
APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL EM ESCOLAS PORTUGUESAS

Eugénia da Luz Silva Foster¹

RESUMO

O presente trabalho focaliza o racismo e os movimentos instituintes na escola, com base em um estudo sobre a questão étnico-racial em Portugal. São apresentados os resultados de uma investigação em escolas localizadas em bairros habitados predominantemente por africanos e seus descendentes. São analisadas as memórias de professores e as narrativas usadas na escola, em um esforço de apreensão dos mecanismos de manutenção e de luta contra o racismo, nas suas sutilezas. São também sublinhadas as diferenças e desveladas as conexões entre o racismo que persiste e esta civilização hierarquizadora e excludente ainda hegemônica.

Palavras-chave: Questão étnico-racial; interculturalismo; memórias; narrativas.

O presente trabalho constitui uma reflexão a partir de alguns dados de minha pesquisa de doutoramento, onde estudei o racismo e movimentos instituintes na escola. Como parte de uma bolsa sanduíche concedida pelo CNPq procurei realizar, em Portugal, um estudo sobre a questão étnico-racial em escolas localizadas em bairros habitados predominantemente por africanos e descendentes.

O objetivo foi analisar as memórias de professores e as narrativas usadas em sala de aula, na busca pela apreensão dos mecanismos de manutenção do racismo nas suas sutilezas, sublinhando as diferenças e desvelando as conexões entre o racismo e esta civilização hierarquizadora e excludente que, embora venha sendo estremecida, ainda é bastante hegemônica.

Como referencial teórico de apoio me baseei em estudos de Walter Benjamin (1994) e Humberto Maturana (2001), entre outros. Assim, procurei entender na tese como as memórias dos/as professores/as estão apossadas por imagens negativas sobre África e africanos e como as narrativas usadas nas escolas contribuem para organizar essa memória, mas podem ajudar a ressignificá-la.

Uma das preocupações iniciais que nortearam a solicitação de uma bolsa de complementação de pesquisa ao CNPq girou em torno das possíveis contribuições que o estudo da realidade portuguesa poderia dar ao desenvolvimento da tese, e que justificariam uma extensão da pesquisa já iniciada no Brasil a esse país:

- Em primeiro lugar, os entrelaces históricos entre Cabo Verde,² Portugal e Brasil. A história desses três países nos mostra claramente as suas íntimas relações, tanto no que diz respeito à

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amapá e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais e Interculturais (GEER). A tese em referência foi defendida em dezembro de 2004 e foi orientada pela professora Dra. Célia Frazão Linhares.

escravidão negra,³ quanto no que concerne ao fluxo imigratório, aos intercâmbios políticos, comerciais, culturais, técnicos e científicos. Portugal foi a Metrópole colonial, a chamada, ainda que ironicamente, “mãe-pátria”, de onde se ditavam regras, se impunha valores, a cultura, a língua e formas de ver o mundo. O Brasil e Cabo Verde sofreram influências desse processo dominador que se arrasta até hoje, embora o primeiro tenha ficado independente muito mais cedo do que o segundo, e os respectivos processos para a emancipação política tenham adquirido características bem distintas.⁴ Alguns estudos indicam essas conexões. Como exemplo, temos os estudos empreendidos por Alencastro (2000), Carreira (1983) e Hernandez (2002) sobre as relações históricas entre Cabo Verde, Brasil e Portugal. Vale a pena transcrever um trecho do trabalho de Hernandez em que ela afirma a necessidade de se estudar esses laços

...Houve, com certeza, entre o nosso continente e aquelas ilhas, influências recíprocas, que ainda estão por estudar-se, na maneira de fazer e apreciar a música. Como está por estudar-se tudo mais: o que o Brasil deve a Cabo Verde e o que Cabo Verde recebeu do Brasil... (Hernandez, 2002, p. 9).

- Com Portugal temos alguns aparatos culturais comuns que nos foram impostos, e uma história de negações, de subalternidade e de resistências cotidianas contra o apagamento de memórias, contra o racismo e a desqualificação da cultura negra. Certamente, também, através de Portugal tivemos acesso a um determinado patrimônio cultural escrito e vivido. Se olharmos um pouco mais para trás na história, veremos que as questões raciais nas ex-colônias portuguesas, bem como as dificuldades de solucionar o problema, lançam raízes na história da colonização portuguesa, nas relações profundamente autoritárias que o português colonizador adotou em relação aos colonizados, no padrão considerado superior que Portugal impôs nas relações entre portugueses, caboverdianos e brasileiros.

Assim, na linha de auscultar o que há de novo no solo português sobre a ressignificação da memória dos vencidos, vale a pena registrar todo um acervo de obras da literatura africana de expressão portuguesa, entre outras obras africanas de expressão inglesa e francesa, no contexto de Pós-Colonialidade e de Educação Intercultural. Um tipo de literatura antes marginalizada e que hoje vem ganhando espaço na academia e na sociedade, colocando em questão o cânone e apostando em processos de afirmação das diferenças. Nota-se também a existência de núcleos diversos de Pesquisa e Pós-Graduação nas

² A inclusão da referência a Cabo Verde se dá pelo fato de a pesquisadora ser caboverdiana naturalizada brasileira.

³ Conferir capítulo da tese que trata da trajetória dos negros na região amazônica.

⁴ Cabo Verde ficou independente do domínio português em julho de 1975.

Universidades daquele país, nomeadamente a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa que se preocupa em desenvolver pesquisas sobre a temática negra e outras questões africanas, a Universidade Aberta de Lisboa com o Mestrado em Relações Interculturais, a Universidade do Porto com o Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Educação e Diversidade Cultural, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Na mesma Universidade, vale citar o Centro de Investigação e Intervenções Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porém, como esse movimento chega à escola e aos professores? Cabe indagar.

Para captar a questão étnico-racial na realidade vivida e cotidiana das escolas públicas portuguesas, a primeira iniciativa obrigatória foi visitar o Secretariado Entreculturas, em Lisboa, a fim de conhecer, de forma mais detalhada, o projeto de Educação Intercultural⁵ desenvolvido nas escolas, nos períodos de 1993/94 a 1996/97 e que, atualmente, parece estar suspenso, a julgar pelas falas dos professores e responsáveis, com quem tive oportunidade de conversar. A intenção também foi reunir alguns dados, a fim de compreender a problemática geral. A visita foi bastante proveitosa tanto em termos das informações adquiridas, quanto em documentos que narram a experiência do desenvolvimento do projeto.

Sem dúvida alguma, Portugal se qualifica como um país multicultural. No entanto, a questão da multiculturalidade envolve a convivência com a alteridade e, no caso de Portugal, o que é fácil de ser ressaltado é sua história colonial, com a exploração das colônias, com processos migratórios para a metrópole que se iniciaram, ainda na época colonial. Tudo isto, atravessado por racismos e pelas xenofobias. Todavia, a luta pela reconstrução da identidade desses povos tem sido uma realidade, sempre atravessada por conflitos, pois *as identidades nacionais subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas*” (Hall, 1997, p 70). Por outro lado, a multiculturalidade envolve uma discussão mais ampla sobre os efeitos da globalização neoliberal na Educação Portuguesa, considerando o crescente processo de imigração, tanto da África, quanto do Leste europeu e do Brasil, assim como de outros países, e os problemas que daí decorrem.

Também visitei reiteradas vezes a Associação Caboverdiana de Lisboa, onde obtive informações importantíssimas sobre essa comunidade, em Portugal. Segundo essas informações, o racismo é muito grande, mas é bastante sutil e se revela nos inúmeros obstáculos interpostos aos africanos, no acesso a

⁵ Apesar da boa disposição dos funcionários do Secretariado Entreculturas, em fornecer dados, material de apoio e informações detalhadas sobre o referido Projeto, todas as pistas indicavam que ele encontra-se suspenso, por questões políticas de mudança de governo. Em visita à Direção Regional de Ensino de Lisboa, a fim de reunir informações sobre as escolas que eu desejava visitar, e obter autorização para o acesso a elas, pude constatar que não estava bem explícito, mas evitava-se falar desse projeto.

determinadas escolas, acesso ao mercado de trabalho, dificultando a mobilidade social que ainda é muito baixa. O caboverdiano, na sua percepção, mais tarde confirmada através de dados estatísticos, é limitado às esferas mais baixas do mercado de trabalho.

Para me introduzir um pouco mais no debate sobre o impacto da imigração em Portugal, e nas questões do multiculturalidade, visitei também o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) que, entre outras atividades, estuda o impacto da Imigração em Portugal, nomeadamente das populações africanas, visando a adoção de medidas de apoio e de integração.⁶ Este órgão vem ocupando um lugar importante na questão da imigração no país, desenvolvendo estudos como o já citado que mostram a visão que os portugueses têm sobre a imigração africana.⁷

Ainda como fruto dessa experiência, entrevistei uma caboverdiana, contadora de histórias, ligada a uma ONG suíça, que vem desenvolvendo um projeto interessante em algumas escolas portuguesas que atendem crianças afrodescendentes, como forma de colocá-las em contato com a cultura de origem de seus antepassados, por intermédio de músicas e histórias populares.

Não poderia deixar de mencionar também a entrevista com a única professora negra que encontrei nas escolas que visitei. Essa professora desenvolve projetos interessantes, endereçados a crianças e jovens africanos e descendentes, cujo objetivo é recuperar o valor e o respeito pela cultura africana, através da dança e de outras atividades culturais, apesar dos tropeços, das dificuldades e ambivalências. Na escola onde ela trabalha, essa professora também tem uma atuação interessante que pode ser constatada na sua fala.

A pesquisa nas escolas em Portugal teve como principais objetivos:

Identificar como esse processo mais geral de valorização da história, da cultura e das memórias dos “excluídos”, das “minorias”, e outras questões como o racismo e a inter/ multiculturalidade vêm sendo incorporados pelo sistema educativo português. Vale ressaltar, contudo que as minhas principais preocupações se direcionaram para a realidade dos imigrantes africanos, em geral e dos caboverdianos em particular, atentando para os racismos e as xenofobias a que essa parcela da população imigrante em Portugal é alvo.

A preocupação em dar destaque na análise das práticas escolares aos racismos e às desigualdades reside nas condições desiguais que se verificam entre os imigrantes africanos e os europeus do leste, por

⁶ Sobre este assunto, sugiro consultar: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). *Representações (Imagens) dos Imigrantes e das Minorias Étnicas nos Media*. Lisboa, maio de 2003. Caderno 3.

⁷ Cf., também: Acime, 2003, *Caderno 2*.

exemplo, entre outros grupos. Por conta do processo de desvalorização do negro que é histórico,⁸ os africanos são os imigrantes dos mais discriminados na sociedade portuguesa. Considerados mão-de-obra desqualificada, sua cultura ainda vista com reservas, são tidos como menos capazes do que os outros, de modo geral, amargam, em Portugal, um processo de marginalização que só se compara em níveis de exclusão e racismo às próprias condições a que foram sujeitos nos seus próprios países, no período colonial.

Enquanto os outros imigrantes europeus, embora, também rejeitados, por exemplo, são tidos como trabalhadores qualificados e, portanto, mais aceitáveis. Exemplo disso pode ser encontrado num anúncio encontrado num jornal português que descreve um curso de português para estrangeiros, destinado especificamente aos europeus de leste, cujo objetivo é introduzi-los nos rudimentos mais funcionais da língua portuguesa. Nota-se que esse curso não é oferecido aos africanos, o que é digno de nota, se levarmos em conta que essa parcela da população, como os caboverdianos, por exemplo, mal dominam a língua portuguesa.

1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E CULTURAL DOS IMIGRANTES CABOVERDIANOS EM PORTUGAL

Portugal, por ter sido durante séculos uma metrópole colonial – algumas colônias como Cabo Verde só vieram a ficar independentes em 1975 – mantém relações assimétricas com as atuais ex-colônias. O país recebe um contingente bastante expressivo de imigrantes de vários países como o Brasil, das ex-colônias africanas (aqui se incluem os caboverdianos), do Leste Europeu. O fluxo emigratório dos caboverdianos, para Portugal, como vimos, se iniciou na década de 60, mas, atualmente, o processo atingiu níveis consideráveis, o que implica outros problemas como o desemprego, o recrudescimento de processos de xenofobia, racismo e outras questões. Persistem os famosos “bairros de lata”,⁹ aprofundam-se as desigualdades e os problemas que são inerentes a essas situações de miséria, como a violência, o tráfico de entorpecentes, entre outros.

Não obstante todas essas opressões, os movimentos dos imigrantes caboverdianos vêm ocupando um espaço importante na sociedade portuguesa, particularmente na escola, embora haja ainda um longo

⁸ Segundo estudo de Horta, um exemplo interessante da representação do africano nas literaturas de viagens são os relatos contidos na “Crônica da Tomada de Ceuta”. Neles o negro é representado como diabo e a cor negra associada à maldição. Para além de “negro”, os adjetivos “espantoso”, “temeroso”, “perigoso” são típicos da descrição do demônio e do inferno. Também na “Crônica dos Feitos da Guiné”, pode ser percebida uma conotação demoníaca e desvalorizante do negro, porém menos direta. Vale constatar um traço desse imaginário no seguinte trecho da obra “*Melanges Intéréssants*”.

⁹ É importante destacar que a pesquisa foi realizada no ano de 2003 e que algumas mudanças na vida dos imigrantes caboverdianos aconteceram, mas não tão perceptíveis nos anos 2010.

caminho pela frente, no sentido de fazer valer suas reivindicações. Uma luta que é constante e que se traduz também em ações diversas, de onde se destaca o estudo sobre as suas condições de vida, que subsidia ações e políticas governamentais, dando sustentação a reivindicações antigas e recentes e que podem ser conferidas abaixo.

A partir das informações contidas em documento preparado pela Associação Caboverdiana de Lisboa,¹⁰ na época da pesquisa, ainda não divulgados, podemos traçar um breve panorama da população caboverdiana em Portugal, suas condições de vida, de trabalho, de escolaridade e de habitação.

População Residente de (*Nacionalidade Caboverdiana*), por sexo,¹¹ Portugal: 15.655. O Distrito de Lisboa totaliza 10.820 pessoas, e o Distrito de Setúbal, o segundo maior em concentração de caboverdianos, 3.313. O Distrito de Lisboa é dividido em Concelhos que, por sua vez, se subdividem em Freguesias. Assim, no Concelho da Amadora, que foi onde se localizou a pesquisa, temos 2.921 pessoas de nacionalidade caboverdiana, assim distribuídas: Buraca – 701; Falagueira – Venda Nova – 956; Mina – 479; Damaia – 393.

Sobre a População Residente, categoria (*Naturalidade Cabo Verde*), os dados foram organizados por faixa de idade que variam de 0 a maiores de 65 anos. Juntando os dados dessas faixas, temos, aproximadamente, 20.359 nascidos em Cabo Verde, somente no distrito de Lisboa. Já no Concelho da Amadora, residem 4.501 caboverdianos, nessa categoria. Entretanto, se juntarmos ainda os dados da População Residente (*Nacionalidade Caboverdiana*) e os da População Residente (*Naturalidade Caboverdiana*), só em Lisboa, temos um contingente de 31.179 caboverdianos.

Outro dado que nos interessa aqui, diz respeito ao nível de instrução dessa população. O item “Nível de Instrução” nos é particularmente importante, porque evidencia uma das dimensões do processo de exclusão dos caboverdianos, em Portugal:

Através da análise desses dados, podemos ter um panorama da exclusão educacional, a que essas pessoas estão votadas, do racismo que se encontra na base, não obstante, os movimentos de resistência que vêm lutando pela igualdade de oportunidades sociais e educacionais. Nota-se a tendência decrescente do número de pessoas que conseguem ultrapassar o ensino fundamental, chegando no Mestrado/Doutorado com números bem reduzidos.

¹⁰ Refiro-me ao estudo “Cabo-Verdianos, Sociedade e Trabalho: Estudo sobre os recursos humanos da comunidade Cabo-Verdiana. Área Metropolitana de Lisboa”. Associação Cabo-Verdiana de Lisboa – Instituto do Emprego e Formação Profissional. 1999. Coordenador: Vitor Hugo Alves.

¹¹ A pesquisa definiu a população de caboverdianos em duas categorias: os cidadãos com nacionalidade caboverdiana e os cidadãos com naturalidade caboverdiana. Há pessoas que são naturais de Cabo Verde, mas não têm nacionalidade caboverdiana. Talvez sejam naturalizados portugueses. Outras são naturais de Cabo Verde e têm nacionalidade caboverdiana. Daí a necessidade de se fazer a distinção para caracterizar melhor essa realidade.

Assim, de acordo com os dados referentes à População Residente de (*Nacionalidade caboverdiana*), em Lisboa, *segundo o nível de instrução*, temos: Lisboa – “Não sabem ler/escrever”: 924 homens e 1.403 mulheres, perfazendo um total de 2.327; “Básico Primário”: 3.250 homens e 2.201 mulheres. Total: 5.451; “Básico Preparatório” (corresponde ao segundo segmento do ensino fundamental): 1.151 homens e 864 mulheres. Total: 2.015; “Secundário Unificado”: 646 homens e 623 mulheres. Total: 1.269; “Secundário Complementar”: 272 homens e 270 mulheres. Total: 542; “Licenciatura/Bacharelato”: 229 homens e 176 mulheres. Total: 405; “Mestrado/Doutorado”: 16 homens e 12 mulheres. Total: 28.

No que diz respeito à População Residente, mas de (*Naturalidade caboverdiana*), em Lisboa, *segundo o nível de instrução*, os dados assim se distribuem: “Não sabem ler/escrever”: 1.277 homens e 2.076 mulheres. Total: 3.352; “Básico Primário”: 5.341 homens e 4011 mulheres. Total: 9.352; “Básico Preparatório”: 1.336 homens e 1.171 mulheres. Total: 2.507; “Secundário Unificado”: 1.002 homens e 1.017. Total: 2.019; “Licenciatura / Bacharelato”: 595 homens e 434 mulheres. Total: 1.020; “Mestrado/Doutorado”: 27 homens e 29 mulheres. Total: 56. Comparando os dados das duas categorias, chegamos à conclusão de que há variações, mas no geral, há indícios de que os imigrantes que já são naturalizados apresentam uma condição um pouco melhor de escolaridade.

Outro dado que nos chamou atenção é relacionado à questão “Colocaria os seus filhos numa escola com mais de 50% de filhos de imigrantes?”. Esta questão ajuda a responder algumas das nossas dúvidas sobre a escola portuguesa. Segundo os organizadores do levantamento, a maioria dos entrevistados respondeu “sim”, mas privilegiando os imigrantes brasileiros. Vejamos: “66,3% responderam “sim”, em relação aos brasileiros, 57, 7% “sim”, em relação aos africanos e 57,7% “sim, relativamente aos de Leste”. O estudo chama atenção para o elevado número de entrevistados que não responderam a essa questão (20,5% relativamente aos brasileiros, 29,1% relativo aos africanos e 29,2% relativamente aos do Leste).

Concluem os autores do estudo que as respostas, no âmbito geral, demonstram que as atitudes de intolerância declarada são registradas por parte de uma minoria, em virtude de serem “socialmente sancionadas nas sociedades atuais”. Desta forma, os entrevistados, tendo conhecimento da luta por uma ideologia não racista e não xenófoba que orienta as relações multiculturais, nas sociedades atuais, tendem a se posicionar conforme aquilo que é concebido como politicamente correto. No entanto, isso não quer dizer que seja, necessariamente, o que eles pensam e sentem. Os silêncios, as respostas em branco podem ser indícios de uma distância entre as emoções e os discursos racionalizados.

Com esses dados, dirigimos nossa atenção para a *situação de trabalho* dessas pessoas. Assim, poderemos compreender melhor a realidade dos caboverdianos em Portugal. Vejamos. *População*

Residente a Exercer Profissão, de Nacionalidade Caboverdiana, segundo sexo e por Profissão e pelos distritos de Lisboa e Setúbal (Lisboa): 7.040 homens e mulheres empregados em profissões, que assim se distribuem, de modo aproximado, porque destaquei aqui o que nos interessa no âmbito das questões da tese: na construção civil, naval e trabalhos similares (214); empregados de mesa – “garçons” (35); pedreiros e ladrilhadores (1.706); montadores de construção civil (128); pintores de construção civil (109); limpeza de casas particulares (1.153); limpeza de hotéis, escritórios (493); médicos (3); trabalhadores não – qualificados na construção civil (construção de edifícios: 1.101); *docentes do ensino universitário, em estabelecimentos de ensino superior (1); docentes de ensino primário e pré-primário (2)*. Se observarmos com atenção estes dados, podemos concluir que a maioria da população de nacionalidade caboverdiana que reside em Lisboa está concentrada nas atividades menos remuneradas no mercado de trabalho.

Analisando os dados referentes à população residente, mas de *naturais* de Cabo Verde, a exercer profissão, podemos perceber que há uma grande concentração nas atividades mal remuneradas, mas também há um maior número de médicos, professores, enfermeiros, em relação aos dados anteriores. Vejamos: Lisboa – total 12.862 pessoas (homens e mulheres), assim distribuídos, em linhas gerais: pedreiros e ladrilhadores (2.393); Pessoal de limpeza em casas particulares (1.817); trabalhadores não qualificados na construção civil (constr. de edifícios – 1.414); pessoal de limpeza em hotéis e escritórios (812); carpinteiros na construção civil (328); condutores de veículos pesados (128); cozinheiros (326). Aqui é interessante perceber que as mulheres são maioria – 279 para 83 homens); recolhedores de lixo (1.300); *médicos (103); docentes do ensino universitário em estabelecimentos do ensino superior (8); docentes do ensino primário e pré-primário (13)*.

2. APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL EM ESCOLAS DA DAMAIA

Como descrever o bairro da Damaia? A primeira sensação de que se está na África começa já na estação de trem do Rossio, de onde partem os trens em direção a Sintra. A presença de africanos, principalmente nos horários de pico, é algo notável. Entre os diversos “crioulos” que se ouve nesse percurso, posso mencionar o de Cabo Verde com suas variações (cada ilha fala um crioulo um pouco diferente das demais), e o da Guiné, assim como o “português” dos angolanos, dos são-tomenses e dos moçambicanos.

Sentimentos confusos tomam conta de mim, cada vez que me defronto com essa realidade. Estou em Portugal, entretanto, o meu percurso me faz sentir como se estivesse numa cidade qualquer de um país africano de expressão portuguesa. Olho à minha volta: Cada um envolto nas suas preocupações, ninguém se olha. Poucos conversam entre si. Sobretudo, ninguém olha para mim que observo os traços de todos, tentando identificar lugares, cidades, países, sabores, cheiros, melodias...

Mais ou menos ao meio desse trajeto para Sintra, encontramos a estação da Damaia e, mais à frente a estação da Reboleira. Damaia, dividida entre, de um lado, os prédios de apartamentos de classe média (baixa e muito baixa) e de outro, os casebres que se espraiam ao longo da linha de trem. Ruelas estreitas que mal dão para uma pessoa passar. Olhares estranhos e até mesmo amedrontadores, sensação total de insegurança. Afinal, como pesquisadora, meus parentes não podiam me acompanhar por todos os lugares. No entanto, avisos de que deveria tomar cuidado com os assaltos, não me faltaram: volta e meia, alguém, de dentro ou de fora da Damaia, ao tomar conhecimento das minhas visitas a essa localidade, reagia com as seguintes observações: “cuidado, Eugénia!!! Esse local é muito perigoso!!! Ali, a violência é grande, os assaltos freqüentes e você que é de fora passa a ser muito visada. É muito arriscado ir sozinha realizar essa sua pesquisa. Até mesmo dentro da estação de trem acontecem assaltos freqüentes”.

Mesmo assim, tinha que correr o risco, em benefício da investigação que queria fazer. Mesmo munida de todos esses resguardos, não foram poucos os momentos de dúvida, de insegurança e de questionamento da validade do meu objetivo em estar ali. Quantas vezes, perante algumas situações adversas, não me fiz esta pergunta: o que vim fazer aqui?

Ora descendo na estação Damaia, ora na estação Reboleira, o meu percurso pelas escolas envolveu algumas situações inusitadas: algumas pessoas, às vezes perplexas, se perguntavam: quem é essa moça que parece africana (no jeito, nos gestos, na corporalidade), mas tem certo sotaque brasileiro, e sabe falar crioulo com as crianças, mas também entende bem algumas expressões idiomáticas do português de Portugal? Em face disso, às vezes eu me identificava como brasileira, outras vezes como caboverdiana e, outras ainda, como caboverdiana-brasileira. Em várias situações senti que para atingir alguns objetivos, era muito importante ser identificada como brasileira, apesar das dúvidas que isso suscitava. As razões? Ser identificada como professora e pesquisadora brasileira me acudiu, abriu portas que não se abririam, caso eu me identificasse apenas como caboverdiana.

O Conselho da Amadora é considerado uma localidade onde a diversidade de etnias é maior e onde proliferam os “bairros degradados”. As escolas são separadas e organizadas aparentemente pelo critério de pertencimento racial. Formação de guetos escolares? Foi a pergunta que me fiz várias vezes e a várias pessoas. Algumas argumentaram que o problema residia em uma decisão da Direção Regional de Ensino que visa alocar as crianças mais perto de sua residência. Outros pensam diferente e são mais críticos, como esta professora:

As pessoas que têm mais recursos tentam não colocar as crianças na nossa escola, porque consideram que, realmente, o ambiente educativo não fará bem para elas, o que é condizente com esta noção de gueto, não é? Depois, ficam só as crianças de... (hesitação) cor (breve e baixo), não é? Os que moram nos ‘bairros degradados’ etc. Aí

sim, em nível da comunidade em geral, há exatamente essa discriminação. Daí, se calhar, a concentração de crianças africanas em umas escolas do Concelho, ser maior do que noutras. Os pais acabam por retirar os filhos de escolas que têm essa concentração de africanos, para as colocar em escolas que já não tenham tanto... Se você visitar as escolas desta zona você irá ver esta realidade... umas escolas que só têm crianças de bairros degradados e as...outras (ênfase no “outras”). Aí sim, concordo plenamente que há discriminação. Infelizmente, acho que seria muito mais...(hesitação) até a nível de aprendizagem lingüística.[...] penso que essas coisas são muito subtis. Ninguém vem alegar que não quer que o filho esteja numa escola multicultural, porque se for explícito, as pessoas não vão aceitar. Uns expressam, outros não, penso que a maioria não expressará, até porque, não é socialmente aceitável. Arranja-se outros tipos de subterfúgios para expressar o que se sente.

Agora imaginemos a situação: escolas lotadas com crianças africanas e descendentes e outras só com crianças brancas, lusas ou não. A tendência não é formar enormes guetos? Se considerarmos as estatísticas, o contingente de alunos africanos nas escolas é expressivo, principalmente, de caboverdianos e a tendência é crescente. Segundo estatísticas do ano de 2000¹², sobre Alunos Matriculados no Ensino Básico Regular, nas escolas públicas de Lisboa e do Vale do Tejo, segundo o grupo cultural/nacional, temos: Angola (2.561 alunos); Cabo Verde (5.212); Guiné-Bissau (1.756).

1. Memórias de professore*s:

- **Lembranças sobre as relações étnico-raciais em Portugal**

Os depoimentos dos professores entrevistados, tanto aqueles que negam a existência de racismo na sociedade portuguesa e na escola, contrariando as evidências, quanto aqueles que admitem a sua existência (pouquíssimos), revelam despreparo do professor para trabalhar as questões de diversidade racial e cultural que vêm ganhando grande repercussão em Portugal e na Europa, de modo geral. Portanto, sobre o tratamento que é dado à questão racial e étnica, passo a fazer as seguintes considerações, de acordo com algumas categorias:

Dos professores pesquisados, pouquíssimos foram aqueles que tiveram contato com africanos na sua infância e adolescência. Os professores que na sua história tiveram contato com africanos são tidos como prepotentes, arrogantes. Aqui, a exceção é feita a dois professores de uma escola localizada dentro do “bairro” e, mesmo assim, os contatos foram externos à família e à escola. Se nós podemos encarar com naturalidade o fato de as professoras mais velhas afirmarem que não tiveram contato com africanos na sua infância, adolescência e mesmo na escola, assim como nos cursos de formação para o magistério, essa

¹² Fonte: Ministério da Educação. Portugal -Estatísticas da Educação – 1999/2000

mesma naturalidade se extingue quando nos debruçamos sobre as falas d*s professor*s mais jovens. Excetuando um professor e uma professora lusos, e ainda outra professora negra (guineense), o restante (nove) afirmam não ter convivido com africanos na sua infância e adolescência, embora residam na mesma cidade.¹³ Esse é um indício de que a discriminação racial na escola, na sociedade e até mesmo nos cursos de formação é uma realidade que se arrasta há muito tempo.

Na época das professoras mais velhas – ou seja, que se formaram logo após a década de 70, a África existia para Portugal, só através de argumentos ideológicos. Assim, por exemplo, esforços para convencer os africanos das colônias portuguesas de que faziam parte do chamado Portugal Ultramarino não foram poucos – “de Minho a Timor todos eram “potencialmente”, portugueses”. No entanto, na prática, a realidade era outra. A África, para os portugueses do continente era uma realidade, ora feita para ser aproximada e dominada, ora feita para ser mantida distante, “selvagem”, “exótica”. Um África que eles viam através dos livros, quase sempre envolvida por uma aura de mistério, de muitos mitos, magias e feitiçarias a alimentar o seu imaginário. Como bem disse uma das professoras mais antigas de uma escola estudada:

A África era as colônias portuguesas e, portanto, não se falava. Eram questões as quais não se dava importância. Os livros tentavam passar a idéia de união. Falavam dos feitos dos portugueses no ultramar, das conquistas e da glória de nossa história!!! Mas não se falava dos africanos, nem sobre a maneira como os portugueses tratavam os africanos e que, muitas vezes não era a maneira correta....isso era tabu.

Continua mais à frente a professora:

eu só via algumas fotos de rapazes...mulheres negras, bonitas e...com as mamas de fora (risos). Eles só davam importância para isso. [...] Comecei a tomar contato com africanos após o 25 de abril, com a vinda dos retornados... [...] e com a chegada de muitas pessoas que vieram para Portugal trabalhar. A escola começou a receber os alunos filhos de africanos. [...] mas só passei a ter contato mesmo, mais de perto com essas pessoas, nesta escola, na Amadora, onde trabalho há sete anos.

Hoje, a África está dentro de casa, não é mais possível ignorá-la. Esbarra-se em africanos em todos os domínios da vida pública em Portugal. Todavia, mecanismos diversos de segregação e de

¹³ A idade d*s professor*s mais velhas gira em torno de 48 anos – ano de formação 1970/71,74 e 84, no magistério primário. É importante lembrar que as professoras que se formaram nesse período, também são vítimas de uma educação e formação, limitadas por uma ideologia ditatorial, bastante autoritária, como foi durante a ditadura de Salazar, conjugada com o formalismo característico da cultura portuguesa. No entanto, apesar dessas lacunas, percebi uma grande disposição em algumas, no sentido de realizar um trabalho voltado para a ultrapassagem do racismo. Percebe-se que elas só tiveram acesso a informações filtradas pelo governo colonial que deixava transparecer o que lhe convinha.

discriminação são pulsantes na sociedade portuguesa, embora, por serem sutis, em alguns casos, sejam de difícil apreensão, demonstrando que o racismo está vivo e provocando muitos estragos. As práticas explícitas de racismo e de xenofobia também ainda são comuns. A instituição do “SOS Racismo”,¹⁴ em Lisboa dispensa outros argumentos ilustrativos do racismo em Portugal.

Neste sentido, na busca de compreensão desse processo, lembramos Maturana (2001) quando ele aponta que precisamos atentar para as emoções que atravessam as relações, pois elas acabam contradizendo nossos discursos mais integradores e democráticos. Para esse autor, por isso mesmo os conflitos raciais não podem ser resolvidos no mesmo plano em que surgiram. Só serão resolvidos no plano da compreensão e superação de outras emoções envolvidas. Daí uma possível explicação para a dificuldade de aliar teoria e prática, discurso e ação percebida nas falas d*s professor*s entrevistad*s.

Quanto a professores negros na sua trajetória escolar, também não houve referência por parte dos entrevistados. Este é outro problema que se arrasta e é reconhecido por alguns professores como uma questão de discriminação racial. Os africanos não ascendem porque não têm qualificação para ocupar posições melhores na sociedade portuguesa. Por outro lado, não têm qualificação porque a grande maioria enfrenta barreiras sociais e raciais enormes e que a escola tem grande responsabilidade nisso, embora não reconhecida por alguns professores. Entretanto, um passeio pelo bairro da Damaia e por algumas das escolas ali concentradas nos conduz a essa conclusão, embora sempre parcial.

O racismo em Portugal se manifesta quando, por exemplo, se entra no metrô de Lisboa. Um rápido olhar à volta nos permite perceber que os lugares ocupados por africanos, raramente são ocupados por lusos. Alguns preferem ficar de pé, a ter que se sentar junto aos africanos. É só experimentar entrar numa loja de departamentos, entre os vários que ali existem, para se perceber que, além de raros africanos, os que, por alguma razão, se atrevem a isso, são olhados com desconfiança, através de olhares meio enviesados, ou diretamente sob a suspeita dos seguranças dos lojistas.

Então, como essa memória racista se manifesta nas escolas portuguesas? Por trás da fala d*os professor*s portugueses o mesmo padrão superior, através do qual se mede os “outros”. Mais uma vez se confirma a hipótese de que as sutilezas são dimensões importantes da questão racial. Os racismos se deixam capturar nos silêncios gritantes quando os professores dizem que não há racismo na escola – na forma sutil de negar o outro e os processos opressivos que se dão, cotidianamente, no contexto escolar e social.

¹⁴ “SOS RACISMO” – localizado na Avenida Guerra Junqueiro, 19, 5º andar esquerdo. Lisboa – Portugal.

- **Percepção das “dificuldades de aprendizagem” dos alunos africanos**

Todos os professores foram unânimes em afirmar que as crianças negras africanas ou descendentes de africanos apresentam mais dificuldade de aprendizagem do que as outras. “Não que seja um problema de capacidade para aprender” – apressou-se a esclarecer uma professora – mas são alunos que não dominam bem a língua portuguesa, pelo fato de se expressarem, em casa, nas línguas de origem dos pais que, em grande parte são analfabetos, não falam o português, ou falam muito mal. Os alunos, filhos de caboverdianos, por exemplo, por conta da diferença entre o crioulo e o português, apresentam grande dificuldade na disciplina língua portuguesa, principalmente na leitura e na escrita.

Esse é um problema que, segundo a presidente da associação caboverdiana, em Lisboa, o governo português vem tentando enfrentar, com diversas ações. Uma delas não deu certo. Foi o estímulo aos pais de falarem somente português em casa com as crianças para elas poderem aprender a língua. Essa idéia deu o que falar, pois os pais caboverdianos na maioria das vezes ensinavam o português errado que eles conheciam. Entre outras ações posteriores, o oferecimento de cursos de aprendizagem de português como segunda língua para professores da rede pública, justamente buscando diminuir a distância entre a língua que o professor domina e a língua dos alunos filhos de imigrantes.

Via de regra, esses alunos são os que habitam os “bairros de lata” ou os conjuntos habitacionais mais empobrecidos. Por causa disso – afirmam alguns professores – eles não têm hábitos de leitura e outras rotinas que os possam ajudar no desenvolvimento escolar. Segundo uma professora, ela trabalha com crianças africanas há 17 anos e o crioulo é a causa das dificuldades das crianças. Além disso, segundo ela, muitas delas demonstram um certo complexo de inferioridade, acham que são sempre discriminados e se armam para se defender. Por conta desse “complexo” eles seriam mais agressivos, mas também devido à vivência no “bairro” onde têm contato com tudo o que não é bom.

Aqui lembramos Maturana (2001) no que diz respeito ao acesso privilegiado a um determinado tipo de conhecimento, a desvalorização de outros, as atitudes de negação do “*outro como legítimo outro na convivência*”, numa cultura que promove e estimula a guerra, o aniquilamento e a destruição, na homogeneização e na verticalização das diferenças.

Sobre essa mesma questão da língua selecionei a fala de uma psicóloga escolar que realiza um trabalho nas escolas dessa localidade. Segundo ela, o problema é que os professores focalizam muito a questão da aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, desconsiderando competências que essas crianças apresentam e que são fantásticas. Por exemplo: elas demonstram um raciocínio matemático muito maior do que as outras crianças porque, desde cedo, são obrigadas a isso. Precisam conhecer números rapidamente para uma série de tarefas que a vida lhes impõe cotidianamente. Os pais saem cedo

para trabalhar só voltam à noite. Durante o dia, muitas delas tomam conta de irmãos menores. Por outro lado, essas crianças, desde cedo desenvolvem a autonomia, a capacidade de auto-gestão, mas nem sempre a escola leva isso em consideração.

Os processos de discriminação se dão, ainda segundo a psicóloga, por conta dessa dificuldade com a língua portuguesa. A discriminação se manifesta de forma mais patente quando as crianças passam a apresentar problemas na aprendizagem da leitura e da escrita. Aí, ao invés de se levar em conta que as diferenças lingüísticas entre o crioulo e o português que são grandes e interferem no processo de aprendizagem, as professoras acham melhor atribuir a dificuldade a questões de ordem tanto sócio-econômica como étnica e familiar: “São os pais que não dão atenção, são as condições sociais que não ajudam, as crianças que não lêem em casa... enfim, razões são múltiplas”, mas na realidade, todas essas explicações camuflam as dificuldades com que a escola tem se deparado no trabalho com essas questões. Para minorar essas dificuldades, seria necessário um trabalho de amplo apoio aos professores, no sentido de facilitar e estimular que eles conheçam melhor as culturas dos alunos, a conviver mais com os pais deles, sem esquecer que vivem em Portugal e que precisam conhecer a cultura portuguesa também. Só assim poderiam fazer as distinções, entender as dificuldades das crianças.

Sobre essa questão, penso que a psicóloga tem certa razão, mas temos que levar em conta que, mesmo os professores jovens, que se formaram há pouco tempo (mais ou menos 10 anos) além de reconhecerem essa dificuldade da língua, como um problema que interfere na aprendizagem, há todo um esforço de fazer as crianças se tornarem portuguesas. Isso foi percebido na fala de algumas professoras que proíbem simplesmente o uso do crioulo na sala de aula. Não estaria por trás um padrão de cultura, de língua, considerado superior e que deve ser perseguido? A forma de se referir às crianças africanas é quase sempre envolvida em frases depreciativas : “elas falam nomes”, “não obedecem”, “são agressivas”, “vivem pelas ruas” “não têm hábitos de leitura”, “não têm educação”, “não sabem usar a biblioteca”, não têm hábitos de higiene...”.

Não percebi, mesmo em aqueles professores portugueses que dizem encarar com naturalidade as diferenças, e que buscam integrar os alunos, respeitando suas diferenças, qualquer comentário mais positivo sobre essas crianças. A frase que se aproximou mais do que se poderia chamar de “positivo” foi quando este professor se referiu aos alunos que recebeu nesse ano, como “mais novinhos e, por isso, menos resistentes e menos agressivos, fáceis de lidar... dá mais gosto trabalhar com eles.” Fiquei pensando a que estava se referindo esse professor: ao fato de serem mais maleáveis? Mais obedientes? Quem entra na turma deste professor percebe logo a resposta. Alunos de seis, sete anos quietos que, em momento algum, demonstraram curiosidade em saber quem era a pessoa que estava visitando a sua sala de aula.

Essa realidade nos remete ao estudo de Todorov (1999), quando faz referência à dificuldade histórica de se reconhecer os valores do outro, a sua linguagem, de compreender a diversidade e as diferenças. Um primeiro aspecto que destaca e que nos dá a exata dimensão dessa forma de pensar o outro está exemplificada na dificuldade de Colombo, em seus primeiros contatos com os índios da América, de perceber todo caráter intersubjetivo das palavras.¹⁵

- **Participação em ações de formação como alternativa na busca de superação do racismo na escola**

Já uma professora das mais antigas em outra escola, relata várias ações de formação que, segundo ela, a ajudaram a se aperfeiçoar nessas questões. Para ela, estaria disposta a compartilhar esse conhecimento com os professores mais jovens, “os novatos”. Mas esses são arrogantes, acham que os colegas mais velhos estão defasados e, assim, não aceitam sugestões. Entre as ações de formação e projetos a que participou, vale pontuar: o *Projeto de Educação Intercultural*, durante quatro anos que, segundo ela, ajudou na formação dos professores, no que diz respeito às relações com as crianças africanas e de outras etnias, e também no relacionamento com os pais, com reflexos na organização da sala de aula, na compreensão da língua dos meninos, na organização de exposições dos trabalhos dos alunos, na culinária e cultura de Cabo Verde. Um projeto que, na sua opinião, era aberto a todos, mas na sua escola só duas professoras se interessaram.

Ainda de acordo com ela, alguns professores acharam um exagero esse projeto. Até o ano 2000, ela participou de outro projeto “Semear a Solidariedade”, também baseado na idéia de interculturalidade. Além disso, ela aponta a comemoração do “Dia da África” onde todas as turmas fazem atividades relacionadas ao tema, o “Dia da Paz” – com partilha de objetos de vários países. Ainda mencionou a presença de uma monitora caboverdiana que trabalhou até o ano de 2002 com a metade da turma, fazia trabalhos manuais com os alunos, danças, confecção de cestos, pinturas em vitrais, trabalhava com contos, lendas, etc.

Também vale ressaltar a presença nas escolas de *contadores de histórias* – pessoas da comunidade que vão às escolas contar histórias dos países de origem das crianças. Aliás, este é um tema que merece

¹⁵ Em outro momento da narrativa Todorov acrescenta trecho do conteúdo de um relato de viagem de Colombo ‘ *se Deus assim o quiser, no momento da partida levarei seis deles a Vossas Altezas, para que aprendam a falar.*’p. 36. E continua Todorov [...] “*Mais tarde, Colombo consegue admitir que eles têm uma língua, mas não chega a conceber a diferença e continua a escutar palavras familiares em sua língua e fala com eles como se devessem compreendê-lo, e censura-os pela má pronúncia de palavras ou nomes que pensa reconhecer.*”

“*Colombo demonstra o que na verdade acontecia e ainda hoje acontece: Falta de atenção com a língua do Outro. Os índios são vistos como totalmente desprovidos de qualquer propriedade cultural, desprovidos de língua, de costumes de religião. Incompreensão de seus valores, considerados como burrice*”... p. 47.

algumas considerações: o projeto de contação de histórias nas escolas, ainda é uma extensão dos outros projetos que visavam estimular o respeito à diversidade cultural, partindo também da idéia de que é importante a dimensão imaginária do processo de ensino aprendizagem.

Contar histórias é uma forma de valorizar e trazer para o currículo a oralidade típica da cultura popular, que foi vista com reservas por outra concepção de currículo e de conhecimento. Por outro lado, através da fantasia, do imaginário, os alunos imigrantes são estimulados a encontrar um lugar no mundo, a um reencontro com sua ancestralidade. As histórias contadas na escola, em uma perspectiva multicultural visam justamente se contrapor a esse imaginário que alimenta sentimentos de menos valia que tem dominado o trabalho escolar. Indícios de movimentos instituintes? Na cultura africana, o “griot” – contador de histórias tem sabedoria, pois nos traz toda uma experiência que vem de longa data e que vai passando de geração em geração. O griot narra uma experiência, no sentido atribuído por Benjamin. Segundo Bruner (2001) a narrativa ajuda a negociar significados, possibilita várias interpretações. Por isso mesmo elas dão liberdade de criação; liberdade de acrescentar mais um ponto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa pude observar que, no Brasil, e em Portugal a questão racial, apesar das ambigüidades, lacunas e algumas contradições, vem ganhando espaço nas discussões sobre os caminhos para a democratização da sociedade e da escola. Entretanto, parece que, no Brasil, temos avançado um pouco mais nessa discussão, embora, em grande parte da pesquisa, as respostas às perguntas sobre a questão racial tenham sido, de modo geral, bastante evasivas. O projeto de Educação Intercultural teve seus resultados, apesar dos depoimentos contraditórios.

Segundo alguns, durante certo tempo, esse trabalho deu resultado e era apoiado pelo próprio Ministério da Educação. Hoje não há incentivo e faz quem quiser. Outros são mais céticos, criticam o Projeto de Educação Intercultural, assinalando que foi um projeto bonito, mas que não resolveu o problema a que se propôs, porque além de ser direcionado a poucos, não ajudou a mudar a idéia que se tem dos negros em Portugal. A julgar pela falas, parece que o projeto apresentou-se como uma intervenção iluminista que desce dos gabinetes, e não acolhe as demandas dos africanos. Por exemplo: o descompromisso com a continuidade das experiências em expansão é algo, realmente, preocupante.

Os depoimentos dos professores entrevistados, tanto aqueles que negam a existência de racismo na sociedade e na escola, contrariando as evidências, quanto aqueles que admitem a sua existência (pouquíssimos), revelam certo despreparo do professor para trabalhar as questões de diversidade racial e cultural que vêm ganhando grande repercussão em Portugal e na Europa, de modo geral. Talvez, por causa

da formalidade com que o professor português lida com os alunos, da burocracia, da estrutura ainda bastante hierárquica, reprodutora e tradicional da escola portuguesa, somos levados a crer em uma certa dificuldade de lidar com o Outro, além dos preconceitos de que já falamos.

Quanto às práticas racistas essas foram negadas por quase todos os professores. Segundo esses, a família sempre ensinou a tratar a todos como iguais, independentemente da cor e assim tratam a seus alunos. Porém, um ou outro reconhece que a sociedade portuguesa é racista quando afirma que não há professores negros nas escolas por causa da discriminação; um ou outro percebe discriminação racial nas ruas, no comércio e na escola propriamente dita. A escola parece, no entanto, um pouco distante dessa realidade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCASTRO, Luiz F. *O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico-Sul, século XVI – XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ASSOCIAÇÃO CABOVERDIANA DE LISBOA. *Cabo-Verdianos, Sociedade e Trabalho: Estudo sobre os recursos humanos da comunidade Cabo-Verdiana*. Área Metropolitana de Lisboa. Associação Cabo-Verdiana de Lisboa – Instituto do Emprego e Formação Profissional. 1999. Coordenador: Vitor Hugo Alves.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRUNNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto alegre: Artmed, 2001.
- CARREIRA, António. *Panaria Cabo-Verdiano- Guineense: aspectos históricos e sócio-econômicos*. Lisboa: Instituto Caboverdiano do Livro, 1983.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HERNANDEZ, Leila L. *Os Filhos da Terra do Sol: a formação do Estado-Nação em Cabo Verde*. São Paulo: Summus, 2002. p. 9.
- HORTA, José S. *Representação do Africano na Literatura de Viagens do Senegal à Serra Leoa (1453-1508)*. Dissertação (Mestrado em História Moderna) – Universidade de Lisboa, 1990.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Estatísticas da Educação – 1999/2000*.
- PORTUGAL – ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. *Representações (Imagens) dos Imigrantes e das Minorias Étnicas nos Media*. Lisboa, maio de 2003. Caderno 3.
- _____. *Atitudes e Valores Perante a Imigração*. Lisboa, maio de 2003. Caderno 2.
- SOS RACISMO – localizado na Avenida Guerra Junqueiro, 19, 5º andar esquerdo. Lisboa- Portugal.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p 33-34.

NOTES ON A RACIAL ISSUE IN PORTUGUESE SCHOOLS

ABSTRACT

This paper focuses on racism and the instituting movements in the school, based on a study of the ethnic-racial issue in Portugal. The results are presented of an investigation in schools located in districts inhabited predominantly by Africans and their descendents. The memoirs of teachers and narratives used in the school are analyzed, in an effort to grasp the mechanisms of maintenance and the struggle against racism, in its subtleties. The differences are also underscored and the connections are unveiled between the racism that persists and this still hegemonic hierarchizing and excluding civilization.

Keywords: Ethnic-racial issue; interculturalism; memoirs; narratives.

Recebido em julho de 2010

Aprovado em agosto de 2010