Coleção Cultura Negra e Identidades

Nilma Lino Gomes
(Organizadora)

Um olhar além das fronteiras

Educação e relações raciais

autêntica

COORDENADORA DA COLEÇÃO
Nilma Lino Gomes

CONSELHO EDITORIAL
Marta Araújo – Universidade de Coimbra; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCAR; Renato Emerson dos Santos – UERJ; Maria Nazareth Soares Fonseca – PUC Minas; Kabengele Munanga – USP;

PROJETO GRÁFICO DA CAPA
Patrícia De Michelis

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Conrado Esteves

REVISORA
Márcia Sobral

A Editora manteve a ortografia vigente nos países de origem dos autores.

AUTÊNTICA 2007

BELO HORIZONTE
Rua Aimorés, 981, 8° andar . Funcionários
30140-071 . Belo Horizonte . MG
Tel: (55 31) 3222 68 19
TELEVENDAS: 0800 283 13 22
www.autenticaeditora.com.br
e-mail: autentica@autenticaeditora.com.br

SÃO PAULO
Tel.: 55 (11) 6784 5710
e-mail: autentica-sp1@autenticaeditora.com.br

U48 Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes . — Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

136 p. —(Cultura Negra e Identidades)

ISBN 978-85-7526-291-7

1.Cultura negra. 2.Antropologia. I.Gomes, Nilma Lino. II.Título. III.Série.

CDU 572.9

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

SUMÁRIO

O silêncio do racismo em Portugal:

o caso do abuso verbal racista na escola[1]

Marta Araújo

As formas quotidianas de racismo têm merecido pouca atenção em Portugal, sobretudo na área da educação. A ideia de que somos um país de "brandos costumes", mito herdeiro do *lusotropicalismo*, ajuda a que frequentemente se desracializem as relações sociais. Isto é particularmente evidente em zonas geográficas em que as populações marcadas racial e etnicamente[2] têm menor visibilidade, como aquela onde realizei o estudo a que farei referência. Este foi um estudo exploratório de natureza etnográfica que incidiu sobre duas escolas com o ensino obrigatório em Portugal. Neste texto, irei analisar o modo como situações quotidianas de racismo são despolitizadas institucionalmente, ilustrando com o caso do abuso verbal racista entre alunos e a forma como as escolas estudadas acabavam por silenciar o racismo. Pretendo salientar a importância de compreender as expressões do racismo em educação e a necessidade deste ser estudado no seu contexto histórico, social e cultural.

O estudo: contexto e estratégia metodológica

Em Portugal, a maioria da produção científica sobre temáticas relacionadas com a diversidade cultural, inclusivamente em educação, tem sido realizada em Lisboa ou no Porto, onde as populações ditas étnicas minoritárias tendem a fixar-se. Parece haver um certo consenso académico de que os processos de discriminação racial e étnica poderão ser melhor compreendidos onde há uma maior visibilidade desses grupos. Esta abordagem resulta de uma leitura do racismo como resultando

---

[1] Este texto baseia-se num estudo iniciado no âmbito de um programa de Pós-Doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref.14672/2003) e que o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal) acolheu.

[2] Com esta terminologia, depois de Sayyid (2004), pretende-se desnaturalizar a utilização dos conceitos de "raça" e "etnia", alertando para que tanto um como outro são construções históricas e sociais, indissociáveis do projecto colonial.

do contacto com o "outro" que surge (unicamente) através da imigração e não do colonialismo. Isto implica que a discriminação racial e étnica depende (da presença) do objecto mais do que do sujeito que a exerce, o que nos remete para o "imaginário imigrante" (SAYYID, 2004), particularmente para a ideia de que é o confronto entre a "exoticidade" do "imigrante" e a "modernidade" da sociedade que o acolhe que produz o racismo. Pelo contrário, neste trabalho defendo que o racismo circula de uma forma poderosa em todas as esferas da vida quotidiana devido às representações sociais e históricas que persistem na nossa sociedade, sobretudo devido ao passado colonial de Portugal. Assim, escolhi deliberadamente estudar um contexto visto como culturalmente homogéneo, onde a presença de populações marcadas étnica e racialmente é menos visível. Neste tipo de contextos, que Connolly e Keenan (2002) designam por 'províncias brancas', tende a predominar uma abordagem que assume 'não haver problemas' de integração precisamente devido à menor visibilidade destas minorias.

O estudo sobre o qual incide este artigo foi realizado em duas escolas de uma cidade de tamanho médio na zona norte de Portugal e teve como objectivo explorar os processos através dos quais várias formas de racismo se manifestam nas experiências escolares quotidianas de alunos de minorias racializadas de ambos os sexos e diversas origens sociais, e com que consequências. As escolas foram escolhidas com base no seu interesse em participar neste projecto de investigação. Com a decisão de incluir uma escola pública e outra privada, o meu intuito foi menos o de realizar um estudo comparativo do que o de incluir uma variedade de contextos e participantes. A decisão de incluir no estudo a escola privada em questão deveu-se ao facto de os jovens negros africanos que a frequentam terem, regra geral, um estatuto socio-económico superior ao dos seus colegas. Este aspecto interessava-me particularmente devido à crença que circula no senso comum de que o racismo tem como objecto o "negro pobre", herdeira de algumas abordagens materialistas ao racismo. Assim, incluir no estudo estudantes com um estatuto socio-económico favorecido poderia ajudar a evidenciar como, apesar de um certo privilégio material, as representações (veiculadas quer nos media quer na própria escola, nos curricula e nos manuais escolares) são essenciais na produção de processos de discriminação racial e étnica[3]. Como Philomena Essed (1991), defendo assim que o racismo deve ser visto como sendo tanto estrutural como simbólico, resultando de conflitos por recursos materiais *e* culturais.

A escola privada lecciona todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário (aproximadamente dos 3 aos 18 anos de idade). Declarando publicamente o seu

[3] Não se pretende desvalorizar a importância das questões materiais entre as causas e consequências da discriminação, mas tão somente de enfatizar que mesmo aqueles que são mais favorecidos do ponto de vista socioeconómico têm de lidar com o racismo no seu quotidiano, ainda que de formas diversas consoante o sexo, o género, a idade, a religião, o domínio da língua portuguesa, etc.

comprometimento com o multiculturalismo, a escola é conhecida por atrair famílias africanas socialmente privilegiadas que enviam os filhos para Portugal com o intuito de lhes proporcionar uma 'boa educação'. De forma geral, estes jovens regressam aos seus países de origem depois de concluídos os estudos (comummente de nível universitário). Os estudantes desta escola com outras origens nacionais são cerca de 10 por cento da comunidade estudantil, vindo na sua maioria dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Apesar de a escola ser privada, os alunos portugueses de origens sociais desfavorecidas que nela frequentam o ensino obrigatório são subsidiados pelo Estado, pelo que a comunidade escolar é diversa em termos de origem socioeconómica. Nas duas turmas estudadas, os alunos dos PALOP eram mais favorecidos socialmente que os seus colegas.

A escola pública educa crianças e jovens do 5º ao 9º ano (aproximadamente dos 10 aos 15 anos de idade). Não faz qualquer menção à diversidade da população escolar nos seus documentos oficiais, sendo que apenas quatro por cento dos seus alunos é visto como tendo origens minoritárias. Três dos quatro alunos de minorias racializadas/etnicizadas nas duas turmas estudadas nasceram nos PALOP, eram órfãos (de pai ou mãe, ou ambos), estando institucionalizados, e tinham origens sociais mais desfavorecidas que os seus colegas. Entre os estudantes entrevistados havia ainda uma aluna chinesa. É de notar que duas outras alunas destas turmas poderiam ainda enquadrar-se neste estudo (por em ambos os casos terem um pai negro nascido num dos PALOPs, apesar de não residirem actualmente com eles), mas a escola não as assinalou como sendo de origens minoritárias. Este exemplo alerta-nos para o modo como as categorias raciais e étnicas são construídas: ao contrário do que acontecia com estas duas alunas (de pele bastante clara), uma outra aluna, negra e adoptada por um casal português branco quando tinha um ano de idade, era assinalada pela escola como sendo de uma 'minoria étnica' (muito provavelmente por causa da cor da pele). Este caso ilustra assim a operação de critérios raciais na definição de pertença. Como Neusa Gusmão (2004, p. 155) sugere, 'Ser português negro é, portanto, um desafio que implica ser e não ser de um lugar que não o vê como tal'.

Participaram então neste estudo 75 alunos do 6º e do 9º ano (cerca de 11 e 14 anos de idade respectivamente). Nas turmas de ambas as escolas estudadas, 12 dos 13 estudantes assinalados como sendo de 'minorias étnicas' tinham nascido num outro país, com um tempo de residência em Portugal que variava entre os três e os dez anos. Todos estes estudantes eram negros[4], excepto a aluna chinesa. Estudar o racismo através das experiências de alunos negros pode ser entendido como contribuindo para reforçar estereótipos de um dualismo negro-branco, em que o negro é visto como vítima do branco agressor, em vez de ajudar a explorar as complexidades das expressões contemporâneas dos racismos (Mac an Ghaill, 1999). Não obstante, as

[4] É de salientar que havia solicitado às escolas turmas com alunos de minorias etnicizadas/racializadas, e não especificamente alunos negros.

desvantagens geradas pela construção social da diferença vista como racial têm sido frequentemente ignoradas em Portugal, tanto na academia como na política. Assim, o meu objectivo é o de trazer para o debate a continuidade da importância dessas diferenças (ligadas a características fenotípicas e que são geradoras de desigualdades antes mesmo da cultura ser expressada), num período em que as práticas e políticas educativas tendem a incidir quase exclusivamente sobre as diferenças ditas culturais.

Neste estudo usei a etnografia como estratégia de investigação, por me possibilitar uma aproximação à complexidade do mundo social dos participantes que me permitisse compreender os significados que atribuem às suas experiências quotidianas (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995). Os métodos de investigação utilizados neste estudo foram entrevistas semi-estruturadas, observação directa de aulas e a recolha de documentos das escolas. Além dos 75 alunos, foram entrevistados 21 dos seus professores, os directores de ambas as escolas e duas psicólogas escolares. Em cada turma, a observação de aulas centrou-se em duas disciplinas, uma vez que pretendia observar os alunos e as suas interacções com professores em contextos academicamente diversos. Foram observadas aulas de Formação Cívica em todas as turmas, uma vez que esta disciplina é considerada como tendo um estatuto académico menor, ser vista como "fácil" por não ter exames escritos e por promover uma atitude mais relaxada na sala de aula. Foi depois escolhida uma segunda disciplina em cada turma entre aquelas com maior estatuto académico, consideradas mais "difíceis" e estruturadas, dependendo da disponibilidade de cada professor em participar no estudo. Essas disciplinas foram a Matemática, Língua Portuguesa ou História e Geografia Portuguesa. Foram observadas 80 aulas. Por fim, foram recolhidos documentos oficiais das escolas, incluindo o regulamento e projecto educativo da escola, processos individuais de aluno, incidentes disciplinares e tabelas de resultados nos testes escritos. Os dados estão a ser analisados a partir do método de codificação proposto pela *grounded theory*, de Glaser e Strauss (1967; ver também STRAUSS; CORBIN, 1998).

O papel que desempenhei "no campo" durante a recolha de dados poderia ser descrito, de acordo com a classificação de Gold (1958), como *participante-enquanto-observador*, no sentido em que dei prioridade à observação relativamente à participação na vida escolar. Esta opção deve-se à forma como tentei estabelecer relações de confiança com os participantes neste estudo. Com os alunos, tentei ampliar situações de cumplicidade. Por exemplo, nunca denunciei actos de indisciplina durante a ausência momentânea dos professores da sala de aula (nos vários contextos escolares onde realizei investigação, este é visto por muitos alunos como um teste de confiança). Dada a sensibilidade do tema de investigação, e sendo eu uma investigadora branca, estabelecer esse nível de confiança com os alunos negros é fundamental. Outras questões ligadas à minha identidade foram também ponderadas. Em particular, o facto de ter uma aparência relativamente jovem e mostrar disponibilidade para ouvir os alunos sobre qualquer assunto que quisessem partilhar comigo ajudou a estabelecer relações amigáveis e de confiança. Por último, as entrevistas foram realizadas com

grupos de dois alunos, em pares escolhidos pelos próprios, o que permitiu com que estes se sentissem mais à vontade. Junto dos professores e outro pessoal não docente, os quais pareciam sentir-se mais confortáveis com o momento da entrevista (talvez por pressuporem que, como adulta da mesma origem cultural, me identificava automaticamente com eles), tentei sobretudo manter uma postura de empenho profissional e disponibilidade para ouvir relatos das suas experiências, preocupações e problemas enquanto docentes, num período de insatisfação geral com as políticas educativas nacionais, de grande impacto nas suas carreiras profissionais.

O mito da marginalidade do racismo em Portugal

Quando iniciei este estudo, foi manifesto o modo como os professores entrevistados repetidamente retratavam a sociedade portuguesa como sendo quase que "imune" ao racismo, ainda que por vezes de forma menos explícita. A ideia de que os portugueses não *são* racistas apareceu como estando associada ao mito de que não *foram* racistas; este é o mito do *lusotropicalismo*, segundo a qual o colonialismo português teria sido de certa forma benevolente ou "amigável".

A ideia do *lusotropicalismo* foi desenvolvida pelo sociólogo Gilberto Freyre (1933) nos anos 30 do século passado na obra *Casa Grande e Senzala* (CASTELO, 1998)[5]. Segundo Freyre, os portugueses teriam uma aptidão particular para a miscigenação biológica e inter-penetração cultural com os povos dos trópicos que levaria à criação de sociedades multirraciais harmoniosas. Supostamente, isto poderia ser constatado na existência de contactos "íntimos" entre os colonos portugueses e os colonizados, seja em contactos sociais amigáveis ou na possibilidade de terem relações sexuais com as mulheres "nativas". Para Freyre, as relações sociais dos portugueses nas suas "colónias ultramarinas" eram caracterizadas pela integração e não pela dominação ou assimilação, sendo essa a especificidade das relações coloniais que estabeleceram (ALEXANDRE, 1999; CASTELO, 1998; VALENTIM, 2005). O *lusotropicalismo*, ideia trabalhada para explicar o "sucesso" da sociedade multirracial brasileira, tornou-se particularmente relevante em Portugal quando foi parcialmente adoptado pelo regime salazarista no início dos anos 50[6]. Isto aconteceu depois de vários impérios europeus terem sido forçados a rever as suas políticas de colonização após da declaração de independência da União Indiana, numa altura em que cresciam os ataques internacionais à ditadura e colonização portuguesas (ALEXANDRE, 1999). Em 1951, uns meses após a revisão constitucional realizada em Portugal para remover vestígios do seu regime colonial (expressões como "colónias" foram então substituídas por

[5] Apesar de Alexandre (1999) notar que a ideia já circulava desde finais do século XIX entre a elite portuguesa.

[6] Deve ser notado que nos anos 30 e 40, o regime salazarista rejeitava a tese lusotropicalista de Freyre, e que, mesmo subsequentemente, a questão da miscigenação biológica causou sempre grandes reservas em Portugal (ver CASTELO, 1998).

"províncias ultramarinas"), Freyre visitou o país (ALEXANDRE, 1999; CASTELO, 1998). Com a sua aprovação, o *lusotropicalismo* foi apropriado na sua dimensão cultural para construir a ideia de que Portugal era uma nação multicontinental, "do Minho a Timor". Com o argumento de que as relações entre colonos e colonizados eram harmoniosas e pacíficas, e que todos pertenciam à mesma nação, tentava-se fazer com que a descolonização parecesse desnecessária[7] (ALEXANDRE, 1999; CASTELO, 1998; VALENTIM, 2005).

Apesar de o *lusotropicalismo* ser mais um projecto ou aspiração, é importante notar que contribuiu para silenciar e obscurecer as realidades e práticas da colonização portuguesa, designadamente a existência de exploração económica e o facto de não ter havido reciprocidade cultural. Significativamente, o racismo e uma visão do "outro" Africano como sendo inferior e incivilizado manteve-se, apesar de Freyre considerar que eram excepções "ao modo português de estar no mundo" (CASTELO, 1998). A tese *lusotropicalista* ajudou também a reforçar a construção de uma identidade nacional fortemente alicerçada na nossa história colonial, supostamente caracterizada pela abertura e tolerância a outros povos e culturas (CARDOSO, 1998). Ainda que possa haver uma especificidade das relações coloniais portuguesas, resultantes do estatuto semi-periférico de Portugal no sistema mundial – em que o colonialismo português era ele próprio subalterno do colonialismo britânico (SANTOS, 2006), penso que não poderemos assumir de forma linear que, como consequência das relações coloniais que desenvolveu, a sociedade portuguesa de hoje seja mais tolerante e vocacionada para a interculturalidade do que outras sociedades coloniais. A própria longa duração do colonialismo e da ainda recente ditadura portuguesas ajudou a silenciar desigualdades e atrasou a reflexão sobre a condição pós-colonial de Portugal.

Aliás, apesar de terem sofrido alterações com o decorrer do tempo, e particularmente desde o fim da ditadura em Abril de 1974, algumas ideias de cariz *lusotropicalista* têm sobrevivido até aos nossos dias (ALEXANDRE, 1999). O mito de que os portugueses não são racistas e são até mais tolerantes que outros povos surge ocasionalmente em discursos oficiais. Como notam Cardoso (1998) e Valentim (2005), no preâmbulo ao despacho normativo que criou a nossa primeira instituição concebida para trabalhar a questão da educação para a diversidade (o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural), pode ler-se:

> 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.

[7] Apesar de só em 1961 ter sido garantida a cidadania portuguesa a todos os cidadãos residentes nas então colónias portuguesas (ALEXANDRE, 1999).

> Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura.
>
> Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a mundividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica. (Despacho Normativo nº 63/91, preâmbulo)

Não obstante o ter sido produzida num contexto social e histórico específico, esta citação ilustra bem a forma como concepções derivadas do mito do *lusotropicalismo* fazem parte do nosso quotidiano. O imaginário dos portugueses que partiram "à descoberta" de outros povos e terras é geralmente dissociado do colonialismo e de qualquer concepção crítica sobre relações culturais, políticas e económicas desiguais (ver, por exemplo, COSTA; LACERDA, 2007), sendo que os media têm desempenhado um papel importante na sustentação desse mito. Como sugere Cardoso (1998), esta ideologia ajudar a manter a ideia de que os portugueses são naturalmente anti-racistas, o que é particularmente significante dado que muitos professores em Portugal foram assim socializados (CORTESÃO; STOER, 1996). Aliás, esta ideia foi articulada por participantes no meu próprio estudo. Quando conversava com um professor relativamente a questões de integração dos estudantes africanos na escola, este comentou:

> ... Quais foram os países que tiveram a integração dos negros como teve Portugal? Os países que os ajudaram na guerra, não admitiam, nas relações deles, não havia negros, não havia indivíduos de cor, era só Ingleses, só Suecos, só não sei quê! [...] Portanto, grandes defeitos que os portugueses têm, não houve portugueses racistas, não há? Tudo bem! Não houve portugueses que escravizaram os negros, que trataram mal?... Disso não tenho a mínima dúvida! Eu conheci alguns. Mmm... Mas não há ninguém que conviva com qualquer raça como o português! (Professor de Educação Física)

Na actualidade, nem sempre os discursos oficiais em Portugal fazem tão explicitamente a apologia do *lusotropicalismo*, invocando antes a vocação para o universalismo, que tem como pressuposto a vocação para a convivialidade derivada desse contacto colonial, obscurecendo a sua dimensão eurocêntrica. Por outro lado, esse contacto colonial passado é visto não só como prevenindo o racismo, mas também como sensibilizando para a discriminação racial e étnica, ou seja, como favorecendo o anti-racismo (ver CARDOSO, 1998). Vários professores entrevistados haviam nascido e passado a sua juventude em Angola e Moçambique, em contexto colonial, considerando-se particularmente sensíveis à questão do racismo pela sua experiência de convivialidade com o "outro" negro:

> Eu particularmente sou muito sensível também a esta questão porque eu vim de Angola, portanto, eu tenho uma relação afectiva muito grande também com... Pronto, sempre tive colegas negros e sempre me dei muito bem com eles e, quer dizer, não quer dizer que as pessoas que... Se fosse uma outra pessoa

que não... Mas, quer dizer, eu particularmente é uma questão que me preocupa muito. Portanto, estou atenta. (Directora da escola pública)

O que estes professores geralmente não reconheciam era a situação de dominação (ocidental e branca) em que cresceram. No meu entender, era precisamente o facto de estes professores se sentirem habituados a conviver com outros grupos (racializados) que os levava a minimizar questões ligadas à discriminação racial e étnica. Ou seja, o que defendo aqui é que a adopção da tese lusotropicalista e das suas variantes actuais parece favorecer o racismo através do seu silenciamento. Discordo assim de Machado (2001), citando Peter Fry relativamente ao caso do mito da democracia racial brasileira, que argumenta que estes mitos têm um potencial anti-racista. Este aspecto, a articulação entre mitos de tolerância racial e anti-racismo, deveria ser explorado mais sistematicamente através de investigação de natureza comparativa e alicerçada no conhecimento histórico.

Estudar o racismo no quotidiano escolar

Apesar da proeminência destes discursos na sociedade portuguesa, vários estudos realizados sugerem que os portugueses revelam atitudes explicitamente preconceituosas em relação aos negros (Vala; Brito; Lopes, 1999). O Inquérito Social Europeu de 2002 sugere que a maior parte da população (cerca de 70%) pensa que a imigração contribui para aumentar a criminalidade e a insegurança (Vala, 2003) e os media continuam a representar as populações racializadas e etnicizadas como "problemáticas" e como estando associadas a comportamentos marginais e criminosos (Cunha *et al*, 2004; SOS Racismo, 2005). Estes dados são já ilustrativos da contradição entre o mito da tolerância e a realidade vivida do racismo. Porém, estes estudos tendem a incidir sobre preconceitos e representações, e não sobre as suas consequências, ou seja, as práticas quotidianas que evidenciam como essa representações são geradoras de desigualdades raciais e étnicas. Assim sendo, cria-se a ilusão da presença e persistência de um racismo subtil e difuso que é visto como inconsequente ou inevitável. Pelo contrário, quando se privilegiam as perspectivas daqueles que sofrem o racismo, este surge como uma experiência quotidiana que influencia a percepção de si e dos outros, e, significativamente as oportunidades de sucesso.

É esta vertente que tem dirigido o meu interesse de investigação: estudar o racismo quotidiano, tal como se manifesta em práticas "sistemáticas, recorrentes e familiares" (Essed, 1991, p. 3), para compreender de que forma a diferença é geradora de desigualdade. Estudar o racismo nas suas manifestações quotidianas permite-nos aferir a persistência de formas de racismo bem explícitas na sociedade portuguesa, ao contrário de que é sugerido por autores que advogam que estas estão em declínio (Vala; Brito; Lopes, 1999). Por outro lado, analisar o racismo no quotidiano ajuda-nos a questionar visões politicamente confortáveis segundo as quais o racismo está *contido* na periferia ou nas margens das relações sociais (Gilroy, 1992). A marginalidade do

racismo refere-se aqui não só à raridade da sua manifestação, mas também a posição periférica na sociedade dos sujeitos que o exercem. Esta abordagem que vê o racismo como excepcional favorece o estudo de formas de racismo como sendo praticado por grupos bem definidos, geralmente os *skinheads*, jovens de sexo masculino, da classe operária e que se sentem eles mesmos marginalizados (*idem*). Pretende mais identificar e explicar o racista do que o racismo. A minha intenção é a de compreender como se expressa o racismo através das rotinas que não questionamos. Não quero com isto dizer que o racismo é o aspecto mais importante das relações sociais, ou das experiências escolares das crianças negras portuguesas e africanas. Porém, afecta de forma inegável o modo como vivem a escola. E é analisando o seu quotidiano que nos apercebemos das suas consequências. No meu estudo, foram identificadas formas veladas de racismo que se manifestam na visão dos alunos africanos como sendo portadores de deficits culturais e linguísticos. Porém, gostaria de me concentrar aqui sobre formas mais explícitas de expressão do racismo, exactamente para mostrar como mesmo essas formas mais visíveis não são assumidas como problemáticas pela escola.

O caso do abuso verbal racista entre alunos

O abuso verbal racista é considerado uma manifestação explícita de racismo, exactamente por haver uma verbalização do preconceito ou estereotipização racista. De acordo com Delgado e Stefancic (2004), dois importantes autores na área da Teoria Critica de Raça, as piadas e os epítetos racistas alimentam a importância de características fenotípicas como a cor da pele, perpetuando a associação de grupos racializados a características negativas.

Em Portugal, e no melhor do meu conhecimento, não há estudos especificamente sobre o "chamar nomes" ou as piadas racistas na escola, apesar de alguns estudos fazerem referência a formas de abuso verbal entre adultos (Machado, 2000). O meu próprio estudo não incidiu especificamente sobre esse aspecto. Este facto tem consequências importantes: por exemplo, não explorei em detalhe a função do abuso verbal na construção e negociação das relações sociais na escola. Porém, como estudo exploratório, identificou-o como um dos aspectos que mais marca o quotidiano escolar das crianças negras. Por outro lado, penso que é muito ilustrativo da forma como na sociedade portuguesa se tendem a despolitizar, desracializando[8], as relações sociais, ajudando a manter o mito de que os portugueses não são racistas.

Na escola, o abuso verbal faz parte do quotidiano de muitas crianças e jovens. Sofrer de obesidade, usar óculos para ler, ou simplesmente vestir a marca "errada" são muitas vezes motivos para se ser insultado. Porém, o abuso verbal racista reveste-se de grande intensidade sendo a forma mais frequente de racismo entre crianças (Gillborn, 1990; Kelly, 1990; Connolly; Keenan, 2002; Troyna; Hatcher, 1992). A

[8] Sobre exemplos de desracialização na educação portuguesa ver Araújo; Pereira, 2004.

importância do abuso verbal racista advém do facto de ofender não só um indivíduo, como também a sua família e comunidade (Swann Report, 1985), invocando toda uma história de discriminação racial (DELGADO; STEFANCIC, 2004). De facto, no meu estudo nenhum dos outros entrevistados revelou espontaneamente[9] ser vítima de abuso verbal por esses motivos. Não quero com isto dizer que não haja (ou que haja menos) abuso verbal de outra natureza. Porém, penso que os dados recolhidos sugerem que ser ofendido com epítetos racistas é vivido com particular intensidade, explicando assim os participantes guardarem essa memória. O chamar nomes racistas apareceu como uma experiência comum entre os alunos do 6º ano (com cerca de 11 anos de idade), apesar de nenhum dos rapazes nesse ano ter feito referência à ocorrência de abuso verbal. Porém, estas diferenças devem ser lidas com cuidado: o facto de eu ser mulher e branca pode ter influenciado as respostas dos alunos; este tipo de repertórios poderá ser menos comum entre rapazes; ou os rapazes podem ser mais relutantes em relatar este tipo de casos.

A antecipação de se ser ridicularizado por pertencer a um grupo visto como racialmente diferente pode levar com que se tentem encontrar estratégias para minorar essa situação, nomeadamente escolhendo uma escola com uma população o mais diversa possível. Por exemplo, a Estela (portuguesa negra), escolheu a escola particular porque "cá há mais pessoas da minha raça e assim não gozam tanto". No entanto, reconheceu que mesmo aí era abusada verbalmente na escola que escolheu por causa da sua cor de pele:

> Marta: E cá nesta escola sentes que esse problema não existe?
> Estela: Só... às vezes, os da primária começam-se a meter...
> Marta: Os da primária dizem alguma coisa?
> Estela: Oh! Dizem às vezes mas é poucas vezes p'ra aí.
> Marta: Mas que tipo de coisas é que eles te dizem?
> Estela: Hum...Chamam-me preta e mais nada.
> (Estela, portuguesa negra, 6º ano)

É de notar que em Portugal, os termos "preto" e "negro" não são sempre sinónimos. A distinção entre "preto" e "negro" já era feita no fim do século XV, sendo que a palavra "preto" era reservada para os escravos com pele "cor de ébano" (TINHORÃO, 1988). Na actualidade, o termo 'preto' é muitas vezes usado de forma pejorativa, tendo sido usado no período colonial com uma conotação depreciativa ou pelo menos paternalista. A sua carga negativa persiste, apesar de processos de re-significação contemporâneos[10] (reivindicados sobretudo por *rappers*, desde o General D em

[9] Nas entrevistas, não introduzi perguntas que estivessem directamente relacionadas com o racismo e a discriminação racial e étnica de modo a tentar compreender a importância que elas tinham para os participantes.

[10] Ver a história e trajectória de alguns epítetos racistas nos Estados Unidos da América em DELGADO; STEFANCIC, 2004.

meados dos anos 90 até hoje). Actualmente, o termo "negro" é considerado em Portugal como sendo meramente descritivo, enquanto que o sentido de "preto" varia consoante o contexto e a intenção do interlocutor. Um estudo de referência realizado nesta matéria no Reino Unido por Elinor Kelly (1991) veio mostrar que crianças de 11 anos (idade mínima dos alunos que entrevistei) sabem a diferenças entre nomes descritivos e ofensivos (por exemplo, *Black* e *nigger*, *Pakistani* e *paki*, respectivamente). Isto indica claramente que as crianças são competentes actores sociais quando manejam categorias raciais (ver HATCHER; TROYNA, 1993), e que o recurso a repertórios de abuso verbal não é ingénuo, tendo geralmente a intenção de ofender.

Num outro exemplo, uma aluna notou como o abuso verbal racista era usado para a segregar:

> Augusta: Ainda hoje, lá em baixo (no 1º Ciclo), eu estava com uma colega minha, mas só que ela era branca e estávamos a brincar e chamou uma menina... Estávamos a brincar lá em baixo nos baloiços, chega uma menina e me empurra, diz-me para sair daquele lugar e me perguntou porque é que sou assim tão diferente, que as pessoas diferentes não devem estar com as pessoas que não são iguais a elas e me começou a chamar nomes. Que era preta...
>
> Marta (ao mesmo tempo): Que nomes é que ela te chamou?
>
> Augusta: Tens os dentes muito amarelos, o nariz muito grande, diz que os negros têm um sorriso de macacos, mas pronto...
>
> (Augusta, guineense negra, 6º ano 6)

De facto, o abuso verbal não aparece sempre como um acto isolado. As palavras podem ser usadas exclusivamente para ofender, ou estar enquadradas num repertório de comportamentos que serve para segregar o outro, ilustrado neste último extracto. Investigação noutros países aponta ainda para a possibilidade de estar associado a violência física, ainda que muito menos frequentemente (GILLBORN, 1990; KELLY, 1990; CONNOLLY; KEENAN, 2002; TROYNA; HATCHER, 1992). Não obstante, é de notar que a questão da violência é particularmente importante na escola, porque quando o aluno visado pelo abuso reage fisicamente ele próprio acaba muitas vezes por ser disciplinado e punido (DELGADO; STEFANCIC, 2004).

Para alem da ofensa e da exclusão, o recurso ao abuso verbal racista entre crianças servia sobretudo para definir categorias raciais e vigiar as suas fronteiras. Uma das alunas a que me referi (que não foi assinalada como sendo de "minorias étnicas", muito possivelmente por ser muito clara de pele) referiu que o pior comportamento dos colegas era quando lhe chamavam "preta", exactamente por ela não se considerar negra. Aliás, uma professora comentou que era precisamente ela quem mais reagia a esse tipo de epítetos. Nestes exemplos podemos pressentir como é menor o valor atribuído a grupos racializados, designadamente na tentativa de jovens de pele mais clara em negociar identidades racializadas mais favorecidas.

Ainda num outro caso, os alunos usavam nomes de personagens de séries da televisão para ofender os seus colegas, o que mostra como as crianças são capazes tanto de reproduzir nomes que ouvem em casa, na TV ou com os colegas, como de *produzir* repertórios para manter o outro numa posição de subalternidade:

> Marta - Lembras-te assim de alguns exemplos de coisas (problemas disciplinares) que aconteçam muito?
>
> Francisca - Linguagem verbal.
>
> Marta - Chamar nomes?
>
> Francisca - Sim. Alguns é mesmo ofender por querer... E também... Hum.. [...]
>
> Marta - O que é que vos chamam?
>
> Francisca - Estrombetas.
>
> Marta - O que é que é isso?
>
> Francisca - É assim aquelas anedotas do Fernando Rocha. É uma das personagens... Hmm... Não, o estrombeta é um do Prédio do Vasco, também não vê? [...] É de umas anedotas que tinham lá.
>
> Marta - Sim...
>
> Francisca - Eles estão sempre a gozar-nos por isso. [...]
>
> Marta - E porque é que eles chamam isso a vocês?
>
> Francisca - Sei lá.
>
> Marta - Tem alguma coisa a ver? Como eu nunca vi, não sei.
>
> Francisca - Só tem a ver a raça.
>
> (Francisca, guineense negra, 6º ano)

Pelo que estas alunas me disseram, o estrombeta era um negro que era pedreiro no prédio, e que fazia o papel de "bobo".

Este último caso é particularmente interessante, na medida em que põe em evidência a necessidade de se articularem medidas de combate ao racismo. Em Portugal, recentemente têm sido tomadas algumas medidas para que os media valorizem questões ligadas à diversidade cultural do país. A criação de um programa televisivo semanal que aborda as experiências e vivências de comunidades minoritárias foi vista como um avanço nesta matéria. Porém, o referido programa ocupa um espaço marginal na programação televisiva, sendo transmitido num canal estatal de baixa audiência aos Domingos de manhã. Num outro canal de televisão muito mais popular, programas televisivos como os referidos pela Francisca são exibidos em horário nobre diariamente. Estes programas tendem a apresentar uma visão muito estereotipada do "outro" negro. Há então a necessidade de desenvolvermos mecanismos de combate ao racismo de forma concertada: a possibilidade de combater estes estereótipos é muito limitada se se permitir que eles circulem tão amplamente na nossa sociedade.

Racismo silenciado: a despolitização do abuso verbal racista

Para além dos relatos dos próprios alunos sobre alguns casos de abuso verbal racista que tinham experienciado, também observei aulas onde estereótipos raciais e étnicos eram verbalizados. As notas que apresento de seguida são ilustrativas de como os comentários sobre grupos etnicizados não eram vistos como problemáticos:

> Os alunos estão a corrigir os trabalhos de casa, que consistem em criar uma ementa saudável para um dia, a servir num restaurante a que os alunos deveriam dar um nome. Um aluno diz: "Chinocalândia"[11]. A professora não comenta o nome, limitando-se a corrigir as partes da ementa que não considera saudáveis. (Notas de uma aula de Formação Cívica, escola pública)

> Um aluno diz que não percebe nada, enquanto os seus colegas copiam o exercício. Outro aluno (português branco) diz (imitando o que julga ser um sotaque da Europa de Leste): "Stôra, eu já ter feito! Ucranianos ser bué rápidos!" A professora manda-o pôr-se direito na carteira. (Notas de uma aula de Português, escola pública)

Alguns deste professores eram profissionais particularmente sensíveis e empenhados em questões de diversidade cultural, tentando valorizar outras culturas e conhecimentos na sala de aula. Porém, quando se faziam comentários que de alguma forma diminuíam algum grupo minoritário, não intervinham. Relativamente aos abusos verbais racistas, mais do que não terem conhecimento da sua ocorrência, parece-me que os professores não sentiam a necessidade, ou não sabiam, contestar os comentários racistas dos alunos. Com uma abordagem do género "aqui não há problemas desses", a importância do abuso verbal racista era minimizada. Quando confrontei uma psicóloga com a segregação resultante do racismo, esta argumentou que:

> ...eu penso que a situação do racismo não é assim muito acentuada, poderá haver um caso ou outro que poderá ser tido como racismo... Porque as crianças, claro, estão em permanente confronto, não é?, no dia a dia, e por vezes elas podem sentir que isso (o insulto à Augusta no recreio) foi uma forma de racismo, mas isso poderia ter acontecido exactamente entre crianças da mesma raça [...]. Aquilo que se verifica normalmente é que os alunos de cor tentam agrupar-se. Mas não há qualquer situação de haver confusão... deles com os de... raça branca. Pelo menos, que eu me tenha apercebido, não... (Psicóloga, escola privada)

Esta citação levanta uma séria de questões. Gostaria de realçar duas delas: primeiro, a forma como o abuso verbal, incluindo o de origem racista, é visto como

[11] O termo "chinoca", para se referir a chineses ou qualquer outra população de "aparência asiática" é geralmente visto como depreciativo, apesar de amplamente usado em Portugal.

normal entre as crianças, e, logo, não precisa de ser confrontado. Em segundo lugar, a deslocação do problema para os alunos negros (o que geralmente se chama "culpar a vítima"). Em vez de se considerar como problemática a situação de exclusão da Augusta (em que a cor negra é usada para a excluir do espaço do recreio), o problema é visto como residindo nos próprios "alunos de cor", que "tentam agrupar-se".

Numa outra ocasião, a directora da escola pública colocou a questão do seguinte modo:

> No ano passado houve o caso de uma rapariga que veio aqui a chorar e eu resolvi a situação. Ela veio, era ela e uma loura[12]. A loura tinha-lhe batido e chamado preta, e eu disse: "Ela chamou-te preta?" "Mas eu não quero ser preta!", e chorava... [...] Esse assunto eu resolvi logo porque era só entre as duas, de vez em quando brigavam no recreio porque uma chamava preta à outra, e ela bateu-lhe porque achava que a rapariga lhe estava a chamar nomes [...] Eu desmistifiquei logo a situação e disse-lhe: "Preta? Ouve lá, tu és preta, tu és negra. Eu sou branca. Há os amarelos, etc. Qual é o problema? Já viste que..." E depois tentei: "Já viste que há pessoas que são tão bonitas e são, bem, negras? "Eu virei a questão ao contrário, falei da Naomi Campbell, depois falei-lhe do Kofi Annan, uma pessoa que fez tanto pelos países subdesenvolvidos. [...] Depois, a outra também estava lá, a loura, e eu disse-lhe: "Vá, agora vai e chama-lhe branca. Porque é assim, tu não podes interpretar chamarem-te preta como um insulto, porque a cor da tua pele é negra e tu tens de reconhecer isso com orgulho". (Directora da escola pública)

É interessante notar como a directora suprime a distinção entre o termo descritivo "negra" com o ofensivo "preta". Mas ao fazê-lo, nega assim a existência de ofensa, e, logo, de racismo. Uma outra professora revelou-me o quanto tinha fica surpresa e ofendida quando um aluno negro lhe chamou "branca". Esse incidente tornou-a consciente da sua própria cor (ver McLaren; Torres, 1999), tendo sido imediatamente classificado pela própria como um caso de racismo inverso. Porém, o abuso verbal que tinha como objecto alunos negros ou a aluna chinesa era visto como pouco importante: o poder de representar o outro não acarreta o direito do outro nos representar. Parece-me importante aqui relembrar que a relevância do abuso verbal racista vem precisamente de convocar toda uma história de discriminação racial (Delgado; Stefancic, 2004), cuja carga social e histórica o chamar "branca" não consegue reclamar. Estes relatos ajudam a ilustrar como era negada a importância do abuso racista nas experiências dos alunos negros. Isto é particularmente importante porque não os ajuda a relatar a ocorrência de incidentes racistas, ao contrário do que acontecia na situação de entrevista, com a garantia de anonimato.

No entanto, não implica isto que os alunos sofressem passivamente, nem sequer de forma semelhante, com o abuso verbal racista. Neste estudo, quando os

[12] É interessante notar aqui como "loura" surge como sinónimo de "branca".

alunos diziam que frequentemente eram vítimas de abuso verbal racista, isto era geralmente acompanhado por expressões como "eles *só* me chamam" ou "é *só* isso". Apesar de mencionarem sempre que não gostavam dos nomes que lhes chamavam, isto parece sugerir que se tinham habituado e resignado a essa situação de subalternidade. Porém, nem sempre era esse o caso. Como duas alunas mais velhas me disseram, o chamar nomes é "político". E face à despolitização desses incidentes da escola, as próprias alunas despolitizavam-nos: quando lhes perguntei como reagiam, responderam: "Dizemos que são burros. Então não sabem as cores?!" deste modo, o "preto" ofensivo voltava a ser reduzido ao 'preto' descritivo. Mas particularmente no caso de alunos mais novos, tais formas de resistência pareciam menos comuns. O seguinte exemplo sobre um rapaz negro, contado pela psicóloga da escola pública, parece apontar para isso mesmo:

> Porque ele a dada altura, quando falou dos pais, ele disse por iniciativa dele: "Ai, eu não gosto nada do meu pai". "E não gostas do teu pai porquê?", "Porque ele é preto". E eu perguntei-lhe assim: "Então e tu?", "Eu não". Quando ele era...

Este extracto ilustra de forma muito gráfica como o racismo na escola tem consequências para as percepções que os alunos têm de si e dos grupos racializados e etnicizados aos quais são associados. Mais importante, alerta-nos para a necessidade de não tratarmos casos como estes como patológicos, mas de compreendermos como a pertença a determinadas configurações etno-nacionais continua a ser determinada pela cor de pele. 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. Como sugere Elinor Kelly (1991), a escola deve desempenhar um papel na desconstrução das categorias raciais e étnicas, não negando a sua existência (desracializando as relações sociais), mas ajudando os alunos a perceber como elas surgem e são usadas numa sociedade racializada.

Por outro lado, todos estes exemplos sugerem ainda a importância de definir o que se entende por incidente racista. Esta definição deve ser fundada nas experiências das pessoas que são vítimas de racismo: 'Um incidente racista é aquele que é percebido como racista pela vítima ou por outra pessoa' (MacPherson, 1999, Capítulo 47, para. 12, tradução minha). Isto porque apesar dos incidentes racistas serem relativamente comuns e os alunos que os sofrem terem consciência de que há uma intenção em ofender, a sua grande maioria não fez queixa da sua ocorrência. Muito possivelmente, e devido às tentativas prévias de denúncia, conheciam já o silêncio do racismo.

Conclusões

Neste texto, fiz referência à emergência e persistência de discursos *lusotropicalistas* e variantes (sobre a vocação para o universalismo dos portugueses) que circulam na nossa sociedade, e que têm ajudado a manter o mito de que não existe racismo entre nós. Através de uma forma explícita de racismo, o abuso verbal, sugeri que estes

discursos são de tal modo poderosos que tornam as questões raciais invisíveis e contribuem para silenciar o racismo que existe nas nossas escolas, através da despolitização e desracialização das relações sociais. O facto de os docentes geralmente mostrarem relutância em admitir que existem problemas a este nível, assim como as escolas estudadas não terem quaisquer códigos de prática nesta matéria ou formas de recolher e lidar com as queixas, parece de facto contribuir para que os alunos silenciem os abusos racistas que surgiam. Os exemplos abordados apontam para os efeitos do racismo nas percepções dos alunos sobre quem são. Num contexto de maioria branca, onde "não há problemas", ser negro é vivido com vulnerabilidade. A abordagem frequentemente encontrada nas escolas portuguesas, de que não há problemas de racismo, faz com que se desloque meramente o problema do racismo para as suas vítimas, e a alimentar o mito do não-racismo português. Outros países, como o Brasil e a suposta "democracia racial", ou os Estados Unidos e o Reino Unido com o "colour-blindness", têm os seus próprios mitos de negação do racismo. Em Portugal, a recente ditadura de quase cinco décadas e a (relacionada) resistência da sociedade em se ver como pós-colonial criam silêncios sobre o racismo e ajudam a que se legitimem as teses que nos caracterizam como tolerantes. Este estudo aponta assim para a necessidade de programas de investigação comparativos, para compreender como se relacionam os passados coloniais com a luta anti-racista em várias sociedades. Por outro lado, aponta como necessárias medidas sistemáticas e articuladas de combate ao racismo na escola, na sala de aula e no recreio. Mas também fora dela: nos *media*, junto aos decisores políticos, na formação de professores e educadores, na sociedade em geral. Para tal, é necessária uma abordagem crítica que tenha em conta a complexidade das formas contemporâneas de racismo e a sua articulação com outras formas de discriminação.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos, Paula Meneses e Teresa Cunha pela produtiva discussão que temos vindo a desenvolver em torno de muitas das ideias aqui discutidas.

Referências

ALEXANDRE, V. O império e a ideia da raça (séculos XIX e XX). In: VALA, J. (Ed.). *Novos racismos. Perspectivas comparativas.* Oeiras: Celta, 1999, p. 133-144.

ARAÚJO, M.; PEREIRA, M. A. Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social. *Oficina do CES*, 218, 2004. (Online: www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/218/218.php)

CARDOSO, C. The colonialist view of the african-origin "other" in Portuguese society and its education system. *Race, ethnicity and education*, 1, 2, 1998, p. 191-206.

CASTELO, C. *O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961).* Porto: Edições Afrontamento, 1998.

CONNOLLY, P.; KEENAN, M. Racist harassment in the white hinterlands: the experiences of minority ethnic children and parents in schools in Northern Ireland. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 3, 2002, p. 341-356.

CORTESÃO, L.; STOER, S. A Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 1996, p. 35-51.

COSTA, J. P. O.; LACERDA, T. *A interculturalidade na expansão portuguesa (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Acime, 2007.

CUNHA, I.; SANTOS, C.; SILVEIRINHA, M. J. ; PEIXINHO, A. *Media, imigração e minorias étnicas*. Lisboa: ACIME, 2004.

DELGADO, R.; STAFANCIC, J. *Understanding words that wound*. Boulder: Westview Press, 2004.

ESSED, P. *Understanding everyday racism*. Newbury Park: Sage, 1991.

FREYRE, G. (1933) *Casa grande e senzala*. Lisboa: Livros do Brasil, 2003.

GILLBORN, D. *"Race", ethnicity and education*. Londres: Unwin Hyman, 1990.

GILLBORN, D. *Racism and Antiracism in Real Schools: theory. policy, practice*. Buckingham: Open University Press, 1995.

GILROY, P. The End of Anti-Racism. In: DONALD, J.; RATTANSI, A (Eds.). *"Race", culture, and difference*. Londres: Sage, 1992, p. 49-61.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GOLD, R. L. Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 1958, p. 217-223.

GUSMÃO, N. *Os filhos de África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge, 1995, 2. ed., reimpressa em 1997.

HATCHER, R.; TROYNA, B. Racialization and children. In: C. MCCARTHY, C.; CRITCHLOW, W. (Eds.) *Race, identity and representation in education*. Londres: Routledge, 1993, p. 109-125.

KELLY, E. Use and abuse of racial language in secondary schools. In: PUMFREY, P. D.; Verma, G. K. (Eds.) *Race relations and urban education*. Londres: Falmer Press, 1990.

MAC AN GHAILL, M. *Contemporary racisms and ethnicities*. Buckingham: Open University Press, 1999.

MACHADO, F. L. Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 2001, p. 53-80.

MACPHERSON, W. *The Stephen Lawrence inquiry: report of an inquiry by Sir William McPherson of Cluny*. Londres: HMSO, 1999.

MCLAREN, P.; TORRES, R. Racism and multicultural education: rethinking "race" and "whiteness" in late capitalism. In: MAY, S. (Ed.) *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. Londres: Falmer Press, 1999, p. 42-76.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. Porto: Afrontamento, 2006.

SAYYID, S. Slippery People: the immigrant imaginary and the grammar of colours. In: LAW, I; PHILIPS, D.; TURNEY, L. (Eds) *Institutional racism in higher education*. Stoke on Trent: Tretham Books, 2004, p. 149-159.

SOS Racismo. *Relatório anual de imprensa do SOS RACISMO - 2004*. Lisboa: SOS Racismo, 2005.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage, 1998, 2. edition.

Swann Report. *Education for all: the report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups*. Londres: HMSO, 1985.

TINHORÃO, J. R. *Os negros em Portugal – Uma presença silenciosa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

TROYNA, B., HATCHER, R. *Racism in children's lives: a study of mainly white primary schools*. Londres: Routledge, 1992.

TROYNA, B. *Racism and education*. Buckingham: Open University Press, 1993.

VALA, J. Processos identitários e gestão da diversidade. Actas do I Congresso *Imigração em Portugal: diversidade, cidadania, integração*, Dezembro 2003. Lisboa: ACIME.

VALA, J., RODRIGO, B.; LOPES, D. *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1999.

VALENTIM, J. P. Luso-Tropicalismo e Lusofonia: uma perspectiva psicossocial, *Via Latina*, VI, 2, 2005, p. 67-73.