "Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade", in Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão, José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 125-161.
- **Teodoro**, António (2003), *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- **Tiesler**, Nina Clara (2000) "Muçulmanos na Margem: a Nova Presença Islâmica em Portugal", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 34, pp. 117-144.
- **Tiesler**, Nina Clara; **Cairns**, David (2006), "Little difference? Young Muslims in the context of Portuguese youth". Working Paper. Lisboa: ICS. (Disponível em http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2006/wp2006_8.pdf - Acedido em Julho 2007).
- **Torres**, Cláudio; **Macias**, Santiago (1998), *O Legado Islâmico em Portugal*. Lisboa: Fundação Círculo de Leitores.
- Troyna**, Barry (1991), "Underachievers or Underrated? The Experience of Pupils of South Asian Origin in a Secondary School", *British Educational Research Journal*, 17 (4), pp. 361-376.
- **Tyrer**, David (s/d), "Fact as MacGuffin: Islamophobia, 'race' and Muslim identities" (texto policopiado, não publicado).
- **Vakil**, Abdoolkarim (2003a) "O 'Portugal Islâmico', o 'Portugal Multicultural' e os Muçulmanos Portugueses: História, Memória e Cidadania na Construção de Novas Identidades" in Guilhermina Mota, *Minorias Étnicas e Religiosas em Portugal: história e*

actualidade. *Actas Curso de Inverno, 9-11 Janeiro de 2002*. IHES, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

- **Vakil**, Abdoolkarim (2003b) "Questões inacabadas: colonialismo, Islão e portugalidade" in Margarida Calafate Ribeiro; Ana Paula Ferreira (orgs.) *Fantasma e Fantasias Imperiais no Imaginário Português Contemporâneo*. Porto: Campo das Letras, pp. 255-294.

- **Vakil**, Abdoolkarim (2003c), "Muslims in Portugal: history, historiography, citizenship", *Euroclio Bulletin*, nº 18, pp. 9-13.

- **Vakil**, Abdoolkarim (2003d), "From the Reconquista to Portugal Islâmico: Islamic heritage in the shifting discourses of Portuguese historiography and national identity", *Arqueologia Medieval*, nº 8, pp. 5-16.

- **Vakil**, Abdoolkarim (2004), "Do Outro ao Diverso – Islão e Muçulmanos em Portugal: história, discursos, identidades", *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, Ano III (5/6), pp. 283-312.

- **Vakil**, Abdoolkarim (2006), "Heróis do Lar, Nação Ambivalente: Portugalidade e Identidade Nacional nos tempos dos Pós-", in Manuel Loff; Conceição Meireles Pereira (coord.), *Portugal: 30 anos de democracia (1974-2004). Actas do Colóquio*. Porto: Editora da Universidade do Porto, pp. 73-101.

- **Vala**, Jorge; **Brito**, Rodrigo; **Lopes**, Diniz (1999), *Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- **Vala**, Jorge; **Pereira**, Cícero; **Ramos**, Alice (2006), "Preconceito racial, percepção de ameaça e oposição à imigração", in Jorge Vala, Anália Torres (orgs.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: ICS, pp. 221-250.

- **Valentim**, Joaquim Pires (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.

- **Vilaça**, Helena (2006), *Da Torre de Babel às Terras Prometidas: pluralismo religioso em Portugal*. Porto: Afrontamento.

- **Willinsky**, John (1998), *Learning to Divide the World: Education at Empire's End*. University of Minnesota Press.

- **Willinsky**, John (1999), "Curriculum, After Culture, Race, Nation", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 20(1), pp. 89-112.

- **Young**, Iris Marion (1989), "Polity and Group Difference: a critique of the ideal of universal citizenship", *Ethics*, 99, pp. 250-274.

- **Zambeta**, (2005), "The survival of nationalism in a globalized system", in David Coulby; Evie Zambeta (Eds.), *World Yearbook of Education. Globalization and Nationalism in Education*. London: RoutledgeFalmer, pp.59-88.

Outros Recursos:

- **Allen**, Chris (2007), "The 'first' decade of Islamophobia: ten years of the Runnymede Trust Report 'Islamophobia: a challenge for us all'". Relatório publicado online em www.chris-allen.co.uk (acedido em 31 de Outubro de 2007).

- **Allen**, Chris; **Nielsen**, Jorgen (2002), *Summary Report on Islamophobia in the EU after 11 September 2001*. Vienna: EUMC.

- **Associação Cívica República e Laicidade** (2000), "A Lei da Liberdade Religiosa e a revisão da Concordata", redigido por Ricardo Alves e Ricardo Pinho. Disponível em <http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/LiberdadeReligiosa.html> (acedido em 15/02/2006).

- **Associação Cívica República e Laicidade** (2005), "Portugal 2005 – Laicidade e Escola Pública". Disponível em <http://www.laicidade.org/documentacao/observatorio-da-republica-e-da-laicidade/> (acedido em 15/02/2006).

- **The Association of Muslim Social Scientists (AMSS UK); Forum Against Islamophobia and Racism (FAIR); FED 2000; The Muslim College UK** (2004), *Muslims on Education: a position paper*. Richmond, Surrey: AMSSUK. Disponível em http://www.fairuk.org/docs/Muslims_on_Education_Policy_Paper.pdf

- **Bloco de Esquerda** (2006), "Projecto de lei nº 201/X". Disponível em <http://beparlamento.esquerda.net/media/pjl201X.pdf>

- **CBMI - Commission on British Muslims and Islamophobia** (2004), *Islamophobia: issues, challenges and action*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. Disponível em <http://www.insted.co.uk/islambook.pdf>.

- **DN – Diário de Notícias** (2005), 30 de Novembro, pp. 2-7.

- **Estatutos da CIL** (Disponível em <http://www.comunidadeislamica.pt/webservices/docs/estatutos.pdf>. Acedido em Outubro 2007).

- EUMC (2001), "Anti-Islamic reactions in the EU after the terrorist acts against the USA. A collection of country reports from RAXEN National Focal Points. 12th September to 31st December 2001 - Portugal".
- EUMC (2004), "Migrants, minorities and education: documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union". Disponível em <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/comparativestudy/CS-Education-en.pdf>
- EUMC (2006a), "Muslims in the European Union: discrimination and Islamophobia". Disponível em http://fra.europa.eu/fra/material/pub/muslim/Manifestations_EN.pdf.
- EUMC (2006b), "Perceptions of Discrimination and Islamophobia: voices from members of Muslim communities in the European Union". Disponível em http://fra.europa.eu/fra/material/pub/muslim/Perceptions_EN.pdf.
- IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos (2005), *Português Língua não Materna: análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- INE (2001), *Censos 2001: resultados definitivos: XIV recenseamento geral da população: IV recenseamento geral da habitação*. Lisboa: INE. Disponível em http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/Publicacoes?PUBLICACOESpub_boui=133411&PUBLICACOESmodo=2. Acedido em Outubro 2007.
- *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano XVI/Nº 672, 17-30 Julho 1996.
- **Ministério da Educação** (s/d), *1º Ciclo do Ensino Básico: Organização Curricular e Programas: Educação Moral e Religiosa Evangélica*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidec.min-edu.pt/>
- **Mucznik**, Esther (2005), "Laicidade e liberdade religiosa", *Público*, 9 de Dezembro, pág. 10.
- **Mucznik**, Esther (2007), *A Religião nos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão da Liberdade Religiosa. Disponível em http://www.cilisboa.org/documents/Religiao_nos_manuais_escolares.pdf
- **The Muslim Council of Britain (MCB)** (2007), *Towards Greater Understanding: meeting the needs of Muslim pupils in state schools – information and guidance for schools*. London: MCB. Disponível em <http://www.mcb.org.uk/downloads/Schoolinfoguidancev2.pdf>.

- **Pinto**, Paulo Mendes (2006), “A religião na escola. Um desafio para a democracia e para a cidadania”, in www.triplov.com/paulo/religiao_na_escola/religo_01.html (acedido em 8/02/2006).
- *Público* (1999), 4 de Outubro, pp. 22.
- *Público* (1999), 16 de Outubro, pp. 10.
- *Público* (1999), 21 de Outubro, pp. 10.
- *Público* (1999), 26 de Outubro, pp. 12.
- *Público* (1999), 8 de Novembro, pp. 8.
- *Público* (1999), 10 de Novembro, pp. 9.
- *Público* (2005), 31 de Março, pág. 28.
- *Público* (2005), 31 de Março, pág. 28.
- **Runnymede Trust** (1997), *Islamophobia: a challenge to us all*. The Runnymede Trust.
- **SCOPREM** – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1998), *Base de Dados Entreculturas*. Lisboa: ME/SCOPREM.
- **Secretariado Nacional da Educação Cristã** (2007), *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã. Disponível em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgicd.min-edu.pt/>
- **Oliveira**, Ana Rodrigues; **Rodrigues**, Arinda; **Cantanhede**, Francisco; **Mendonça**, Olávia (s/d), *História e Geografia de Portugal 5º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Legislação referenciada:

Educação:

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março – cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM).
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Despacho 170/ME/93 – Projecto

- Despacho 78/ME/95 – projecto PREDI.
- Decreto-Lei nº 3-A/96, de 26 de Janeiro – institui o Alto-Comissário para a Imigração e as Minorias Étnicas (ACIME).
- Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho – Regulamenta o Projecto de Gestão Flexível do Currículo.
- Decreto-Lei nº 219/97, de 20 de Agosto – Regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
- Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio – Actualiza os princípios que regulamentam e orientam o Projecto de Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico (revogou o despacho nº 4848/97).
- Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – aprova a reorganização curricular do ensino básico (alterado em alguns artigos pelo decreto-lei nº 209/2002, de 17 de Outubro).
- Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (alterada pela Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro).
- Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação
- Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro – Estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.
- Ofício-Circular nº 55/DSEE/06 – Português língua não materna: avaliação sumativa interna no 1º período.
- Ofício-Circular nº 23/DSEE7DES/07, de 22 de Maio de 2007 – esclarecimento relativo ao Despacho Normativo nº 7/2006 – Português língua não materna.
- Circular nº 14/DGIDC/2007, de 25 de Maio – Refeitórios escolares: normais gerais de alimentação.

Legislação constitucional:

- Constituição Política da República Portuguesa, de 1911
- Constituição Política da República Portuguesa, de 1933
- Lei nº 3/71, de 16 de Agosto – promulga a nova redacção de várias disposições da Constituição Política da República Portuguesa.
- Constituição da República Portuguesa, de 1976.

Religião:

- Lei nº 4/71, de 21 de Agosto – promulga as bases relativas à liberdade religiosa.
- Decreto-Lei nº 323/83, de 5 de Julho – Fixa uma adequada regulamentação da leccionação da disciplina de Religião e Moral Católicas.
- Portaria nº 344-A/88, de 31 de Maio – Define regras a observar, nos processos de matrícula, para a inscrição específica na disciplina de Religião e Moral Católica.
- Despacho Normativo nº 104/89, de 16 de Novembro – Determina que nas escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário passem a ser ministradas, em regime de frequência facultativa, aulas de formação religiosa das diversas confissões religiosas com implantação em Portugal.
- Decreto-lei nº 407/89, de 16 de Novembro – Cria nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário lugares do quadro para professores da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.
- Decreto-Lei nº 329/98, de 2 de Novembro – Regula o ensino da disciplina de Educação Moral e Religiosa, de diversas confissões religiosas, em regime de permanência e em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, e altera o Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de Novembro, relativo ao ensino de Educação Moral e Religiosa Católica.
- Lei nº 16/2001, de 22 de Junho – Lei da Liberdade Religiosa.

Vários:

- Lei nº 67/98, de 26 de Outubro – Lei da Protecção de Dados Pessoais.
- Lei nº 105/2001, de 31 de Agosto – estabelece o estatuto do mediador sócio-cultural.
- Lei Orgânica nº 2/2006, de 17 de Abril – Quarta alteração à Lei n.º 37/81, de 3 de Outubro (Lei da Nacionalidade).

- Decreto-lei nº 237-A/2006, de 14 de Dezembro - Aprova o Regulamento da Nacionalidade Portuguesa.

- Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007, de 3 de Maio – Plano para a Integração dos Imigrantes

Anexos

Anexo 1 – Plano de Trabalhos acordado com a escola

Programa de Mestrado e Doutoramento em “Pós-Colonialismos e Cidadania Global”

Centro de Estudos Sociais e Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra

Dissertação de Mestrado “Jovens Muçulmanos, Identidades e Escola Pública: um estudo de caso”, de Hélia Santos

Plano de Trabalhos

Escola EB 2,3, de Janeiro a Abril de 2007

1. Resumo do estudo:

Este estudo tem como objectivo principal perceber os processos de construção identitária de jovens muçulmanos inseridos no ensino público português. Este trabalho tentará responder às questões: a) Como é que o Estado português laico gere, através da escola pública, a sua identidade nacional historicamente construída como católica e imperial, com uma identidade pós-colonial europeia, que se procura mais pluricultural e pluri-religiosa?; b) De que forma é que essa imagem da identidade nacional é negociada e complexificada por identidades portuguesas muçulmanas, particularmente no espaço escolar, e como é que pode ser repensada?; c) Como é que os jovens e encarregados de educação muçulmanos portugueses, ou a viver em Portugal, avaliam a educação pública e negociam respostas às suas expectativas e demandas?; d) Que expectativas e representações tem a escola (pela voz dos professores, directores de turma e responsáveis políticos) relativamente aos/às jovens muçulmanos/as?

A metodologia a seguir será qualitativa, com base em entrevistas semi-estruturadas, e observação directa de processos educativos formais e informais.

2. Objectivos a atingir:

- Compreender as expectativas, experiências e representações de jovens muçulmanos e seus encarregados de educação sobre a educação em Portugal;

- Perceber as representações e expectativas da escola pública portuguesa sobre a sua população estudantil muçulmana;

- Conhecer processos e estratégias de integração social e educativa de jovens muçulmanos na escola pública portuguesa;

- Analisar processos de construção identitária de jovens muçulmanos na escola, tendo em conta a sua pertença a uma comunidade religiosa minoritária.

Para cumprir tais objectivos, o meu trabalho na escola será composto por três momentos complementares, desejavelmente concretizados durante o segundo período do corrente ano lectivo:

a) **entrevistar** alunos, professores, responsáveis educativos e encarregados de educação da escola;

b) **observar** pontualmente eventos colectivos na escola;

c) **analisar** documentação oficial que enquadre a escola e a sua população.

3. Descrição Detalhada:

Ainda que sujeitas a alterações ou adaptações no desenrolar do estudo, as actividades a), b) e c) irão contemplar os seguintes passos.

a) ENTREVISTAS

Na escola:

- Director/a da escola – 1

- Directores de turma (professores/as de história, português e/ou formação cívica) – 6

- Funcionário/a SASE – 1

- Alunos e alunas: 9 muçulmanos e 9 não muçulmanos – 18

- Encarregados de educação muçulmanos – 9

Total: 35

Na comunidade:

- Dirigentes associativos – 3

- Responsáveis por estruturas locais de educação suplementar (e.g. aulas de Árabe, do Corão, etc.) – 1

- Responsáveis autárquicos, com prioridade nas áreas da educação e cultura, preferencialmente desempenhando cargos diferentes, e.g. vereador/a e técnico/a – 2

Total: 6

Instituições políticas:

- ACIME – 1
- RELIGARE – 1

Total: 2

b) OBSERVAÇÃO

A observação de processos educativos formais e informais cumprirá duas funções. Por um lado, complementar a informação recolhida nas entrevistas; por outro, ajudará a melhorar os guiões de entrevista preparados previamente.

Se, e sempre que possível, observarei os seguintes momentos da vida escolar:

- reuniões de alunos;
- reuniões de pais;
- assembleias escolares;
- uma visita de estudo, que acompanharei;
- recreio;
- biblioteca escolar e/ou de turma, incluindo uma conversa com a bibliotecária;
- actividades culturais e/ou desportivas (e.g. clubes).

Se considerado necessário, por mim e pela comunidade escolar:

- assembleia de escola;
- reuniões de conselhos pedagógicos;
- reuniões de conselhos de turma.

c) DOCUMENTAÇÃO

Este momento do meu trabalho, é muito importante tendo em conta que, no meu estudo, é de crucial importância enquadrar a escola em termos pedagógicos, sociais e culturais.

Documentos públicos

- Projecto educativo de escola (e de turma, se necessário)
- Regulamento interno
- Jornais escolares
- Websites

Documentos de acesso restrito

- Processos individuais de alunos, incluindo dados sobre o aproveitamento escolar, comunicados com as famílias, episódios pedagógicos e disciplinares, etc. Esta documentação é de grande importância pela ajuda que prestará na melhor compreensão do percurso dos alunos em causa, e na melhor formulação das perguntas para as entrevistas.
- Actas de conselhos de turma e conselhos pedagógicos (a negociar);

Outros documentos

- Um trabalho escrito numa disciplina (e.g. sobre um tema de formação cívica – a negociar);
- Avisos/notícias afixados;
- Brochuras para os encarregados de educação;
- Trabalhos dos clubes dos alunos.

4. Devolução

Na tradição da investigação de cariz etnográfico, e da investigação realizada no Centro de Estudos Sociais, comprometo-me a fazer actividades de devolução dos resultados à escola. Em primeiro lugar, no final da elaboração da dissertação, compilarei as principais conclusões num relatório executivo a entregar à escola. Uma outra possibilidade será a realização de uma apresentação final dos principais resultados junto de todos/as os/as participantes na escola, principalmente professores/as. É minha intenção também realizar as mesmas actividades junto das comunidades e dos/as encarregados de educação envolvidos no estudo.

5. Questões éticas

Um trabalho de cariz etnográfico e na área da educação acarreta questões éticas de que tenho consciência. Por um lado, o facto de os principais envolvidos e sujeitos do estudo serem menores de idade, implica da parte da investigadora alguns cuidados. É necessário solicitar autorização dos encarregados de educação para que os/as educandos/as participem no estudo, algo que cumprirei antes de iniciar o trabalho (ver anexo 1). Além disso, será garantida a oportunidade de desistência dos/as envolvidos/as no estudo a qualquer altura no projecto, e o direito de não responderem a qualquer das perguntas colocadas.

Um segundo ponto prende-se com o anonimato e a confidencialidade do estudo. É nossa preocupação, no Centro de Estudos Sociais, garantir a total confidencialidade dos resultados do estudo até ao momento da respectiva publicação, e garantir o anonimato dos sujeitos e instituições que participam no projecto de investigação. O anonimato é uma estratégia que gera maior confiança entre o sujeito entrevistado e a investigadora, e será conseguido através da não identificação da escola, e da alteração de nomes em todas as publicações (e.g. dissertação, artigos, livros, etc.) e comunicações (e.g. em conferências, cursos de formação, etc.) que sejam feitas a partir dos resultados deste estudo.

Por fim, é importante referir que todas as despesas que a minha presença na escola acarretem (e.g. fotocópias, alimentação, possível participação numa viagem de estudo, etc.) serão suportadas por mim própria, sem qualquer custo para a instituição escolar.

6. Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização dos encarregados de educação para a realização das entrevistas com os alunos.

Anexo 2 – Carta a solicitar uma entrevista com os próprios encarregados de educação.

Atempadamente, será entregue a todos/as os/as participantes o guião da entrevista que concordaram realizar. A escola receberá um exemplar de todos os guiões das entrevistas a realizar com os/as alunos/as, professores/as, director/a da escola e encarregados de educação para constar do processo.

_____, _____ de 20____

Anexo 2 – Pedidos de autorização

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

Escola EB 2,3

Pedido de autorização

Eu, Hélia Santos, investigadora júnior no Centro de Estudos Sociais, e estudante de mestrado no programa em “Pós-Colonialismos e Cidadania Global” do Centro de Estudos Sociais e da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, estou actualmente a realizar um estudo na Escola EB 2,3, *na sua cidade* (autorizado por decisão do Conselho Pedagógico de dia 6 de Dezembro de 2006) sobre jovens muçulmanos e a educação em Portugal, para efeitos da minha dissertação de mestrado.

Com este estudo, pretendo compreender quais as expectativas e representações dos jovens muçulmanos e suas famílias sobre a educação portuguesa, e também quais as estratégias desenvolvidas pelas escolas para corresponder a tais expectativas.

Neste âmbito, venho, por este meio, solicitar autorização para entrevistar o seu educando. A entrevista será sobre as expectativas, experiências e representações dos jovens entrevistados sobre a sua educação, e será realizada individualmente. A entrevista terá a duração de mais ou menos uma hora, e será realizada num espaço dentro da escola, durante um período de tempo que esteja livre no horário da criança/jovem, para não prejudicar a frequência das aulas. Enviarei atempadamente o guião da entrevista para seu conhecimento.

Enquanto autora do estudo em causa, garanto a confidencialidade dos resultados e o anonimato de todos os participantes no estudo. Os seus nomes, bem como a identificação da própria escola, serão alterados em todas as publicações e comunicações relativos ao estudo (por exemplo, livros, artigos, conferências, etc.).

_____, _____ de 200__

O Conselho Executivo da Escola EB 2,3, confirma a realização do estudo acima referido nesta escola.

O/A Presidente

_____, _____ de 200__

(cortar) ----- (cortar)
Eu, _____, encarregado de educação de
_____, autorizo que o meu educando participe no
estudo de Hélia Santos.

Assinatura: _____

_____, _____ de 200__

HÉLIA SANTOS
Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra
Colégio de S. Jerónimo, apartado 3087
3001-401 COIMBRA
Tel: 239 855 570
Fax: 239 855 589
Telm: 93 861 85 22
E-mail: helia@ces.uc.pt

Coimbra, 13 de Dezembro de 2006

Assunto: Solicitação para uma entrevista individual

Exmo. Sr. ou Sr.^a:

Permita-me uma breve apresentação. Sou investigadora júnior no Centro de Estudos Sociais, e estudante de mestrado no programa em “Pós-Colonialismos e Cidadania Global” do Centro de Estudos Sociais e da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Para efeitos da minha dissertação, estou actualmente a realizar um estudo na Escola EB 2,3, *na sua cidade*, autorizado por decisão do Conselho Pedagógico de dia 6 de Dezembro de 2006, sobre jovens muçulmanos e a educação em Portugal.

Com este estudo, pretendo compreender quais as expectativas e representações dos jovens muçulmanos e suas famílias sobre a educação portuguesa, e também quais as estratégias desenvolvidas pelas escolas para corresponder a tais expectativas.

Assim, venho, por este meio, perguntar se estaria disponível para participar no estudo, dando-me uma entrevista. A entrevista terá a duração de mais ou menos uma hora, e disponibilizo-me a deslocar-me ao espaço que for mais conveniente para si. No decorrer da entrevista, poderá recusar responder a qualquer questão, e poderá também abandonar o estudo a qualquer momento. Este estudo será absolutamente confidencial até à publicação dos resultados finais. Em todas as publicações e comunicações (por exemplo, na dissertação, artigos, livros, conferências, etc.), será garantido o anonimato através de alteração dos nomes de todos os participantes. A própria escola não será identificada.

Se concordar em participar no estudo, enviarei atempadamente o guião da entrevista antes de a realizarmos. Para participar, bastará preencher e devolver à escola, através do seu educando ou educanda, o final desta carta, que eu entrarei em contacto consigo.

Qualquer informação adicional, não hesite em contactar-me através dos contactos indicados no cabeçalho desta carta.

Certa da sua atenção, e na expectativa de uma resposta positiva ao meu pedido, apresento os meus melhores cumprimentos,

Hélia Santos

(cortar) ----- *(cortar)*

Tomei conhecimento e estou disponível para participar no estudo de Hélia Santos.

Ass.: _____

O meu número de telefone: _____

Anexo 3 – Guiões das entrevistas

Entrevista com alunos

Nota: O guião propõe tópicos de discussão, e poderá sofrer alterações no decorrer da entrevista, que tem um carácter aberto. O entrevistado poderá recusar responder a qualquer das perguntas. A entrevista será gravada, transcrita e utilizada na elaboração da dissertação. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos através da alteração de todos os nomes em todos os textos produzidos ou em comunicações resultantes deste trabalho⁴⁷.

Introdução

- Apresentação da investigadora e do projecto. Esclarecimento das regras acima mencionadas.

I – Conhecer o aluno

1 - Que idade tens?

2 - Onde nasceste?

3 – Tens que nacionalidade? E corresponde à forma como te sentes?

4 – Com quem é que vives? Qual é a profissão das pessoas com quem vives?

5 – E os teus pais, onde nasceram? E que nacionalidade têm? Estudaram? Até que nível?

6 – Tens irmãos/irmãs? Têm que idade? O que fazem?

7 – Onde vivem? Há muito tempo? Gostas? Porquê? Por que não?

8 – Tens uma religião? Qual? É a mesma que a dos teus pais? Em que é que a tua religião se manifesta no teu dia-a-dia? Em que é que é diferente das outras?

II - Na escola

9 - Há quanto tempo estás nesta escola?

10- Por que é que escolheste esta escola?

11 – O que achas da escola?

- Espaços, decorações, exposições, etc.

- Turma

– Professores

⁴⁷ Esta nota introduzia todos os guiões de entrevista que se seguem.

– Matéria e manuais

- Disciplinas preferidas e menos apreciadas

- Disciplina de História e de Língua Portuguesa

- Disciplina de Religião e Moral. Pedir opinião sobre a possibilidade de aulas de outras religiões

12 - Sobre o que gostarias de aprender mais?

13 – Na tua religião, tens alguns hábitos no teu dia-a-dia? E como fazes na escola?

14 - Tens sentido dificuldades na aprendizagem? Em que áreas? Como?

15 – Achas que todos os alunos são tratados de forma justa na escola? Porquê? Por que não?

Lembras-te de algum exemplo?

16 – Achas que és um bom aluno/a? Porquê? Por que não?

17 – O que gostas mais de fazer na escola? E o que é que não gostas nada de fazer?

18 - Se pudesses mudar o modo como a escola funciona, o que mudavas?

19 – Gostavas de estudar até que ano de escolaridade? Que profissão gostarias de ter depois?

Porquê?

20 – Quem são os teus amigos na escola? E fora da escola, quem são os teus (melhores) amigos?

21 – Por que é que ficaram amigos? O que é que têm em comum?

III - Fora da escola

22 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres? Com quem? E que mais gostarias de fazer para além disso?

23 – Fala-me um pouco de Portugal. Sítios que visitaste, histórias que conheces, coisas que gostas e não gostas.

24 - E já viajaste também para fora? Para onde? O que mais gostaste? Porquê?

24.1 - *Se se aplicar:* Conheces o(s) país(es) da tua família? O que achas? Gostas?

25 - Que países gostarias de visitar? Porquê?

26 – Como imaginas o “país ideal” para se viver?

27 - Para terminar, queres acrescentar alguma coisa? Alguma ideia ou comentário sobre ti ou a escola que eu não tenha pedido, ou que te tenhas esquecido de dizer?

Entrevista com encarregados de educação

Introdução

- Apresentação do projecto e da investigadora. Esclarecimento das regras acima mencionadas.

I – Dados Pessoais

1 - Que idade tem?

2 - Onde nasceu? Tem que nacionalidade? E corresponde à forma como se sente?

3 – E os seus pais, onde nasceram? E que nacionalidade têm?

3.1 - *Se nasceu em Portugal*: Conhece o país dos seus pais? Que contacto mantém com o país? Quais os aspectos que gosta mais e menos do país?

3.2 – *Se não nasceu em Portugal*: Com que idade, com quem e por que motivos veio para Portugal?

4 – Como e por que motivos se estabeleceram aqui na cidade onde vivem?

5 – Gosta de viver aqui? Porquê? Por que não?

6 – Em que é que se identifica como sendo muçulmano/a? Quais são as implicações para a sua vida quotidiana?

II – A educação em Portugal

7 – Por que razões escolheu esta escola para o seu educando/a? Foi opcional? Porquê? Por que não?

8 – Agrada-lhe a escola? (Espaços, exposições, decorações, etc.)

9 – Como descreveria a escola em termos de população escolar? Como é que sente que a escola aborda essa realidade?

10 – Assistiu ou viveu situações difíceis ou complicadas que envolvam o seu educando, colegas ou outras pessoas na escola? E situações positivas?

11 – Conhece os programas/currículos leccionados no ano do seu educando/a? Qual a sua opinião sobre eles? Em particular, qual a sua opinião sobre a versão da História que é ensinada nas escolas?

12 – O que é que o seu educando/a lhe conta da escola em geral? (Amigos, professores, auxiliares, colegas...)

13 – De que forma e com que regularidade costuma participar na escola?

14 – Como imagina o futuro escolar e profissional do seu educando/a?

15 – O seu educando/a beneficia de algum tipo de apoio específico (económico, pedagógico, cultural, etc.) oferecido pela escola? Se sim, qual? Se não, porquê?

16 – Existe algum tipo de necessidades culturais ou religiosas específicas aos jovens muçulmanos portugueses ou a viver em Portugal? Quais?

17 – Como é que a escola corresponde a essas expectativas? Por que acha que isso (não) acontece?

III – Na Comunidade

18 – Que tipo de apoios e estruturas culturais e educativas tem à sua disposição na comunidade muçulmana que lhe é mais próxima? (Por exemplo, educação suplementar ou actividades extra-curriculares para oferecer ao seu educando)

19 – Existe cooperação entre as organizações muçulmanas que conhece ou que lhe são mais próximas e a(s) escola(s)? Em que sentido?

20 – Na sua opinião, o que precisa ainda ser feito a esse nível?

21 – Para terminar, existe ainda algo que pretenda acrescentar, corrigir, complementar?

Entrevista com Professores

Introdução

1 – Há quantos anos é professor?

2 – E nesta escola em particular: há quanto tempo trabalha aqui? A leccionar que disciplinas? A desempenhar que cargos?

I – A Escola

3 – Considera esta escola uma escola de “diversidade”? Em que sentido? Porquê?

4 – Como é que essa “diversidade” se repercute na vida da escola? Que mudanças trouxe? Que respostas são dadas pela escola?

5 – Como descreveria a sua direcção de turma a nível social, económico e cultural?

II – Práticas

6 – Quais são as principais dificuldades que sente a trabalhar nesta escola? (por exemplo a nível pedagógico, a nível da disciplina, (inter)acções, relações interpessoais, a nível administrativo...).

7 – E que experiências/momentos destacaria como positivos?

8 – Enquanto director/a da turma X, já foi confrontado com alguma situação particularmente difícil e delicada? E que situações positivas gostaria de destacar?

9 – Dentro da sua sala de aula, sente algum tipo de tensão ou, pelo contrário, de colaboração especial entre grupos específicos de alunos?

10 – E em particular em relação aos jovens muçulmanos? Alguma vez foi confrontado com alguma situação particularmente exigente, que lhe colocasse um desafio?

11 – Quem é, na sua opinião, o seu melhor aluno/a? Porquê? E o/a pior?

12 – Como descreveria o(s) aluno(s) X (Y)?

13 – Como lida com a “diversidade” na sua sala de aulas? Diferencia os alunos de alguma forma? Por exemplo, de que tipo de apoios beneficiam os seus alunos?

14 - Que tipo de cooperação institucional mantém com os pais dos alunos da sua turma? Sente que existe uma participação dos pais em geral na educação dos seus filhos?

15 - E, em particular, com os pais muçulmanos, que tipo de cooperação institucional mantém? Sente que existe uma participação dos pais muçulmanos na educação dos seus filhos?

16 - Alguma vez foi confrontado com pedidos específicos por parte da comunidade ou dos pais muçulmanos? Quais?

II – A Educação em Portugal

17 – Considera que a educação (no sentido amplo, abrangendo currículos, programas, políticas nacionais...) em Portugal dá muita ênfase à “identidade nacional”? Em que sentido?

18 - Pela sua experiência, considera que a concepção de “identidade nacional” veiculada pela educação terá mudado ao longo dos tempos? De que forma?

19 – Como acha que actualmente essa “identidade nacional” se articula com a referida “diversidade”?

20 – Que principais mudanças sentiu na sua disciplina com a reorganização curricular de 2001?

Entrevista com a representante do Conselho Executivo:

Introdução

1 – Há quantos anos é professora? Quando e porquê se decidiu enveredar por uma carreira de gestão escolar?

2 - Fale-me um pouco da sua experiência nesta escola, em particular: há quanto tempo trabalha aqui? A leccionar que disciplinas? A desempenhar que cargos?

I – A Escola

3 – Como descreveria a população estudantil a nível social, económico e cultural?

4 – E a população docente, como a caracterizaria?

5 – Considera a escola uma escola de “diversidade”? Em que sentido? Porquê?

6 – Como é que essa “diversidade” se repercute na vida da escola? Que mudanças trouxe? Que respostas são dadas pela escola? (Por exemplo, existem políticas anti-discriminação, “pró-diversidade”...?)

7 – Que tipo de apoios (sociais, económicos, pedagógicos) existem para os alunos?

II - Práticas

8 – Quais são as principais dificuldades sentidas pela escola? (A nível pedagógico, disciplinar, relações interpessoais, administrativo)

9 – E que mudanças positivas gostaria de destacar?

10 – Particularmente em relação aos jovens muçulmanos, alguma vez a escola foi confrontada com alguma situação exigente, que colocasse um desafio à escola; ou por outro lado, houve alguma situação que considera positiva?

11 - Qual é a relação da escola com a comunidade envolvente, e em particular com a comunidade muçulmana?

12 - Alguma vez a escola foi confrontada com pedidos específicos (a nível cultural ou religioso) por parte da comunidade muçulmana? Quais? Qual a resposta dada?

13 - Qual o nível de participação dos pais e da comunidade muçulmana na escola? Como se compara com a participação dos outros pais em geral?

III – A Educação em Portugal

14 - Considera que a educação (no sentido amplo, abrangendo currículos, programas, políticas nacionais...) em Portugal dá muita ênfase à “identidade nacional”? Em que sentido?

15 - Pela sua experiência, considera que a concepção de “identidade nacional” veiculada pela educação terá mudado ao longo dos tempos? De que forma?

16 - Como acha que actualmente essa “identidade nacional” se articula com a referida “diversidade”?

17 - Que principais mudanças se sentiu com a reorganização curricular de 2001?

Entrevista com a Representante de Encarregados de Educação

Introdução

1 - Qual é a sua ligação com a Escola?

2 - Como foi o processo da sua eleição? Que motivações a levaram a candidatar-se ao cargo?

3 - Fale-me um pouco sobre a estrutura de tomada de decisão na Associação. Que órgãos têm, que grupos de trabalho, etc.

4 - De que forma é que os encarregados de educação podem, então, participar nas tomadas de decisão da Associação?

5 - Quais são as prioridades (políticas, sociais, culturais, religiosas...) da Associação actualmente?

I – A Escola

6 - Considera a escola uma escola de “diversidade”? Em que sentido? Porquê?

7 – Como é que essa “diversidade” se repercute na vida da escola? Que mudanças trouxe? Que respostas são dadas pela escola?

II – Práticas

8 – Quais são as principais desafios que se colocam à escola?

9 – E que experiências/momentos destacaria como positivos?

10 – Enquanto representante dos encarregados de educação e mãe, já foi confrontada com alguma situação particularmente difícil e delicada? E que situações positivas gostaria de destacar?

11 – Sente na escola algum tipo de tensão ou, pelo contrário, de colaboração especial entre grupos específicos de alunos?

12 – Como descreveria a participação dos pais em geral na educação dos seus filhos?

13 - E, em particular, os pais muçulmanos: Sente que existe uma participação dos pais muçulmanos na educação dos seus filhos?

14 - Alguma vez foi confrontada com pedidos específicos por parte da comunidade ou dos pais muçulmanos? Quais?

15 – Neste sentido, existe algum nível de cooperação institucional entre a Associação de Pais e a Comunidade Islâmica de Odivelas?

16 – Existe cooperação entre a Associação e outras entidades públicas ou privadas a nível local?

II – A Educação em Portugal

17 – Considera que a educação (no sentido amplo, abrangendo currículos, programas, políticas nacionais...) em Portugal dá muita ênfase à “identidade nacional”? Em que sentido?

18 - Pela sua experiência, considera que a concepção de “identidade nacional” veiculada pela educação terá mudado ao longo dos tempos? De que forma?

19 – Como acha que actualmente essa “identidade nacional” se articula com a referida “diversidade”?

Entrevista com o Representante da Comunidade Islâmica

Introdução

- 1 – Que cargos desempenha na Comunidade? Há quantos anos? Quais as suas funções?
- 2 - Descreva-me a estrutura de tomada de decisão na Comunidade (que órgãos têm, que grupos de trabalho, etc.)
- 3 – Quais são as prioridades (políticas, sociais, culturais, religiosas...) da Comunidade actualmente?

I – A Comunidade e a educação

- 4 – A que direitos culturais ou religiosos considera que a cidadania dos muçulmanos portugueses dá acesso?
- 5 - Sente que estes são respeitados e garantidos na prática? E quando não são respeitados, o que acha que deve a Comunidade fazer? De que forma é que a Comunidade luta por esses direitos?
- 6 – Com que desafios se depara a Comunidade no que diz respeito à educação de jovens e crianças muçulmanas portuguesas, ou a viver em Portugal?
- 7 – Que estratégias ou actividades tem a Comunidade desenvolvido para dar resposta a esses desafios?
- 8 - Que tipo de cooperação institucional é mantida entre a Comunidade e as escolas? Como é que avalia essa situação?
- 9 – Que tipo de situações difíceis, injustas ou de discriminação é que a Comunidade tem conhecimento, em relação aos jovens muçulmanos nas escolas? Que respostas institucionais têm sido dadas a essas situações?
- 10 – Por outro lado, o que gostaria de destacar como particularmente positivo sobre a situação dos jovens muçulmanos nas escolas públicas?

II – Identidade Nacional e Educação

- 11 – Considera que a educação (no sentido amplo, abrangendo currículos, programas, políticas nacionais...) em Portugal dá muita ênfase à “identidade nacional”? Em que sentido?
- 12 - Pela sua experiência, considera que a concepção de “identidade nacional” veiculada pela educação terá mudado ao longo dos tempos? De que forma?

Entrevista com a representante da autarquia

Introdução

- 1 – Que cargos tem desempenhado na Câmara? Há quantos anos? Com que funções?
- 2 - Descreva-me a estrutura de tomada de decisão na Divisão de educação (que órgãos têm, que grupos de trabalho, etc.)
- 3 – Quais são as prioridades (educativas, culturais, políticas...) da divisão de educação actualmente?

I – A Câmara e a educação

- 4 – Como descreveria este concelho em termos demográficos?
- 5 – Que respostas institucionais e estratégicas têm sido dadas pelas instituições políticas locais?
- 6 – E de que forma sente que as escolas têm vindo a dar resposta a essa realidade?
- 7 - Que tipo de cooperação institucional é mantida entre a Câmara e as escolas locais? Como é que avalia essa situação?
- 8 - A que direitos culturais ou religiosos considera que a cidadania dos muçulmanos portugueses dá acesso?
- 9- Sente que estes são respeitados e garantidos na prática? E quando não são respeitados, o que acha que deve a Comunidade fazer? De que forma é que a Comunidade luta por esses direitos?
- 10 – Com que desafios se depara o Concelho no que diz respeito à educação de jovens e crianças muçulmanas portuguesas, ou a viver em Portugal?
- 11 – Que estratégias ou actividades tem a Câmara desenvolvido para dar resposta a esses desafios?
- 12 - Que tipo de cooperação institucional é mantida entre a Câmara e a comunidade islâmica local? Como é que avalia essa cooperação?
- 13 – Que tipo de situações difíceis, injustas ou de discriminação é que a Câmara tem conhecimento, em relação aos jovens muçulmanos nas escolas? Que respostas institucionais têm sido dadas a essas situações?
- 14 – Por outro lado, o que gostaria de destacar como particularmente positivo?

II – Identidade Nacional e Educação

15 – Considera que a educação (no sentido amplo, abrangendo currículos, programas, políticas nacionais...) em Portugal dá muita ênfase à “identidade nacional”? Em que sentido?

16 - Pela sua experiência, considera que a concepção de “identidade nacional” veiculada pela educação terá mudado ao longo dos tempos? De que forma?

17 – Como acha que actualmente essa “identidade nacional” se articula com a referida “diversidade”?

Anexo 4 – Codificação e categorização dos dados

Citação	Ideias-chave	Categoria
<p>H - Tens a nacionalidade moçambicana, estavas a dizer, e corresponde à forma como tu te sentes? (S - sim) Sentes-te moçambicana?</p> <p>S – não...</p> <p>H – consegues definir isso?</p> <p>S – consigo.</p> <p>H – Como?</p> <p>S – É assim, lá tenho mais amigos, lá de Moçambique. <u>Lá eram mais da minha raça</u>. E depois, tinha lá o meu primo, e pronto, e brincávamos e tal.</p> <p>H – hmm, hmm... então, sentes-te assim dos dois lados, é isso? (S - sim) Lá tens umas coisas, cá tens outras...?</p>	<p>Amigos - Factor de identificação com um território</p> <p><u>Racialização</u> de grupo de pertença</p>	<p>Fronteira racial</p>
<p>S – <u>Lá tinha</u> um ar condicionado, porque lá era muito calor! <u>E depois cá</u>, cá não tenho uniforme, e lá tinha.</p> <p>H – preferes?</p> <p>S – <u>eu prefiro cá</u>. Por causa dos uniformes mais. Porque eu de lá, olha, <u>o resto eu gosto de lá</u>, porque lá as coisas são baratas...</p>	<p>Negociação de identidades – múltiplas referências</p>	<p>Porosidade identitária</p>

Anexo 5 – Alunos muçulmanos participantes

Pseudónimo	Idade	Naturalidade	Nacionalidade	Origens familiares	Retrato socioeconómico
Said	10	Lisboa	Portuguesa	Mãe é natural de Moçambique, com nacionalidade portuguesa	Mãe (Dália): secretária administrativa; 12º ano (curso comercial). Pai: Electricista; 12º ano (curso comercial). Irmão: 13 anos; estuda no 7º ano. O aluno não recebe subsídio escolar. Família em Portugal desde 1975
Sheila	12	Maputo	Moçambicana	Mãe é natural de Moçambique. Avô era da Índia.	Mãe (Shaida): viúva; desempregada; 4ª classe. 5 irmãos: todos estudam. Pais tinham comércio em Moçambique. Aluna recebe subsídio escolar - escalão A Família em Portugal há 9 anos.
Miriam	10	Maputo	Portuguesa	Mãe é natural de Moçambique. O avô e o pai são portugueses.	Mãe: contabilista Padrasto: contabilista. A aluna não recebe subsídio escolar. Família em Portugal há um ano e meio.
Tayeb	10	Lisboa	Moçambicana	Mãe é natural de Moçambique. Avô era da Índia.	Mãe (Shaida): viúva; desempregada; 4ª classe. 5 irmãos: todos estudam. Pais tinham comércio em Moçambique. Aluno recebe subsídio escolar - escalão A Família em Portugal há 9 anos.
Iqbal	12	Paquistão	Paquistanesa	Pais paquistaneses	Pai é comerciante; estudou até ao 12º ano. A mãe não trabalha. 6 irmãos. Todos estudam, excepto o irmão de 20 anos que já trabalha. Pai há 6 anos em Portugal.

Pseudónimo	Idade	Naturalidade	Nacionalidade	Origens familiares	Retrato socioeconómico
Yusuf	12	Paquistão	Paquistanesa	Paquistão; Islamabad.	Pai: é servente de pedreiro; 8 anos de escolaridade no Paquistão. Tem 4 irmãos: 2 trabalham na construção civil, 2 estudam. A mãe não está em Portugal.
Vanessa	10	Lisboa	Portugal	Mãe nasceu em Portugal; pai é guineense; avó é caboverdiana, mas imigrou com 10 anos para Portugal. Madrasta é senegalesa.	Mãe: cozinheira; 9º ano, curso profissional Pai: comerciante; 12º ano. Madrasta (Humeyra): licenciatura em Língua e Cultura francesa. Formação profissional em contabilidade. Fala várias línguas. 5 irmãos. Vive actualmente com o pai e a madrasta. Aluna não recebe subsídio escolar.
<i>Mamadou</i>				<i>Moçambique</i>	Alunos participantes mas não entrevistados
<i>Intiaz</i>				<i>Paquistão</i>	