



OS FILHOS DA ÁFRICA EM PORTUGAL: ANTROPOLOGIA, MULTICULTURALIDADE E EDUCAÇÃO¹

Neusa Maria Mendes de Gusmão²

Um olhar atlântico sobre a realidade negra e africana em Portugal e seu contexto privilegia, aqui, a realidade de imigrantes africanos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) – Angola; Cabo Verde; Guiné Bissau; Moçambique; São Tomé e Príncipe – e de seus filhos no espaço da sociedade portuguesa e, em particular, na cidade de Lisboa.

¹ O presente trabalho toma por empréstimo o título de minha tese de Livre-Docência em Antropologia da Educação defendida junto a Faculdade de Educação da UNICAMP em março de 2003 e da qual se apresenta aqui, um resumo parcial do conteúdo lá desenvolvido. A base de ambos os textos – este e o da Livre-Docência – foi a Pesquisa “Famílias luso-africanas em Portugal (1960-1990)” realizada como sub projeto do Projeto Integrado “Portugueses em São Paulo, africanos em Portugal: representações e vivências familiares (Séc.XX)”, desenvolvido junto ao NAP-CERU/USP com apoio do CNPq e que entre 1997 e 2000, contou com a coordenação da Dra. Alice Beatriz da Silva Gordo Lang e dessa data até o presente, vem sendo coordenado pela Dra. Zeila de Brito F. Demartini, ambas do CERU/USP. A sair em livro pela Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa em setembro de 2004.

² Antropóloga, pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Analisar os caminhos de inserção social, econômica e cultural dos africanos-portugueses ou luso-africanos (categorias imprecisas de designação de um contingente marcado pelas multiplicidades das formas de ser à partir de uma condição de origem – o mundo africano, a África), em um contexto receptor, Portugal, supostamente uma realidade a que se pertence, constitui o nexo do que aqui se apresenta. Muitos africanos migrantes são portadores de nacionalidade portuguesa, enquanto outros, nascidos em Portugal, não são reconhecidos como portugueses ou como nacionais, resultando tais fatos em dificuldades para eles, imigrantes e seus filhos e, também, para a análise que aqui se faz.

O que se discute são as possibilidades de existência de mecanismos particulares de constituição da identidade social, individual e coletiva, que informam e orientam a explicação de realidades nas quais o segmento negro se faz presente. Como entender a presença negra em solo português ?

Em Portugal, os luso-africanos³ carregam consigo a dupla e ambígua condição de ser e não ser português, com o agravante que essa pertença a um mundo de origem diferente do mundo no qual se vive é muito recente, segunda metade do século XX, mais intensamente ao final dos anos 80 e 90, tornando-se significativo pensar o caso português “em acontecimento”.

Ser português e africano, em terras portuguesas, sendo diferente e igual, sem no entanto, ser alvo de direitos como o outro, supostamente igual a si mesmo, perante as regras do Estado português e frente ao próprio cotidiano, suscita a pergunta: o que caracteriza o modo de ser português? Qual a identidade portuguesa de imigração? Em particular, a identidade de imigrantes africanos, oriundos de países de expressão portuguesa? Qual a realidade identitária de seus filhos, os novos luso-africanos, nascidos em Portugal?

O caminhar da Pesquisa

³ O termo luso-africano é usado para designar o setor da população que vive em Portugal e que nasceu nas ex-colônias africanas de domínio português e, portanto, possui a nacionalidade portuguesa, como também designa os imigrantes africanos que vieram trabalhar em Portugal a partir dos anos 60 (Séc.XX) e não mais regressaram (Machado 1994). Esses imigrantes chegados e os nascidos em Portugal após os anos 80, em maioria não possuem nacionalidade portuguesa. Várias designações e categorias ocupam hoje o debate acadêmico em torno dos descendentes desses imigrantes.

No transitar entre a proposição da pesquisa e a realidade de campo, os objetivos pretendidos foram o de estabelecer interpelações do campo étnico com o campo das relações sociais mais amplas, enquanto ele mesmo e com outros campos em termos de classe social, época e contextos; buscar compreender as representações e a dinâmica de diferentes grupos de africanos e de portugueses, no interior de uma cultura nacional portuguesa, de modo a diagnosticar as estratégias de integração social e as dificuldades relativas à raça ou etnia e classe enfrentadas por imigrantes africanos e por seus filhos em Portugal e refletir sobre o papel da educação e da escola no interior de uma realidade plural, de modo a entender as possibilidades e limites postos pela multiculturalidade enquanto política de intervenção social e de constituição de uma ordem social democrática.

Para discutir as vivências e representações do/e sobre o universo africano em Portugal, foi assumido como central a realidade do sujeito negro na diáspora; a relação entre o *eu* e o *outro* em solo português; as desigualdades do meio social e a questão identitária e, ainda, a vida vivida e suas múltiplas determinações

Crianças e jovens de origem africana, nascidos ou não em Portugal, como população particularmente atingida pela realidade portuguesa, se fizeram sujeitos do olhar, já que constituem a chamada 2ª geração de imigrantes, ou seja, a Geração Perigosa aos olhos do mundo europeu e português. No debate que os envolve, está em questão: a condição étnica (origem e cor) e as formas de reprodução social do sujeito negro no tempo e no espaço da sociedade portuguesa. Com base nisso, este trabalho buscou avaliar e comparar a imagem que a criança e o jovem de origem africana fazem de si mesmos ao vivenciarem processos de mudança social e cultural do meio em que estão inseridos – Portugal e Lisboa, no bairro africano e na escola. Buscou, também, avaliar as formas de representação existentes na imprensa escrita e outros canais representativos do senso comum português e também de um pensamento mais geral que envolve setores governamentais e administrativos com relação à esses sujeitos. Para dar conta da empreitada foi preciso ir à campo, mergulhar no contexto pesquisado. Vale dizer, num espaço físico e social específico – a *escola e o o bairro* – onde a infância e a juventude luso-africana vivenciam uma realidade marcada por encontros, desencontros, complementariedade e conflito.

A Escola é a 1ª instituição de acolhimento dessas crianças que vêm de diversos contextos culturais e étnicos. Será ela também, a cumprir durante anos um papel na vida de crianças e jovens, inscrevendo no seu modo de ser, as representações acerca de Portugal, do mundo, de si mesmo etc. A Escola é, então, espaço de socialização e aculturação desse sujeito «outro» no mundo português.

Fundamental na escolha da escola foi o programa de multiculturalidade e educação nas escolas portuguesas, oficialmente estabelecido através do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – o SCOPREM – já em 1991, e posteriormente, denominado “*Entreculturas*”, o que conduziu a pesquisa ao universo da Escola de Ensino Básico - EB1 nº 66 e do bairro africano da Quinta Grande. Um bairro que no transcorrer do tempo da pesquisa (entre 1998 e 2001) deixou de existir em razão do Programa Especial de Realojamento – o *PER* – de responsabilidade do governo português. Por essa razão, as duas políticas públicas citadas foram assumidas como políticas sociais de cunho multicultural e de proposta integrativa, que se impuseram como parte da análise e de uma postura que, mediante critérios da União Europeia (da qual Portugal faz parte), fazem do mundo europeu como um todo – um espaço educativo.

A *Educação* entendida de forma abrangente, tornou-se elemento fundamental de compreensão da inserção de crianças e de jovens migrantes de origem africana em solo português, via escola e bairro, primeiro o bairro degradado, a *Aldeia d’África* e depois o *Bairro Social* (realojamento). Com isso, os modos de ser e estar numa terra e realidade que discrimina aos negros e os nega, ao mesmo tempo que diz ser uma sociedade multicultural e democrática, revelou existir contradições e conflitos que colocam em questão, em todas as latitudes, as políticas de igualdade e as possibilidades identitárias de sujeitos considerados diferentes e estrangeiros.

O movimento empreendido considerou a questão do espaço urbano, das metrópoles e das nações, a questão do pertencimento e da memória. O que se olhou foi para a história do presente e do passado, fazendo emergir identidades singulares entre crianças e jovens, negros africanos, luso-africanos e portugueses. O que se olhou foi a África e Portugal, para mapeando os movimentos de continuidades e discontinuidades, de aproximação e de distanciamento das relações entre sujeitos, fosse possível compreender o

jogo de interesses e de poder postos em ação por um mundo que se globaliza e enfrenta contraditóriamente a sua própria história.

Por essa razão, as chamadas sociedades modernas reordenam seus espaços e relações de modo a instituir lógicas consoantes ao seu processo de desenvolvimento e em razão de seus objetivos. No entanto, essas sociedades acabam por prometer tudo e realizar muito pouco e com isso, geram insegurança que atinge a todos os sujeitos, cidadãos e não cidadãos. A diferença é que, para os não cidadãos, as chamadas ‘populações frágeis ou perigosas’, se voltam as instâncias sociopolíticas e as preocupações de uma ordem social dominante. Com elas, as chamadas políticas públicas e, em particular, as políticas tidas por sociais, em nome da defesa de direitos gerais para todos, defendem projetos e ações de natureza multicultural e tomam por alvo, os grupos sociais que vivem uma inclusão excludente e necessitam de apoios diversos para alcançarem uma condição de participação em equilíbrio com a sociedade maior. Defende-se portanto, políticas de inclusão.

Entre a escola e o bairro africano

O bairro africano e degradado da Quinta Grande, na Charneca, periferia de Lisboa, constitui um “espaço de passagem”. Isto significa que os que aí estão, estão por pouco tempo, posto que Portugal é visto como escala para outros países da Europa, onde a comunidade dos PALOP é forte (Martins, 1997, p.95). Nessa mobilidade inclui-se também os que têm residência fixa e estão legalizados e ainda, os clandestinos. A intensa mobilidade geográfica atende a fatores de atração/repulsão dispostos pelo mercado de trabalho de modo geral, mas atende também aos laços familiares e de amizades com outros sujeitos e outros lugares. O freqüente é, então, o ir e vir constante.

A data de constituição da Quinta Grande é referida por Martins, como sendo 1961 e corresponderia ao momento em que três famílias portuguesas construíram suas barracas. O bairro africano é portanto, inicialmente branco e português, só depois de 1975, com os importantes fluxos imigratórios da África e dos PALOP, outras famílias, agora africanas, emprestam ao bairro, sua face negra.

O caráter central do bairro é, assim, sua realidade de espaço intercultural, no qual transitam brancos e negros, transitam culturas diversas porém, em diálogo e que Martins

chama de “espaço de amizades interculturais”. Pode-se dizer que a Quinta Grande, é um bairro de população mista e de cultura sincrética, fruto do mover-se no espaço que conduz pessoas e grupos de universos culturais diversos a partilharem a vida e o espaço, hábitos e sonhos. Quinta Grande é um bairro de lata, mas, não se pode falar nesses bairros de um modo uniforme, há múltiplas formas de ocupação do espaço e de definição de território, o que faz com que cada bairro tenha características próprias, ainda que todos tenham condições e problemas comuns.

Como exemplo, segundo Martins (1997), alguns jovens de Quinta Grande vão jogar bola no Alto de Santa Catarina, outro bairro africano, e estranham o lugar, não se identificam com esses moradores, posto que aí “todos são pretos”, diferente de Quinta Grande que é misto na composição de sua população.

Um bairro de lata dos mais precários de Lisboa, o Prior Velho, tem a forma mais extremada e fechada de relacionamentos, vindo com muita desconfiança quem é de fora. O Alto de Santa Catarina, também analisado por Martins, é de exclusividade negra, quase um gueto. Outros bairros oferecem ainda outras leituras, como é o caso do Alto da Loba, um bairro de realojamento, também tensamente dividido entre seus moradores. De todos os exemplos, o espaço de Quinta Grande é, realmente, de amizades interculturais, mas é, também, cenário de conflito e tensão entre negros, entre negros e brancos e com os de fora.

O diretor da Escola EB1 n.º 66, lembra que na Quinta Grande, a convivência cotidiana, os laços de vizinhança entre negros e brancos, entre africanos e portugueses passaram já por muitas fases. A tensão entre grupos é contínua e permanente, não só entre africanos e portugueses e vice-versa, mas também entre africanos de diferentes nacionalidades. Percebe-se então, que a realidade do bairro envolve a todos, adultos e crianças no que garante a sociabilidade e as amizades interculturais mas, também, atua no interior de seus conflitos.

Crianças e jovens entre a amizade e o conflito

Os problemas da vida no bairro resultam, da forte estigmatização de que são alvo os bairros degradados de Lisboa. A discriminação de fora para dentro permite um identificar-se ao grupo e lugar, através de redes de vizinhança ou em grupos organizados, tal como o

Grupo Jovem, a Associação de Moradores da Quinta Grande e outros, mas também entre eles, nem sempre as relações são tranquilas.

A heterogeneidade marca por diferentes critérios, semelhanças e diferenças, as alianças momentâneas e também os conflitos cíclicos. Socialmente a população é mais homogênea em razão de viverem todos as mesmas condições que vitimiza o migrante, seja ele um estrangeiro de outras terras ou um camponês que migrou do campo para a cidade. Neste aspecto, conta-se por vezes com a solidariedade, o auxílio de uns e de outros, independentemente de serem negros, brancos, nacionais ou estrangeiros.

Apesar da solidariedade, a tensão entre grupos é permanente e percebe-se que nos momentos de conflito, conta a origem dos sujeitos, suas nacionalidades e por vezes, a origem tribal. Dois rapazes, ao mostrarem fotos de atividades do Grupo de Jovens que é supervisionado pela ISU⁴, comentam as dificuldades de relacionamento entre grupos africanos e entre bairros que acabam por opor africanos a outros africanos. Há muitos conflitos, e são racismos de mesma natureza ao que os brancos fazem, dizem eles.

Por outro lado, os grupos jovens se contrapõem a outros grupos de outros bairros negros e a eles se referem como pertencentes àquele bairro ou sítio, para dizer que são “de fora”. Assim, referem-se ao próprio bairro como se o mesmo fosse uma unidade, mas isso é no embate com os de fora, já que internamente há grupos e sub-grupos e processos de tensão se estabelecem, não apenas entre os grupos de origens diversas, como entre negros e brancos que convivem, e também entre velhos e jovens, em termos de esquema de poder. Com isso, Quinta Grande revela-se como um espaço de amizades interculturais, mas a realidade intercultural assenta-se num ponto de equilíbrio bastante frágil e instável, pronto a explodir a qualquer momento.

Morar na Quinta Grande envolve localizar-se no espaço em termos de uma “zona de cima” ao norte e uma “zona de baixo” ao sul do bairro. A realidade da primeira é de melhorias que ainda não alcançam a zona sul. Ruas com asfalto, água, canalização dos esgotos são conquistas que não atingem o bairro como um todo e como tal diferencia o morador “de baixo” e o morador “de cima”.

Com esses fatos, nota-se que o que é constante nos bairros degradados, são as condições insuficientes de infra-estrutura e mesmo de equipamentos de saneamento básico,

⁴ ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária

resultando condições degradadas de vivência e existência cotidiana, bem como violência e medo. Pode-se dizer que há no interior da Quinta Grande, como em outros bairros semelhantes, diferentes graus de homogeneidade social e, concomitantemente uma acentuada heterogeneidade cultural e social. As duas faces dessa moeda propiciam ora processos integrativos, verdadeiramente interculturais, ora situações claras de conflito e oposição.

Os processos integrativos se expressam principalmente na defesa do bairro, posto que é este que dá a eles a identidade própria e neste caso há uma reafirmação para dentro. O bairro é um local de pertencimento por excelência. Mais do que ser cabo-verdiano, angolano ou qualquer outra coisa, ser do bairro define cada um e todos. No entanto, como o bairro geralmente conjuga a presença diferenciada de grupos étnicos, o que se encontra é a presença maior de um ou de outro grupo e, quase sempre uma interdição a outro. O que importa é que os grupos majoritários imprimem uma certa hegemonia na condução de vida, nas relações internas e acabam ocupando as posições de representatividade no e do próprio bairro.

A afirmação dos jovens em relação a outros bairros e em função do bairro a que pertencem, transpõe as fronteiras do bairro e se coloca em relação a sociedade portuguesa pela africanidade, por um modo de ser, de falar, de vestir que revela uma africanidade referida ao perfil de origem dominante no bairro – cabo-verdiano, angolano, moçambicano – e, uma africanidade que também está posta no eixo da globalização e que se torna visível no uso de insígnias, roupas, tênis, bonés etc. Aí se identificam e são identificados podendo-se até falar numa certa filiação a um campo de negritude, que vem pelos *rap*. Há várias frentes de afirmação e como tal, este também não é um processo homogêneo. Frente à sociedade portuguesa o jovem joga ambigualmente com a sua africanidade e com a sua negritude, porque uma coisa não é necessariamente sinônima da outra: elas estão juntas, mas a africanidade é a coisa do pertencimento a um bairro africano, de falar uma língua africana, nomeadamente, o crioulo, falando assim de origens, de espaço etc. O caminho de pertencimento a uma negritude, enquanto movimento de afirmação da condição negra vem através da influência dos movimentos mais globalizantes, o *rap*, as vestimentas, tudo constituindo símbolos em torno da condição de sua negritude.

Os jovens, ainda que não rejeitem suas culturas de origem ou a de seus pais, sentem-se mais como parte da cultura portuguesa do que os mais velhos. Isto cria uma relação ambígua entre o que são e o que desejam pais e filhos no interior da sociedade portuguesa.

Daí que, dizer da africanidade não é afirmar necessariamente a África; trata-se de uma afirmação de origem mas não da mesma forma que seus pais o fazem. O jovem é um elemento mediador da estrutura e realidade da sociedade portuguesa e mais do que isso, ele pode através de elementos de origem africana de seus pais e avós afirmar uma diferença que dá a ele uma identidade possível, coisa que no eixo da sociedade portuguesa é negociada. Ao utilizar-se de um referencial de origem, o faz muito mais por afirmação daquele que é e do lugar que ocupa onde ele está, que é Portugal, do que realmente afirmar a África, emprestando uma singular conotação a forma pela qual expressa sua africanidade.

Para eles a África fica tão distante quanto qualquer outro país ou continente, não é um lugar possível de retorno. O que querem é estar ali mesmo, onde estão, mas voltados para um mundo maior. Querem se afirmar, mas isso não quer dizer que estejam negando a negritude, mesmo porque a trazem como marca no corpo, nos costumes e nos comportamentos. A condição de ambigüidade de que são portadores está em que não negam a negritude para se tornarem portugueses, mas seus pais acham que eles estão deixando de serem negros porque estão andando com os brancos, estão vivendo com/como os portugueses.

Por sua vez, na roda de crianças do Apoio Escolar⁵, na Escola EB1 n.º 66, as crianças luso-africanas, em maioria se dizem angolanas, algumas, cabo-verdianas, uma ou duas, são-tomenses. No entanto, apenas algumas possuem Angola, Cabo Verde ou São Tomé e Príncipe como lugar de origem, de onde migraram em companhia dos pais e parentes. Indistintamente, porém, definem-se como tal. Por que gostam desses países? *Porque lá estão os parentes*, diz um deles. Outro confirma: *por que lá está o avô*. Vivo ou morto, não se sabe, o que importa é que sempre lá distante está um ancestral importante que diz dela, criança, diz de seu pertencimento a um grupo de parentes.

⁵ O Apoio Escolar é um espaço de atividades diversas que visam o reforço da aprendizagem, a promoção da auto-estima e valorização pessoal das crianças luso-africanas frente à diversidade cultural dos bairros com população de origem africana. O ISU, uma ONG de universitários, é o responsável e a Escola Primária EB1 n.º 66 cede o espaço para que as atividades sejam desenvolvidas com alunos do curso regular.

De onde são ou vieram, mesmo que não seja esse um fato, têm por referência as terras africanas onde irmãos, tios, avós e, por vezes, um dos pais ainda está. Nem sempre se conhece os parentes dos quais se fala, nem sempre se conhece os irmãos das terras africanas, pois, em Portugal, há padrasto, madrasta, outros irmãos e primos, com os quais vivem e habitam. Cada casa comporta um número grande de moradores entre pais, irmãos, tios, avós ou outros parentes, inclusive os “parentes por adoção”⁶. As casas são então, moradias coletivas, de diferentes sujeitos, muitos do quais estão aí de passagem.

A estrutura de vizinhança garante às mulheres, independente de parentesco ou do grupo familiar, o cuidado com as crianças. Por vezes, os pais estão ausentes, fora de Portugal, uma amiga fica com os filhos da outra, ampliando assim o número de moradores de sua própria casa. As crianças circulam entre as casas do bairro, são cuidadas, comem, dormem etc. Ainda que esse seja um hábito comum entre africanos nos bairros de lata, cada vez mais, torna-se um hábito entre os portugueses pobres que migram do rural e que habitam tais bairros. Estes também incorporam a criança negra ao conjunto familiar, tal como fazem seus vizinhos negros com suas próprias crianças. De igual modo, crianças brancas e negras comem *calulu*, peixe e *cachupa*, sem estranhamento quanto ao lugar de referência desses pratos. Assim, compreende-se a criança luso-africana de origem angolana quando afirma que só quando está junto com os imigrantes não se sente isolada. O que está em questão é o bairro e seus moradores, não importa se negros, brancos, africanos ou portugueses.

No território do bairro, têm seu lugar possível por uma condição africana, nacional ou tribal, que vem dos pais e parentes, da vizinhança. No interior do bairro têm-se rituais os mais diversos, religiosos ou não, que envolvem muitas festas, com músicas típicas, comidas das terras distantes, dos pais ou dos mais velhos. Ainda que nesse contexto não haja, necessariamente, intencionalidade de transmitir a tradição e a cultura, a simples participação naturaliza as práticas sociais e as valoriza de modo a gerar uma identificação na segunda geração nascida em Portugal, com os mundos de seus pais e avós, com as terras africanas.

⁶ Parentesco por adoção ou parentes fictícios resultam da presença no grupo familiar de pessoas, quase sempre em condição clandestina, que participam ativamente da vida familiar e que passam a ter uma espécie de estatuto familiar “adquirido” como parte de relações estruturais de entreeajuda da “família alargada” – (Martins, 1997, p. 60).

Um dado significativo entre as crianças do Apoio Escolar é que muitas delas possuem dois nomes, um nome “de casa” e outro de Portugal. Um exemplo é Jéssica que em casa é Naiola. Não é apenas em relação ao nome que a criança e o jovem operam com dois registros. O crioulo e calão são as línguas de uso corrente no próprio grupo ou turmas que se formam nos bairros e se tornam linguagens⁷ identificadoras de cada grupo jovem, estabelecendo costumes, hábitos e gostos comuns. A forma de se vestir e de se comportar por meio de expressões musicais como o *rap*, de inspiração negro-americana, em espaços de lazer e outros, definem e marcam seus referenciais identitários pelo uso do corpo e de linguagens visuais e verbais característicos.

No cotidiano, quando em referência ao mundo de fora da família e do bairro, crianças e jovens, se esforçam por falar português, tendem a se comportar de modo a se aproximar ao que sabem que é esperado socialmente. No âmbito da casa é uma outra história que, como disse um menino, um branco e europeu não pode compreender. Para tanto, seria necessário pensar a África, pensar as terras e as muitas culturas africanas dos ancestrais, mas seria necessário também, pensar o mundo contemporâneo que lhes chega pela TV com os seriados americanos, as novelas brasileiras, as músicas – como o *rap*, o *funk*, o *reggae* e outras. Seria preciso pensar os ideais de consumo das “tribos jovens” que estão presentes nas roupas de etiqueta, nos tênis de marca e nos bonés dos times americanos.

Assim, compreende-se que a criança, tal como o jovem luso-africano de segunda geração, constrói sua vida por aproximações e distâncias do mundo de seus pais e avós; porém, nunca se afasta inteiramente dele, pois aí estabelece sua distinção em relação ao mundo português xenofóbico e racista, a fim de enfrentá-lo para dizer de sua diferença e de sua semelhança. Para Martins, é assim que o jovem negro de origem africana celebra sua especificidade e alteridade, constrói sua pertença grupal e uma linguagem ao mesmo tempo portuguesa, africanizada, crioula e americanizada (1997, p.23-25).

⁷ Para Mourão, a diferença entre língua e linguagem é o fato de que esta “é a forma pessoal, íntima que veio do fundo do coração, das raízes, dos afetos, da pessoa”. A língua, diz ele, pode ser de todos, comum, a linguagem não. Por esta razão, o crioulo usado pelos jovens também não é um só: fala-se crioulo cabo-verdiano, angolano, guineense etc. Ver: MOURÃO, Geraldo Mello. Comentários à IV Mesa Redonda Afro-Luso-Brasileira. *Pré-Textos II: idéias e culturas*. Praia, Cabo Verde, AEC/Fundo Nacional de Cultura/INAC, novembro, 1996, p.50

No entanto, segundo o mesmo autor, é preciso ver que não se pode falar de *uma* cultura juvenil negra luso-africana, posto que é diversa e múltipla para cada “bairro africano”. Mais inclusiva, mais fechada ou mais aberta, mas sempre demarcada pela etnicidade de seus sujeitos e pela posição que ocupam numa sociedade branca, cristã e europeia, com processos de integração-exclusão permanentes, as culturas de crianças e de jovens luso-africanos revelam-se em especificidades e complexidades dinâmicas e multifacetadas. A cultura própria da segunda geração de imigrantes se faz por fluxos e refluxos, por avanços e recuos que permitem pensá-la como um verdadeiro símbolo da sociedade globalizada em que vivemos.

A cultura ou as culturas de africanos de segunda geração permite pensar que as raízes culturais de que são portadores descongelam-se na experiência de suas vidas, compondo e recompondo seus elementos de modo a afirmar o *gueto* ou então, negá-lo como meio de superação da segregação social e política que lhe é imposta pela sociedade de acolhimento. Abrem-se assim outros círculos de conviviabilidade e sociabilidade, impondo sua presença e exigindo o reconhecimento da diferença como direito que dê a cada um a condição de serem o que são, “não o que parecem ser”; que lhes dê a condição de não serem desiguais ou menos.

É aqui que o português comum reage com violência, discriminando e praticando racismos de toda ordem. É aqui que o Estado-Nação responde com leis restritivas e alijadoras de direitos. Neste contexto, crianças e jovens inscrevem suas histórias particulares revelando a história mais geral do povo negro e imigrante e com eles se confrontam as políticas públicas destinadas a solucionar o “*problema social*” que se supõem eles sejam e representam diante da sociedade portuguesa.

O fim da Quinta Grande: o bairro social e seu significado

Enquanto o bairro da Quinta Grande existia, era possível aos seus moradores uma identificação com o *lugar*, com o *território*. Os jovens diziam de modo a expressar um orgulho próprio: “*aqui mandamos nós. Quando saímos para fora (do bairro) todos juntos, estamos protegidos e não só isso, aqui (no bairro) mandamos nós e nos defendemos*”. Isso agora desapareceu. “*Tá cada um prá seu lado*”.

A situação atual é de ausência de referências que incide, principalmente sobre os jovens imigrantes dos vários bairros realojados e, particularmente, no caso dos jovens da ex-Quinta Grande, as coisas se complicam. Parte dos moradores foi realojada na antiga área da Musgueira. Parte dos antigos moradores da Musgueira foram para uma área próxima da Cruz Vermelha, local onde já havia um realojamento mais antigo e que é conhecido como ligado ao tráfico de drogas. No emaranhado criado pelo processo recente, os da Musgueira, área tida como o segundo maior ponto de drogas de Lisboa (o 1º é o Casal Ventoso), ocupam agora o mesmo espaço dos da Cruz Vermelha e entre eles se estabelece uma guerra para definição do espaço e de seu domínio. A meio caminho entre um e outro, estão os da Quinta Grande.

Antes do realojamento havia rivalidades entre esses e os outros dos dois bairros citados. No entanto, para muitos, a rivalidade não era entre os bairros, era uma questão de racismo, coisa de brancos e de negros, “*como se a Musgueira fosse branca (de portugueses brancos), a Cruz Vermelha fosse negra (africanos)*”. A Quinta Grande como realidade compósita de brancos e negros, colocava-se ao meio, com pretos, com brancos, mestiços e outros. No novo contexto, o *Bairro Social*, os da Quinta Grande estão novamente ao meio, no meio do espaço físico e no meio das relações entre a Cruz Vermelha e a Musgueira.

Os jovens se vêem, então entre “*os maus grupos*” e sentem-se obrigados, de alguma forma, de se defenderem e já começam a recriar “pequenos grupos”, entre aspas, posto que ainda não são grupos propriamente ditos. O que buscam é criar um jeito de se encontrarem para tentar reavivar “*um bocadinho*” a Quinta Grande, ou seja, seu espírito (solidariedade e defesa de grupo). A pergunta é: a *dispersão* proposta pela política oficial⁸, estaria recriando em novas bases as antigas rivalidades de bairro? Caso isso ocorra, não se pode esquecer que agora o espaço não está mais delimitado por fronteiras claras de bairro, que implicações pode ter o fato? Quais suas conseqüências? Não há ainda respostas.

O que é possível saber, é que “*o negócio (das drogas) está estragado para uns e para outros. Andam a disputar ruas e clientes, com armas*”. Os que estão ao meio, os da Quinta Grande, nunca tiveram tradição com as drogas, nunca tiveram um cotidiano de

⁸ O *PER* propõe a dispersão das famílias no espaço do realojamento, no intuito de impedir o que a visão oficial designa de *gueto* e, como tal, espaços de marginalidade e de violência tidos como característicos dos bairros de lata. O pilar dessa política são a assimilação e a integração do chamado “outro” no contexto social e urbano instituído e legitimado, desconsiderando a função social desses bairros em termos de solidariedade, pertença e identidade, gestadas no contexto da migração e em termos de relações de vizinhança.

muitos assaltos (embora existissem ambas as coisas) e, assim, “*estão lá a apanhar um bocadinho por tabela. Estão no meio do fogo cruzado!*”.

Os fatos estão conduzindo a que, também, os da Quinta Grande se armem, para que possam se defender e podem não parar por aí. No contexto ainda da Quinta Grande, muitos jovens manifestavam sua admiração ao traficante do bairro. Viam nele alguém bem sucedido. Tinha um bom carro, era dono de um café e os jovens diziam: “*daqui há alguns anos eu gostava de ser como ele*”. Se o jovem insubmisso, transgressor, era o modelo para a criança, o traficante era o modelo de adulto, modelo daquilo que os jovens gostariam de ser, colocando em risco a mentalidade juvenil num terreno fértil como o contexto do realojamento. Assim, vindos de um contexto pensado como de “amizades interculturais”, a população da Quinta Grande enfrenta um novo contexto de tensões e de conflitos, mas que transcendem em muito as tensões do antigo bairro, principalmente, porque sobre estas não se tem controle.

As entidades parceiras da época da Quinta Grande, não sabem ainda como prosseguir o próprio trabalho. No entanto, são unânimes em dizer que tudo que está acontecendo era muito previsível. A visão dos funcionários e autoridades da Câmara mostra que antes do realojamento, os mesmos faziam afirmações e prognósticos das falas das entidades que atuavam diretamente com os grupos sociais desfavorecidos, como sendo resultado de “uma capacidade de dramatização das classes populares, e porque as entidades e instituições são alarmistas e a *população é como é* (grifo meu). As entidades, são elas mesmas que influenciam, em vez de prepararem e sensibilizarem as pessoas para a mudança. Deve-se dizer-lhes como *é fantástico o que vai lhes acontecer na vida* (grifo meu), estão já a dizer que vai haver problemas que certos problemas acontecem”.

As políticas “tapa buracos” ou destituídas de visão, resultam de objetivos que não se encontram expressos nelas mesmas, mas que invisíveis são a verdadeira razão do que é proposto. E aqui, que mudem os destituídos, o “outro”, acreditando no *fantástico* do que lhe é oferecido, o que não pode mudar são as regras do jogo político e as mentalidades que as colocam em movimento. Caberia as entidades, “*educar*” o outro, para fazê-lo assimilar o projeto institucional, pensado sem ele, apesar dele e independente dele, ainda que nos discursos oficiais seja o outro, a razão central. Na medida que as entidades e instituições

ouvem e compreendem as demandas do “outro”, daqueles com quem trabalham, passam a ser “alarmistas” e insufladoras dos problemas sociais, “*que assim acontecem*”.

Pode-se dizer que, entre o discurso e sua prática instauram-se vazios reveladores da natureza do sistema e de sua lógica. É no real vivido como realidade, que a violência explode, em razão das hierarquias e de um poder dividido, que faz de uns menos que outros, uns são cidadãos, com direitos e voz, outros são não cidadãos e têm suas vozes e seus direitos negados. O problema está em como fazer valer o discurso frente ao que é a realidade efetiva do realojamento, com suas indefinições e com seus limites.

Por quê disso tudo? Seria apenas falta ou equívocos de planejamento? Como ficam as razões que motivaram, na última década, o aparecimento de tantas instituições voltadas para as ditas “minorias”? O quanto de suas propostas pode se realizar, se elas próprias não são efetivamente autônomas com relação aos Estados-nacionais ou ao bloco da União Européia? Teriam razão, os jovens, quando justificam os atos de violência – contra o pré-fabricado⁹, o bairro, a escola etc. – dizendo que eles não contam, que eles não são ouvidos, que há coisas que querem que sejam feitas e não o são?

Ouvidos Mucos: as políticas sociais de inclusão

A representante do ISU pensa que, a primeira geração de imigrantes, mesmo estando há muitos anos em Portugal, ainda tem “*um tantinho de sonho de alguma forma ser bem sucedido*”. Pensa que é uma ilusão, já que aqui contam com coisas que sequer sonhavam em ter nas terras de origem. Comparam e podem sonhar. Os da “segunda geração”, os jovens luso-africanos e novos luso-africanos,

“não sabem disso, não têm elementos ou critérios para avaliar as coisas à sua volta, o que podem representar por pior que sejam as condições, não podem sonhar com uma melhoria...É uma situação de que estagna às tantas...vive só o dia, bebe-se umas cervejas, fuma-se uns charros e tá-se por ali. Ir para as obras, não. Ir para a escola, nunca. Outra vez?”

Outra vez porque já foram à escola e desistiram. Ela também é uma desilusão. E por quê a escola é uma desilusão?

⁹ O pré-fabricado foi um espaço construído pelo ISU no interior do bairro e que acolhia os diversos Grupos Jovens e também o Apoio Escolar, além de ser um espaço de estar, confraternizar, festejar e aprender.

O Projeto de Educação Intercultural atingiu diferentes escolas em diversos bairros de Lisboa entre os anos da década de 1990 e 2000, nomeadamente aqueles em que “aldeias d’África” ou bairros de lata” proliferavam e eram tidos por “problemáticos”, a EB1 nº 66, que recebia as crianças da Quinta Grande e de outros bairros de lata, foi uma delas. Mas, o que propunha o Projeto e qual compreensão se tinha de realidades multiculturais ?

A educação multicultural se impõe ao sistema educativo instaurando como metas *a valorização das culturas e o reforço da relação escola/meio*. No entanto, como diz Abrantes (s.d., p.20) a proposta além de defender uma maior relação escola e famílias, buscou inserir a escola em dinâmicas de desenvolvimento local como um parceiro educativo. Aqui os objetivos do programa educativo português ao final dos anos 90, postulam a existência de uma comunidade educativa não restrita ao corpo docente e discente, fazendo com que aí se representem diversos segmentos sociais, entidades civis, religiosas, públicas, pais e professores, todos co-responsáveis pela gestão e administração da escola e também de seu projeto educativo.

O problema coloca-se quando a heterogeneidade dos segmentos presentes numa dada Freguesia, como é o caso da Charneca, dificulta a participação e instaura conflitos entre os próprios sujeitos. Complica quando pessoas dotadas de representatividade e poder se defrontam com outras destituídas de ambas as coisas e, certamente, pais imigrantes, negros e analfabetos encontram-se em desvantagem. Como em desvantagem estão seus filhos.

O Projeto de Educação Intercultural do *Entreculturas* se fez presente no contexto da EB1 nº 66, pelo período de três anos compreendidos de 94/95 a 96/97, dessa fase alguns estudos são exemplares por revelar as distâncias entre o discurso e a ação, em razão das concepções vigentes no tecido social.

O estudo de Gonçalves (Ma. 1997), discute o Projeto de Educação Intercultural – *Entreculturas* –, como uma política voltada para a diversidade cultural, que busca em seus aspectos mais relevantes, articular a escola com a família; solidariedade do corpo docente no projeto-escola (projeto educativo); valorização e sociabilidade fomentada entre as crianças; elevados esforços dos professores para facilitar a aprendizagem (conseqüentemente ao fraco domínio da língua portuguesa); atitude tolerante perante a diversidade existente e gestão dos conflitos. Diz a autora, “a colaboração escola/família

inclui as noções de parceria, partilha de responsabilidades e de participação ...com a colaboração de todos”(p.66). Mas, e a diversidade apresentada pela população? A escola dá conta dessa heterogeneidade?

Uma professora diz: “*É muito difícil*. Na sua visão, com o projeto educativo próprio de cada escola, há uma exigência em se trabalhar em grupo, porém, o professor tem muita dificuldade em trabalhar com essas crianças que não conhecem bem o português, que vem menos preparadas para a escola, *mas o problema não é o não domínio da língua portuguesa* (grifo meu), os grandes problemas resultam de questões sociais como má alimentação ou por viverem de renda mínima¹⁰. Trata-se, portanto, de pobreza e carência, como fatos dados na existência de grupos sociais marcados pela exclusão.

No entanto, se para a professora, a língua portuguesa não era o problema, o projeto educativo da EB1 nº 66 daquele período – “Dizer, ler e escrever melhor em português” – estava preocupado com a língua, língua portuguesa. É exatamente a partir desse projeto que Carvalho (C. 1997) construiu sua pesquisa tomando por princípio, que os bairros da região da Charneca de onde provém as crianças da EB1 nº 66, são “espaços de vida degradada”, com “população pouco urbanizada e com dificuldades” inerentes ao seu “mosaico étnico”¹¹, que afetam a vida cotidiana e o próprio sucesso escolar (p.72/74). A perspectiva é, antes de mais nada, a do *risco* e remete a pensar a realidade em termos de falta ou deficiência em razão da extremada pobreza e “desorganização social” (Wacquant 1996).

Algumas das conclusões desse estudo são exemplares quando afirmam que 100% das crianças de origem lusa gostam de ler e escrever, enquanto 50% das de origem cabo-verdianas assumem não gostar de tudo o que fazem na escola (p.97); entre os que dizem que “cansa-se a estudar”, uma vez mais a distância entre lusos e cabo-verdianos se impõe, em termos de 50% entre os primeiros e 90% para os segundos (p.98). De imediato coloca-se uma diferença entre os dois grupos que aponta uma característica negativa para os cabo-verdianos frente ao grupo luso.

No entanto, Isabel Guerra em entrevista a Gonçalves (Ma. 1997, p.147) afirma que do ponto de vista científico, equilibrada a variável grupo social, nada justifica o insucesso

¹⁰ Política governamental de cunho inclusivo destinada a famílias carentes, denominada Rendimento Mínimo Garantido (Lei 19 –A/96)

¹¹ Para Kabengele Munanga, tal expressão foi usada na África para deslegitimar os diversos grupos e colocá-los numa condição de inferioridade (Palestra proferida na USP em 2001).

de crianças de grupos étnicos frente a outros grupos. Para ela, nos grupos lusos há grupos sociais mais diversificados até que entre os negros, cabo-verdianos e ciganos, sem que haja dificuldade maior de um grupo sobre o outro. O problema do insucesso não é *um problema de cultura minoritária* (grifo meu), diz a autora, é um problema de condições sociais e culturais de base, “acusadoras dos processos de aprendizagem e, portanto, aqui há às vezes um equívoco; os professores misturam as questões da cultura com as questões da pobreza e isto acaba por dar alguma confusão mental. Mas, eu diria até que esses (os negros), por serem imigrantes, insistem mais na aprendizagem dos filhos” (149).

Os pressupostos assumidos por Carvalho (C. 1996) e sua metodologia, são expressão clara dos valores e idéias que permeiam o pensamento mais geral da sociedade portuguesa sobre os sujeitos imigrados de origem africana, com conseqüências nas práticas dos que atuam na escola e fora dela. As conclusões são assim significativas pelo que revelam existir no senso comum e, pelo que contrastam com a afirmação das professoras que atuam com essas mesmas crianças.

Nesse quadro em debate, Carvalho conclui pela necessidade de “*produzir junto das famílias conhecimentos que criem ‘abertura’*(grifo meu) e conduzam a processos de mudança no interior de suas articulações, das suas relações recíprocas e nas estabelecidas com o exterior, mudanças essas conducentes à superação de alguns obstáculos ao sucesso individual e escolar dos elementos que constituem a população-alvo” (p.202). Para a autora, são as famílias que devem apresentar “abertura” para a mudança e superação dos obstáculos contando com a concorrência da escola e do professorado. Reafirma-se para fora da escola, no ambiente familiar e na vizinhança, os limites para o desenvolvimento de habilidades e capacidades ao bom desempenho escolar. Não se coloca em questão, as características da sociedade portuguesa e das relações que são estabelecidas para com os considerados “estrangeiros”, em termos de sua inserção e integração na sociedade de acolhimento e a questão da escola como instituição, produtora e reprodutora da ordem social.

O problema está na natureza do próprio projeto do *Entreculturas* e no que acabou por ser sua “contribuição” no âmbito da escola, já que deu verbas, alimentação, boa formação aos professores envolvidos, mas, ao mínimo, dizem duas professoras da EB1nº 66. De suas falas destaca-se a natureza dos projetos institucionais que surgem como

propostas transformadoras, criando grandes expectativas, acionando um processo de mudança, tal como ocorreu com o *PER*, mas que por virem desde fora da escola, do bairro, são pensados no interior de um sistema educacional geral, não dando conta da realidade específica e, neste sentido, a escola é simplesmente escola, como todas as demais que constituem o sistema educativo. Assim, prometem muito e pouco realizam. Geram, portanto, expectativa, frustração e desilusão.

A concepção de Escola e da Educação é a de que a escola ao praticar a educação, se faz agente de transmissão de um corpo de conhecimentos dado e possibilita a mudança de atitudes, comportamentos e valores, sempre no sentido esperado e inscrito nos objetivos do(s) projeto (s) institucional (ais) e, em acordo com a sociedade vigente. Não é diferente com o *Bairro Social* e a política de realojamento do chamado *PER*.

O *Bairro Social* como espaço educativo é de mesma natureza integradora e assimilacionista da escola, já que construído em meio a empreendimentos de venda livre, ou seja, de imóveis destinados à compra por parte da classe média e alta em condomínios com toda infra-estrutura e cercados por altos muros, seguranças etc. Esses imóveis compartilham o mesmo espaço dos prédios de realojamento do *Bairro Social* destinados à população pobre e migrante, tendo por finalidade integrar estes últimos, mediante um processo educativo que toma por base a convivência com os considerados cidadãos educados e civilizados dos condomínios de luxo que, assim, irão “civilizar” o outro e diferente.

As características de ambos os processos, na escola e no bairro é, então, de natureza assimiladora. Como diz Abrantes (s.d., p.9), ainda que a escola atue como instância multicultural, (...) é a escola, antes de mais nada, instância central de reprodução da perspectiva dominante..”, atuando de modo a supor o “ajustamento interno de um grupo ante os valores do outro que domina ideologicamente a sociedade e com isso, abafa, ameniza o conflito que existe (Valente, 1994, p.85), levando a que se acredite que o outro possa modificar-se, transformar-se no sentido socialmente esperado. Da mesma forma que o *Bairro Social* em meio a condomínios de venda livre.

O possível não sucesso do projeto na escola e no bairro, passa a ser uma questão de escolha adequada ou não, de bom desempenho ou não, de envolvimento ou não, *do professor* que assume o desafio e dos *agentes e agências* que com eles atuam. Daí dizerem

os autarcas que as agências e os agentes, também, não estão cumprindo seu papel – o de fazer o imigrante sentir-se realizado e feliz com o que lhe é oferecido institucionalmente, uma dádiva do sistema social. No caso do bairro, a proximidade entre moradores diferenciados também não garante a realização dos objetivos, na medida em que, os grandes condomínios, por seus muros e pela infra-estrutura de que dispõem ficam isolados de seus vizinhos, os realojados que habitam o outro lado da mesma rua, impedindo o *social mix* residencial, como afirma Malheiros (2001, p.450).

Não se faz a crítica quanto a serem os critérios de desempenho socialmente construídos e de que colocar o indivíduo como centro, exige dos demais a solidariedade, a troca e a ação com base no coletivo. Nesse caso, a escola deve atuar como co-partícipe de cada passo de desenvolvimento do próprio projeto e não apenas *locus* de sua realização. Da mesma forma, exige que do bairro e de seus moradores a mesma co-participação, uma vida compartilhada em busca do entendimento de cada passo. Mas, o que ocorre é um desencontro entre professores e estudantes, entre docência e saber, entre corpo discente e prática de vida (Vieira 1998, p.13), no caso da escola e, também, no caso dos envolvidos com o espaço e vida dos bairros, vistos como espaços educativos.

A dimensão de interculturalidade tão pretendida é, assim, difícil de se realizar. As professoras do projeto afirmam que a experiência construída pela convivência, revelam que “*as crianças são um desafio permanente à nossa capacidade de estarmos aqui e lidarmos com elas*”. Não é diferente com o bairro e seus moradores.

A multiculturalidade no discurso oficial do *Entreculturas* e do *PER*, apesar de apontada em escritos e documentos, não se coloca como própria da realidade heterogênea da escola e do bairro, a não ser em alguns aspectos. Vale dizer, quando há negros, africanos, imigrantes, ciganos, e estes são pensados tão somente como diferença¹².

Por tudo isso, os jovens, acostumados a desafiar a ordem social do mundo onde estão e vivem, desafiando as legislações de fronteiras, fechadas legalmente para eles e enfrentando diferentes espaços sociais a partir do bairro, encontram-se agora vis-à-vis com

¹² A *diferença* é para algo que nos remete a alguma coisa outra, que é produzida socialmente e porta um sentido simbólico e histórico, porém que não se faz equivalente à noção de *diversidade*, principalmente *diversidade cultural* que conduz a pensar situações concretas e mergulhadas em campos de interesses e de conflitos sociais, tal como os que emergem no interior do capitalismo e da globalização. Ver: ORTIZ, Renato. *Um outro território. Ensaios sobre mundialização*. S.Paulo: Olho d'Água, 2000 Pp. 165-166

um novo momento, um momento em que se embaralham os espaços, o lugar de pertença e de acolhimento. O desafio é ter que re-inventar espaços, re-compor os lugares de pertença e acolhimento e isto envolve um novo campo de batalha, a necessidade de conquista em termos que desconhecem, que não dominam, posto que envolve novos sujeitos, outras lógicas e novos campos de poder.

Conclusão

O multiculturalismo, presente nas políticas de inclusão na escola e no bairro, com base no intervencionismo público e com o objetivo de evitar a formação de guetos por meio da aprendizagem da língua e adoção de estratégias pedagógicas de compensação, como diz Bonal (2000), tem um caráter retórico e oficial que “não corresponde a uma realidade educativa” capaz de integrar a dimensão grupal e coletiva presente e necessária na prática pedagógica (p.10). Para o autor, “o multiculturalismo não é um problema social em si, mas apenas o resultado de uma construção social e política sobredimensionada, que funciona como um discurso retórico eficaz para resolver determinados problemas sociais e dissimular outros” (p.9). Até porque, diz Bonal, as diferenças culturais que caracterizam o multiculturalismo, “se aplica única e exclusivamente para referir as diferenças étnicas e raciais, traços que caracterizam as migrações recentes” (idem), no mundo europeu e, nomeadamente, em Portugal.

As políticas multiculturais e de inclusão demonstram não reconhecer aos grupos que tomam por alvo de suas ações, a condição de sujeitos sociais que portam lógicas diversas daquelas vigentes no tecido social e possuidores de histórias singulares. O não reconhecimento desses fatos, implica a ausência e a impossibilidade de diálogo e de troca. As políticas multiculturais se fazem então, como ilusão. Prometem, criam expectativas de igualdade, mas re-editam as desigualdades sob a máscara de um discurso avançado e de uma ação que re-edita o passado dessas mesmas sociedades ou seja, sua natureza de sociedade dominante. Em jogo as práticas « educativas » que visam educar o diferente e a dificuldade de assimilação por parte dos sujeitos sociais rumo a uma ordem social funcional e equilibrada.

A resistência do outro traduz a questão: o outro é o ‘problema’ e não a realidade estrutural e situacional dos espaços onde vive e da sociedade onde está. É assim, que a ‘segunda geração’ – os jovens imigrantes africanos ou os filhos de imigrantes – os luso-africanos – constituem as ‘gerações perigosas’ sobre os quais devem atuar os projetos educativos de uma Europa globalizada. O como atuam as agências e os agentes na reprodução da ordem social, desarticula os pertencimentos e as identidades próprias, individuais e coletivas, fazendo com que a etnia e a pobreza se insurjam como elementos detonadores de conflitos, no bairro e na escola.

Para o cidadão comum inimigo da ordem é o jovem dos bairros de invasão, das chamadas Aldeias d’África e a isso respondem os jovens com o único jeito que têm de responder – com violência. Jogam então, com aquilo que são, jovens de dois mundos – África e Portugal – que carregam consigo a ambigüidade e a ambivalência¹³ e usam delas no embate com a sociedade de acolhimento. Jogam para ganhar ou para perder. Mais perdem do que ganham. Assim, têm muito para dizer, não sabem como – nunca são ouvidos – então dizem de um jeito seu – via destruição. O que destroem – os espaços educativos que são espaços que mais os acolhe na sociedade portuguesa. Aqui, a Antropologia, ao diferenciar-se por sua história, por seus pressupostos e por seus instrumentos, pode vir a ser uma ciência de referência, que têm possibilidades de contribuir com o campo educacional diante da diversidade social humana e de seu desafio na sociedade moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Pedro. *A escola multicultural: ficções e realidades*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Universidade de Lisboa, s.d. (mimeo.)

BONAL, Xavier. O multiculturalismo interno e externo em Espanha: funções de legitimação e recontextualização educativa. In: *Educação, Sociedade & Culturas*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Nº14. Porto:Afrontamento, 2000 Pp. 7-24

¹³ A ambivalência cultural foi tratada nesse trabalho como característica que pressupõe o uso diferenciado dos elementos que permitem ao indivíduo ou ao grupo, posicionar-se em diferentes contextos para dizer de si e do lugar que ocupa frente àqueles que lhe nega um lugar próprio. São, portanto, sujeitos não limitados a um único aparato cultural ou a um aparato sincrético que unifica o múltiplo presente em suas vidas cotidianas. A ambivalência pressupõe o campo político e as relações de poder entre diferentes.

CARVALHO, Conceição dos Santos Rios. *Permanência, adaptações e sincretismos culturais. Vivências de dois grupos de alunos das escolas do 1º ciclo do ensino básico, Charneca, Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta, v. I e II, 1996.

GONÇALVES, Maria Amália S. Martins. *Iniciar a arquitectura da multi/interculturalidade. Análise da realidade actual numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico* (estudo de caso) Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, Lisboa, 1997

MACHADO, Fernando Luis. Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. *Sociologia - Problemas e Práticas*, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISCTE: Lisboa, (16):111-134, 1994.

MALHEIROS, José Macaísta. *Arquipélagos migratórios: transnacionalismo e inovação*. Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa, 2001.

MARTINS, Humberto M. dos S. *Ami Cunhá Cumpadri Pitécu: uma etnografia da linguagem e da cultura juvenil luso-africana em dois contextos suburbanos de Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1997.

VALENTE, Ana Lucia E.F. *Ser negro no Brasil hoje*. 13ª ed. São Paulo:Moderna, 1994
Viera, Ricardo. *Entre a escola e o lar: o curriculum e os saberes da infância*. Lisboa: Fim de Século, 1998.

WACQUANT, Loïc J. D. Três premissas perniciosas o estudo do gueto norte-americano. *Mana*, v.2 n.2, Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ, 1996. Pp.145-161