

DOSSIÊ

PORTUGAL E DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES: A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS DA VIOLÊNCIA COLONIAL

BRUNO SENA MARTINS ^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3367-9155>

ADRIANO MOURA ^{1**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8618-2356>

RESUMO: Neste texto centramo-nos na realidade de Portugal, um dos atores centrais do infame comércio transatlântico de sujeitos escravizados e dos processos coloniais que definiram o mundo moderno. A partir da realidade portuguesa, sinalizamos a urgência de convocar a história colonial e seus legados de modo a confrontar as narrativas eurocêntricas que insistem em pensar a Europa a partir de visões benignas que a retratam ingenuamente como a casa dos direitos humanos e da democracia. A partir desta análise, avaliamos o potencial impacto, em Portugal, dos pressupostos que dão corpo à Década Internacional de Afrodescendentes para confrontar e denunciar um sistema educativo que, até hoje, tem no silenciamento das questões étnico-raciais o dispositivo central de reprodução das desigualdades raciais que marcam a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Portugal. Violência Colonial. Racismo. Educação.

PORTUGAL AND THE INTERNATIONAL DECADE OF AFRO-DESCENDANTS: EDUCATION AND THE COLONIAL VIOLENCE TIMES

ABSTRACT: In this article we focus on Portugal, one of the central actors of the infamous transatlantic slave trade and of the colonial processes that defined the modern world. From the Portuguese reality, we signal the urgency of summoning colonial history and its legacies to confront the Eurocentric narratives that insist on thinking of Europe through benevolent visions that portray it, naively, as the homeland of human rights and democracy. Based on this analysis, we assess the potential impact in Portugal of the action plan brought about by the International Decade of Afro-descendants. Particularly, we confront and denounce an educational system that, until this day, actively produces the silencing of racial issues leading to the reproduction of the racial inequalities that mark Portuguese society as a whole.

Keywords: Portugal. Colonial Violence. Racism. Education.

¹ Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (CES), Portugal

* Doutorado em Sociologia. Investigador do Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (CES). E-mail: <bsenamartins@ces.uc.pt> .

** Doutorando no Programa Human Rights in Contemporary Societies do Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (CES). E-mail: <adrianomoura@ces.uc.pt> .

INTRODUÇÃO

Na conferência de abertura do Ano Internacional de Combate ao Racismo e à Discriminação racial, em 1971, O antropólogo Claude Lévi-Strauss fez uma intervenção a convite da UNESCO que suscitou um inesperado clima de celeuma que o próprio viria a mais tarde a designar, não sem ironia, como: “um belo escândalo” (1983:14). O propósito da UNESCO ao dar a palavra ao reputado antropólogo naquele contexto havia sido, fundamentalmente, o de recuperar as ideias que este tinha apresentado vinte anos antes num texto célebre intitulado “Race et Histoire” (1989),¹ enunciação cujo teor se viria a tornar uma referência incontornável nas lutas contra o racismo e diferentes formas de subalternização da diferença cultural. Nessa obra emblemática o autor sustentava como ponto forte a necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade cultural no mundo, sublinhando o efeito destruidor das hierarquias e dos centrismos assentes nas assunções de superioridade de determinadas culturas nos critérios estreitos de validação de hierarquias culturais.

No entanto, nessa ocasião, não estava nos propósitos de Lévi-Strauss reafirmar ideias que o tempo havia lhe tornado menos certas e que tão bem haviam sido acolhidas. Nesse sentido, a sua comunicação² investiu-se em larga medida contra “o abuso de linguagem com que se confunde cada vez mais o racismo, definido no seu sentido estrito, com atitudes normais, mesmo legítimas e, em qualquer caso, inevitáveis” (1983:15). O autor procurou, no fundo, alegar que as lealdades culturais, mesmo que sob a forma de etnocentrismos passíveis de promover indiferença ou sentimento de superioridade em relação a outros valores, não só não eram necessariamente reprováveis, como correspondiam a um desejo intrínseco e legítimo das culturas, no intuito de afirmarem a sua singularidade. Deste modo, a paixão pela própria cultura deveria ser percebida como uma compreensível forma de preservação de valores que, de outro modo, seriam expostos à empobrecedora relação com outros sistemas culturais, merecendo, portanto, na visão do antropólogo, ser pensadas fora das considerações condenatórias do racismo.

Cremos ser importante ler o propósito de Lévi-Strauss resgatando o seu iminente cariz nostálgico por relação a um mundo pontuado de formas puras, registo poeticamente sintetizado em *Tristes Tropiques* (1955), obra onde o autor exprime a sua desolação, lamentando, qual Colombo atrasado, a “contaminação cultural” que já então marcava a vida dos povos indígenas no Brasil. No entanto, se

é defensável, ou pelo menos compreensível, que perante influências predatórias os grupos estabeleçam formas de fechamento defensivo, a sanção de posturas etnocêntricas operada pelo antropólogo constitui um registo onde não é difícil presentir alguns perigos.

Em particular, ressalta-se o fato de argumentação não se ter articulado de um modo mais efetivo com a história e com as assimetrias nas relações de poder, com a história da empresa colonial racista, não estabelecendo um quadro conceitual distinto capaz de validar diferentemente processos coloniais e racistas promotores de “epistemicídios” das narrativas de resistência que, contra as diferentes formas de colonialismo e imperialismo, defendem culturas próprias e heranças ancestrais ameaçadas. A referida análise crítica do antropólogo, construída sem uma vinculação mais forte às realidades históricas e políticas, permitiu, por exemplo, que as suas ideias fossem apropriadas por grupos xenófobos dos países europeus, como suporte para a expulsão dos imigrantes sob o insólito pretexto da defesa da diversidade cultural dos povos.

Em segundo lugar, porque o vislumbre de um mundo de culturas irreduzíveis, apaixonadas por si próprias, glorificando os seus heróis e constituindo inimigos ao derredor, pouco mais nos pode augurar do que a promessa tantas vezes cumprida de antagonismos destrutivos e de tensões irresolúveis.

O longo tempo colonial que definiu o sistema-mundo moderno (WALLERSTEIN, 1974) encetado pela expansão europeia, permanece até hoje, bem vivo, apesar dos processos independentistas anticoloniais que marcaram os séculos XIX e XX. Essa persistência manifesta-se mormente em duas dimensões: primeiro, na continuada situação de subalternidade e precariedade das populações outrora colonizadas; segundo, na relação de interdependência econômica que — bem ao contrário do que as teorias desenvolvimentistas alegam — faz da existência de uma oposição entre Norte e Sul, o centro e a periferia, o local e o global, uma condição para as lógicas de acumulação do neoliberalismo.

Tanto a subalternidade como a interdependência econômica promovem um quadro epistemológico que continuamente desqualifica as experiências e saberes das populações que foram objeto da dominação colonial. Podemos falar, assim, de pujantes legados coloniais ou, usando a linguagem de Ann Laura Stoller (2008), “de formações imperiais”:

As formações imperiais são relações de força. Elas abrigam formas políticas que perduram além das exclusões formais que legislam contra a igualdade de oportunidades, dignidades comensuráveis e direitos iguais. Ao trabalhar com

o conceito de formações imperiais em vez de império, a ênfase desloca-se das formas fixas de soberania e suas negações, para formas gradativas de soberania e para o que tem marcado longamente as tecnologias de domínio imperial – escalas deslizantes e contestadas de direitos diferenciados. As formações imperiais são definidas por razões racializadas de alocações e apropriações (2008, p. 193).

A noção de formações imperiais pretende colocar o enfoque seja nos matizes que a dominação imperial sempre assume, seja nas muitas ruínas - heranças coloniais - que permanecem vivas no presente, assombrando o futuro (STOLLER, 2008, p. 194). Distinguimos, assim, a colonialismo enquanto processo político e militar, largamente destituído pelas lutas anticoloniais, do colonialismo como a marca histórica deixada pelo encontro colonial, uma relação de dominação cultural, econômica e política que se perpetuou noutros termos no período pós-colonial sob as formas que podemos designar de colonialidade (QUIJANO, 1992) ou de pensamento abissal (SANTOS, 2007).

Trata-se, no fundo, de confrontar criticamente a sobranceria civilizadora em que assentou muito do discurso colonial e que ainda define muito da relação do Ocidente com o resto do mundo e com as populações afrodescendentes. Nisto reside hoje o imenso desafio colocados à justiça social ante as pessoas afrodescendentes cujas vidas, um pouco por todo o mundo, seguem fortemente marcadas pelo racismo, pelas desigualdades econômicas, sociais e econômicas e pela exacerbada exposição às diferentes formas de violência. Deste modo, olhamos para as pessoas afrodescendentes tendo em conta um mundo cujos termos são fortemente impactados pelo comércio de sujeitos escravizados vindos de África, pela escravidão e pelas sociedades escravocratas, pelo colonialismo pela atualidade dos seus legados, bem como pelos processos migratórios num mundo em que a riqueza se encontra desigualmente distribuída.

Num tal quadro, a educação e o direito a uma educação de qualidade precisam ser descolonizados na medida em que os sistemas vigentes fracassem em confrontar os privilégios e as assimetrias do paradigma econômico e cultural eurocêntrico da modernidade ocidental. Neste texto centramo-nos na realidade de Portugal, um dos atores centrais do comércio transatlântico de sujeitos escravizados e dos processos coloniais que definiram o mundo moderno. A partir da realidade portuguesa, analisamos a centralidade de convocar a história colonial e seus legados de modo a confrontar as narrativas eurocêntricas que insistem em pensar a Europa a partir de visões benignas que a retratam ingenuamente como a casa dos direitos humanos e da democracia. Analisamos ainda, para o campo da

educação, o potencial impacto nas políticas públicas dos pressupostos que deram corpo à Década Internacional de Afrodescendentes. Neste olhar, aproximamo-nos de novo das ideias avançadas por Lévi-Strauss em “Race et Histoire” (LÉVI-STRAUSS, 1989) inscrevendo-as, sem ambiguidade, seja na história política de um mundo composto por lugares abissalmente definidos pelas hierarquias do humano herdadas da senda colonial-racista, seja nos desafios contemporâneos assinalados por muitas das exaltantes lutas contra o racismo, a desigualdade racial e contra a xenofobia.

A DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUAL

Portugal integra a Década Internacional de Afrodescendentes proclamada, a 23 de Dezembro de 2013, através da Assembleia Geral da ONU (2015–2024), com o tema “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Esta iniciativa surge no contexto de múltiplas conferências, resoluções, declarações e convenções³ que reiteraram que todos os seres humanos devem nascer iguais em dignidade e direitos e possuem o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento do bem-estar das sociedades.

Neste sentido, a proclamação da década pode ser compreendida como um esforço renovado, dada a insuficiência prévia, de cooperação internacional na eliminação de formas de racismo, xenofobia e discriminação face aos povos afrodescendentes, e promoção do respeito, proteção e realização de todos os direitos humanos para todas pessoas afrodescendentes.

Segundo o Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, os povos afrodescendentes e a diáspora africana continuam a sofrer desigualdade e desvantagem em razão do legado da escravidão e do colonialismo, através de concepções e práticas que assumem contornos de violência, preconceito e discriminação. A população afrodescendente está entre as comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo, apresentando elevados índices de mortalidade, mortes maternas, acesso limitado a uma educação de qualidade, serviços de saúde, habitação e segurança social, bem como discriminação no acesso à justiça, violência por parte das forças de segurança, entre outras (ONU, 2014).

Esta Década assume-se essencialmente como um compromisso com três principais áreas de intervenção: a igualdade de direitos (econômicos, sociais, culturais, civis e políticos) e dignidade humana

dos povos afrodescendentes, que implica desenvolver as condições socioeconômicas que possibilitem uma participação plena e igualitária nas diferentes dimensões da vida pública; o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural, e um maior conhecimento da herança da população afrodescendente para o desenvolvimento das sociedades; e um compromisso com o combate e criminalização do racismo, discriminação racial e xenofobia, nas suas múltiplas dimensões, presentes e passadas.

Pela sua natureza complexa e inter-relacionamento, estas e outras dimensões emergentes de experiências e reivindicações concretas devem ser alvo de políticas e ações simultâneas em diferentes esferas sociais, podendo a sua não consideração conjunta colocar em risco os desígnios da Década Internacional de Afrodescendentes. No âmbito do Programa de Atividades (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 2014) da referida Década reconhece-se a complexidade dos fenômenos que excluem, discriminam e geram desigualdades na população afrodescendente, assim como a existência de múltiplas formas, diretas e indiretas, de racismo *de facto* e *de jure*. Na procura de recomendações de estratégias efetivas para a implementação da Década Internacional de Povos Afrodescendentes, os sistemas de educação pública emergem como uma dimensão transversal à promoção de justiça, através da eliminação de desigualdades, promoção do reconhecimento e combate ao racismo e não discriminação. As recomendações presentes no Programa de Atividades podem traduzir-se em:

- a) Ações antirracistas, de não discriminação, não exclusão e igualdade de oportunidades no acesso e na participação numa educação de qualidade;
- b) Estabelecimento de ações afirmativas de modo a eliminar desigualdades e injustiças estruturais que impossibilitam as pessoas afrodescendentes de participar completa e efetivamente nas tomadas de decisão que afetam a vida escolar;
- c) Promoção de um maior reconhecimento e respeito pela cultura, história e herança dos povos Afrodescendentes, promovendo uma efetiva inclusão da sua história nos currículos educacionais;
- d) Produção de materiais pedagógicos (e.g. manuais escolares) que reflitam fatos históricos relativos a atrocidades e crimes contra a humanidade, em particular a escravatura, o tráfico transatlântico de escravos e o colonialismo, evitando estereótipos, distorções, e falsificações que podem conduzir ao racismo, discriminação racial, xenofobia;

e) Acompanhamento constante das políticas educativas através de uma recolha ética de informação sobre a situação dos afrodescendentes no sistema educativo, de modo a monitorizar a sua situação, e avaliar os efeitos das medidas concretas existentes, o progresso realizado e as suas limitações.

A alusão às anteriores estratégias que podem ser desenvolvidas concretamente no âmbito educativo, e que possuem um impacto direto na efetivação da Década Internacional de Afrodescendentes, implica o reconhecimento de um necessário estabelecimento de políticas e práticas inclusivas, não racistas e de justiça social para os afrodescendentes em todas as dimensões da sua vida social, política, econômica e cultural, sem esquecer simultaneamente a importância da educação para efetivação dos principais desígnios desta Década nas restantes dimensões da vida pública.

A centralidade e complexidade da educação – das suas políticas, instituições e práticas discursivas – para a materialização da Década Internacional de Afrodescendentes, estimula, no caso português, uma análise de políticas e práticas do sistema educativo português face a situações de injustiça vivenciadas na (e através da escola) por sujeitos racializados. Fato tão mais candente quando estas desigualdades e injustiças estruturais tendem a ser invisibilizadas tanto pelas leituras estreitas promovidas pela racionalidade meritocrática, como por uma narrativa dominante, tributária das narrativas lusotropicalistas de Gilberto Freyre, que definindo Portugal como um país não racista e de colonialismo singular – tido como não violento – tem produzido formas de desmemória relativamente à história colonial e fomentado tabus de vária ordem relativamente à permanência do racismo na sociedade portuguesa.

Neste contexto, o caso das crianças e jovens afrodescendentes é especialmente preocupante, pois persiste na sociedade portuguesa e nas políticas educativas um silêncio esmagador e discursos historicamente sedimentados que legitimam mecanismos estruturais e institucionais de segregação, opressão, racismo e discriminação no seio da escola. Estas construções discursivas de invisibilização, ligadas a mitos fundacionais da identidade portuguesa, são um obstáculo vital à efetivação de estratégias consonantes com a Década Internacional de Afrodescendentes. Às injustiças patentes nos currículos oficiais onde tem ressaltado a apreensão parcial e a invisibilização das misérias da escravidão, do tráfico transatlântico de escravos e do colonialismo português, somam-se iniciativas e programas avulsos de educação multicultural que reproduzem, também eles, fenômenos

de racismo institucional; políticas de igualdade de oportunidade que secundarizam o racismo, a discriminação racial, e a xenofobia, ou remetem estas questões para uma dimensão individual e interpessoal. O referido silêncio face a estes fenômenos tem retroalimentado as ficções, e reproduzindo realidades injustas enfrentadas crianças e jovens afrodescendentes em Portugal.

PORTUGAL E O LEGADO IMPERIAL: RACISMO, COLONIALISMO E AFRODESCENDÊNCIA

A expansão oceânica europeia dos povos ibéricos, iniciada já no século XV nas incursões de Portugal no Norte de África, viria a exercer o seu indelével impacto no mundo a partir de 1492 com a chegada de Cristóvão Colombo às américas (mais especificamente, a uma ilha que hoje pertence das Bahamas). Iniciou-se aí a colonização dos povos europeus, por onde se definiram muitas das assimetrias do mundo globalizado em que vivemos hoje, um processo que em poucos séculos mudou a face do “novo mundo”, instaurando uma realidade social profundamente marcada pela violência colonial e racista. Até 1850, 12,5 milhões de africanos e africanas terão sido transportados para o continente americano no comércio transatlântico de escravizados (BETHENCOURT, 2013: 188).⁴ Destes, apenas 10,7 milhões chegaram a ser desembarcados - as condições da viagem eram de tal modo cruéis que a taxa de mortalidade da travessia atingiu os 15% (ibidem). Dos 10,7 milhões desembarcados nas américas, 5 milhões aportaram no Brasil, um número sumamente elevado que se explica quer pelo contrabando de escravizados para outros países de colonização espanhola quer, sobretudo, pelo fato de a alta mortalidade nas plantações de canas de açúcar no Brasil ter impedido a reprodução natural, suscitando uma incessante demanda de escravizados de modo a manter a força de trabalho (ibidem). Neste sentido, considerando o impacto da mortalidade do tráfico transatlântico e das infames condições de trabalho, devemos considerar que muitos homens e mulheres hoje se percebem afrodescendentes não somente pelo reconhecimento e reivindicação de uma ancestralidade-herança inscrita nos seus corpos negros e nos seus referentes culturais, mas também como forma de se celebrarem como descendentes-continuadores das lutas daqueles e daquelas que sequer puderam legar descendentes. Ser afrodescendente nesta leitura é ser mobilizador da memória presentes e dos ausentes, é invocar toda uma comunidade simbólica de ancestrais - incorporados

ora pelo sangue legado ora pelo sangue derramado - reunidos num parentesco instaurado pelo imperativo da luta contemporânea contra o racismo e pela inscrição da violência colonial na memória pública.

Não obstante as independências iniciados no fim do século XVIII, as realidades nacionais dos países que delas emergiram seguiram sendo marcadas pelas hierarquias raciais e religiosas, e pelas linhas de exclusão que foram definidas no longo tempo colonial que, em certo sentido, nunca terminou. Tal sucedeu, em primeiro lugar, porque, com a exceção do Haiti, todas as independências nas américas conferiram poder aos descendentes dos colonizadores e às lógicas culturais por aqueles impostas. Em segundo lugar, porque o capitalismo industrial e a pretensão monocultural da ciência moderna (naquilo a que muitos autores latino-americanos têm chamado “segunda modernidade”), conferiram renovada sustentação às formas de exploração e aniquilamento de saberes inauguradas pela senda colonial da “primeira modernidade.” Perante este quadro, durante muito tempo o destino dos povos indígenas e dos afrodescendentes foi sendo prefigurado como um inevitável apagamento e subordinação ante a marcha do neoliberalismo e do paradigma cultural da modernidade ocidental. Perante este quadro, perante dos 200 milhões de afrodescendentes que se estima viverem nas américas, cabe valorizar o impacto de um itinerário de sobrevivência, luta e renovação dos povos indígenas e de comunidades afrodescendentes que se tornou crescentemente visível nas américas a partir da década de 1980. Perante um quadro de aniquilação e perda em que largamente se compõe aquilo que Anne Laura Stoler designou de “ruínas do império,” (STOLER, 2008), o fato é que os afrodescendentes e os povos indígenas têm promovido um ressurgimento identitário, político, cultural e social, num processo em que a resiliência cultural engendra o respigar de narrativas e tradições, o engendrar de estratégias adaptativas e a recriação de sentidos sobre as diferentes formas de ser. Como diria James Clifford, “[c]ultural endurance is a process of becoming” (2013: 7), ou seja, a resiliência cultural produz a ontologia da identidade indígena e afrodescendente, criando-a e recriando-a. As recentes conquistas dos povos indígenas e dos afrodescendentes precárias como são, após séculos de exclusão e silenciamento, revelam a emergência de um ator político que terá de ser levado em conta. É perante este retrato histórico-político que a Década Internacional de Afrodescendentes pode constituir um elemento de fortalecimento das lutas pela dignidade nas américas, mas também no continente europeu e, em Portugal, em particular.

Portugal teve um importante papel no infame tráfico transatlântico de escravizados, estimando-se que os navios portugueses tenham sido responsáveis pelo transporte de 5,8 milhões de pessoas – 47% do total de 12,5 milhões. No entanto, o tráfico de escravizados arrancados de África iniciou-se ainda na XV, a partir da costa ocidental africana, tendo Portugal como destino. Alguns autores afirmam que durante o século XVI algumas cidades portuguesas teriam uma população negra escravizada que atingiria os 10% da população (Cf. MENDES, 2004), dado contundente sobre a importância e antiguidade da presença afrodescendente em Portugal. A abolição da escravidão no território português foi decretada em 1761, tal medida só seria estendida aos territórios coloniais em África em 1869.

A importante presença de populações reconhecidamente afrodescendentes em Portugal na atualidade está profundamente relacionada com a ocupação territorial em África, até 1974, nos territórios que se emanciparam do colonialismo para dar origem a novas nações independentes: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Neste caso particular, cabe realçar vários ciclos migratórios. O primeiro deles iniciou-se nos anos 1960 quando o governo português promoveu ativamente uma estratégia de recrutamento de migrantes negros das então “províncias ultramarinas” africanas (sobretudo de Cabo Verde), quer para fazer face à falta de mão de obra provocada pela emigração portuguesa para a França e para a Alemanha, quer para desarticular o tecido social nas populações suscetíveis de dar apoio à guerra anticolonial que se tinha iniciado em Angola (1961), Guiné-Bissau (1963) e Moçambique (1964). Estas populações, muitas vezes fugidas das crises alimentares e das penúrias várias vividas nos territórios coloniais, vieram habitar mormente a periferia das grandes cidades, sobretudo na Grande Lisboa, em zonas insalubres, os ditos “bairros da lata”, assumindo trabalhos precários e mal pagos. A segunda vaga migratória deu-se nos anos 1980/1990, quando um número significativo de africanos, vindos sobretudo de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, chegou a Portugal para fugir às instabilidades várias resultantes da depauperação colonial e da Guerra Colonial e das guerras civis, e em busca de uma vida melhor.

AFRODESCENDENTES E INVISIBILIDADE ESTRUTURAL

A continuada invisibilização da significativa população afrodescendente em Portugal e das lutas antidiscriminação por elas travadas, deve-se, em parte, a sucessivas políticas de apagamento da

diferença étnico-racial a coberto de uma putativa igualdade de todos perante a lei. A ideia de que o princípio de igualdade, conforme plasmado na Constituição Portuguesa, seria posto em causa, tem sido usada para impedir, por exemplo, que os censos nacionais recolham informação sobre a constituição étnico-racial da população portuguesa. No entanto, como vários coletivos de afrodescendentes vêm reclamando, esta informação seria crucial para um efetivo conhecimento das desigualdades racial que pudesse munir as políticas públicas e ajudar ao desenho de ações afirmativas.

Em certa medida, a ausência de dados estatísticos sobre a população afrodescendente reflete um silenciamento mais fundo que vigora na sociedade portuguesa: o desejo de eliminar do espaço público o debate sobre raça, racismo e sobre o passado colonial português. Neste particular, ganha relevância a hegemonia, no senso comum em Portugal, de uma autorrepresentação que retrata Portugal como um país de brandos costumes e como uma não violenta e não racista, imaginário bem sintetizado nos usos políticos do lusotropicalismo. A noção de que a vocação tropicalista portuguesa estaria na base de um colonialismo de outra espécie, feito de mestiçagem e trocas não violentas, fez do lusotropicalismo uma narrativa útil para legitimar internacionalmente a permanência de Portugal nas ‘províncias ultramarinas’. No entanto, as teses do lusotropicalismo, na continuação do estereótipo do país de brandos costumes, soçobram, como vimos, ante a violência escravocrata e racista do passado colonial português, e perante o imenso aparato bélico com que, durante 13 anos, Portugal procurou resistir às lutas de libertação, para mais aliando-se aos regimes abertamente racistas da Rodésia do Sul e da África do Sul do apartheid (MENESES; MARTINS (org.), 2013).

O regime colonial-fascista liderado por António Oliveira Salazar, até 1968 e, depois, por Marcelo Caetano, controlava a opinião pública que assim se mantinha desinformada sobre a verdadeira dimensão e impacto da guerra, minimizada e apresentada outrossim como uma “ação de soberania”. O poder da censura e da propaganda vingavam assim em esconder a formidável escala humana e militar mobilizada para conter os ensejos anticoloniais e independentistas em Angola, Guiné-Bissau, Cabo verde e Moçambique.

A transição para a democracia, em 1974, também não faria eclodir o tema da guerra no espaço público, nem durante a descolonização – marcada que foi pelo regresso dos soldados e “retornados” – nem nas décadas que se seguiram. O Movimento das Forças Armadas, responsável pela revolução, nasce do descontentamento de oficiais

de níveis intermédios em relação à guerra. Ou seja, o poder que se estabelece no 25 de Abril é fortemente marcado pela presença de militares que foram parte ativa no esforço de guerra. Além das hesitações políticas que impediram que o 25 de Abril representasse uma cabal assunção do fim da guerra e reconhecimento das independências das colónias (GUERRA, 2009; AFONSO, 2013; 2015), está o fato mais duradouro de uma ordem sociopolítica que, tendo sido fundada com o forte contributo de militares e ex-combatentes, sempre careceu de um límpido desassombro para uma evocação condenatória da guerra.

O silenciamento da Guerra Colonial, além das razões que têm que ver com as particularidades do regime que impôs a guerra e do processo de democratização que se lhe seguiu, permanece suportado por uma autorrepresentação benevolente da experiência ultramarina portuguesa. Como é bem-sabido, a elisão da violência colonial da experiência colonizadora portuguesa concerta-se seja com as narrativas heroicas dos descobrimentos, seja com a apologia de pendor lusotropicalista que o Estado Novo recolheu de Gilberto Freyre. Como refere Eduardo Lourenço, neste particular Portugal partilha com muitos outros ex-impérios coloniais europeus uma descolonização por cumprir, aquela que possa levar a um reconhecimento do papel fundador da história colonial e do pensamento colonial que lhe sobrevive:

A abordagem crítica à complexidade esfíngica da Europa continua a encobrir a necessidade de uma descolonização completa do pensamento e da imaginação hegemônicas da Europa, ou seja, da necessidade de uma efetiva descolonização da Europa da sua própria experiência colonial (LOURENÇO, 2014: 16)

No mesmo sentido, diz Boaventura de Sousa Santos, “[n]esta invisibilização histórica da violência colonial encontramos uma das expressões de como o colonialismo como relação social sobreviveu ao colonialismo como relação política” (2013).

O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E OS AFRODESCENDENTES

A invisibilidade do debate público e político sobre formas contemporâneas de racismo e segregação estrutural, suportados por múltiplos instrumentos de assimilacionismo e/ou exclusão dos afrodescendentes, traduz-se numa quase inexistência de políticas e ações educativas consonantes com a Década Internacional de Afrodescendentes. Estas e outras concepções e práticas educativas têm efeitos devastadores para um projeto de educação inclusiva, nomeadamente, ao nível de injustiças sociais e epistêmicas produtoras de hierarquias racializadas.

Apesar das referências no domínio legal face ao direito à não discriminação racial (PORTUGAL, 1976) e de incentivos para uma valorização positiva de outros saberes e culturas (PORTUGAL; 1986) o debate educativo em Portugal acerca dos povos afrodescendentes surgiu sempre de modo indireto – enquanto diversidade cultural – e nunca chegou a conhecer contornos de uma verdadeira educação inclusiva, enquanto reconfiguração das políticas e estruturas educacionais baseadas num verdadeiro respeito pela diferença, e um verdadeiro combate a formas de racismo, discriminação e segregação racial (CASA-NOVA, 2005).

No período democrático, nasce a massificação do acesso ao sistema educativo que contribuiu para visão da escola como instituição socializadora (FORMOSINHO; MACHADO, 2011). Segundo esta perspetiva, a escola iria permitir eliminar as desigualdades entre indivíduos, e promover sua mobilidade social através de um currículo dito universal (*one size fits all*) (BARROSO, 2005).

No seio do estabelecimento da escolaridade obrigatória, e com a democratização do acesso à educação, a perspetiva otimista da escola enquanto promotora de igualdade e mobilidade social, foi dando lugar a várias vozes críticas (BOWLES; GINTIS, 2011; BRINT; KARABEL, 1989), que evidenciavam os múltiplos mecanismos escolares de reprodução e produção (BERNSTEIN, 1990; BOURDIEU; PASSERON, 1964) de desigualdades sociais e exclusões. O avolumar do insucesso e abandono escolar por parte da população imigrante afrodescendente, contribuiu para os primeiros debates acerca da igualdade de oportunidade tendo em torno das minorias étnicas (CASA-NOVA, 2005). Neste sentido, na década de 1990, cria-se o primeiro organismo governamental Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que criou o Projeto de Educação Intercultural (1993-1997). Durante este período surgiu um conjunto de medidas e projetos relacionados com a dimensão intercultural (e.g. Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI); o projeto “A Escola na Dimensão Intercultural”; a criação do Grupo de Trabalho Para os Mediadores Culturais; e, mais recentemente, a Rede de Escolas para a Educação Intercultural).

No entanto, a par com uma não problematização do racismo e discriminação, as iniciativas no âmbito da educação multicultural, ficaram marcadas por uma perspetiva negativa sobre as questões culturais e étnicas, em detrimento de uma visão da diferença enquanto fonte de experiência positivas e aprendizagens interculturais entre grupos diferenciados. As iniciativas criadas no âmbito da educação multicultural foram assim incapazes de uma verdadeira mobilização

contra o racismo e a exclusão social, promovendo um mero “pluralismo cultural benigno” (STOER, 2008) que se traduziu em assumir condescendentemente a diferença como positiva. Tratava-se de afirmar que bastaria uma atitude positiva dos professores face à diferença para garantir a mudança efetiva (retórica), uma ênfase nos estilos de vida em detrimento das oportunidades de vida (tolerância em detrimento de justiça social), e o desenvolvimento de estratégias universais olímpicamente descontextualizadas das realidades políticas e sociais. Esta abordagem foi extremamente problemática pois combinou uma pressão por parte do Estado tendo em vista a ‘integração’ física na escola, com uma incapacidade para questionar os problemas curriculares e institucionais que criam injustiças, racismo, e discriminação, conduzindo de forma direta e indireta esses estudantes ao abandono ou insucesso escolar (ALBUQUERQUE; MATEUS; SEABRA, 2016; ROLDÃO; ALBUQUERQUE; SEABRA *et al.*, 2016).

Ao longo dos tempos, as políticas educativas portuguesas evidenciam um silêncio colossal face às crianças e jovens afrodescendentes que frequentam o sistema educativo português. As iniciativas educativas que abrangeram diretamente esta população, sob a capa de educação multicultural, consistiram em medidas de caráter localizado (e.g. Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), pensadas predominantemente para compensar desigualdades de caráter socioeconômico através de um tratamento caritativo/compensatório.

Estas estratégias de inclusão de crianças e jovens afrodescendentes, bem como pertencentes a outras minorias, no ensino regular, através de currículos alternativos ou outras vias de ensino, apresentaram como principal problema uma manutenção inalterada das estruturas normativas de ensino (STOER, 1994). No mesmo sentido, a educação bilingue enquanto forma de valorização positiva da diferença cultural e reconfiguração da normatividade do sistema, nunca foi legalmente considerada, excetuando o caso da Língua Inglesa. Esta medida teria sido importante, por exemplo, para os muitos afrodescendentes que têm como primeira língua o crioulo cabo-verdiano (que é a língua nacional de Cabo Verde) e o crioulo da Guiné-Bissau (que é a língua nacional da Guiné-Bissau). Simultaneamente, apresentaram traços de uma vontade assimilacionista da diferença não distantes de um passado colonial. Frente a esta invisibilização da importância do combate ao racismo e discriminação racial no sistema de ensino português, e evidenciando uma insuficiência das medidas

apresentadas anteriormente, existem sinais evidentes da importância da Década Internacional de Afrodescendentes no contexto Português.

Uma investigação recente acerca dos percursos escolares de jovens afrodescendentes (SEABRA *et al.*, 2016) sublinha que os estudantes afrodescendentes reprovam três vezes mais no 1º ciclo do ensino básico, e tem o dobro das taxas de reprovação nos 2º, 3º ciclos do ensino básico, assim como no ensino secundário, sendo que cerca de 80% são encaminhados para o ensino profissional.

Partindo de uma análise narrativa dos percursos de jovens afrodescendentes que ingressaram no ensino superior português, as autoras sublinham a importância da diversidade na constituição das escolas e das turmas; uma não orientação dos jovens afrodescendentes para as vias académicas e/ou ensino superior; desinformação sobre os apoios financeiros; e o fato de quase todos os jovens afrodescendentes referirem ter experienciado racismo no ensino superior, de modo mais ou menos declarado, nomeadamente, transmissão de baixas expectativas face ao seu desempenho escolar.

Face a esta realidade, importa tentar compreender e desconstruir as racionalidades que sustentam a invisibilização de formas contemporâneas de racismo e segregação estrutural e institucional.

EDUCAÇÃO, CULTURA POLÍTICA E RECONHECIMENTO

O silêncio face às questões do racismo, da discriminação racial e xenofobia é potencialmente produzido por uma série de mitos fundadores da identidade portuguesa. Uma análise histórica dos principais discursos oficiais da educação portuguesa permite identificar em mitos fundacionais, que continuam a suportar as práticas contemporâneas. A desconstrução destes mitos é fundamental para iniciar um debate público que permita a construção de práticas pedagógicas que promovam a eliminação de diferentes formas de racismo, discriminação étnico-racial, opressão social, bem como formas de dominação e exclusão. Por outras palavras, poderá referir-se que se trata de um passo fundamental para efetivação dos de ação subscritos no âmbito da Década Internacional de Afrodescendentes, nomeadamente o reconhecimento de múltiplas formas de racismo institucional e estrutural, e através de práticas de reparação éticas e perdão público de injustiças históricas e crimes contra a humanidade, nomeadamente no âmbito curricular, de modo que as futuras gerações possam aprender acerca e com estes fatos históricos e os seus legados contemporâneos.

Na escola pública, que em Portugal é frequentada por todas as classes sociais, é ainda transmitida uma narrativa que apresenta o colonialismo português como um processo benévolo para os povos colonizados (PEREIRA; ARAÚJO, 2017). Estas características que definiam então o colonizador português como benévolo, cosmopolita e capaz de fortalecer relações com os povos colonizados subsiste no imaginário das políticas públicas portuguesas e no currículo escolar oficial (CARDOSO, 1998; PEREIRA; ARAÚJO, 2017) nomeadamente numa ausência de políticas educativas específicas para combater o racismo na sociedade em geral, e nos contextos educativos em particular. Simultaneamente, o currículo oficial apresenta uma narrativa apolítica dos tempos da escravatura, tráfico de escravos, e colonialismo. Este imaginário materializa-se no sistema educativo através da eliminação de certos períodos históricos ou na sua análise acrítica; na ausência de políticas e reformas tendo em vista o combate ao racismo estrutural e injustiças sociais reproduzidas pelo sistema educativo face aos afrodescendentes; e a manutenção de uma narrativa moderna etnocêntrica, que impossibilita um efetivo diálogo intercultural (ARAÚJO; MAESO, 2012).

Subsiste sendo ensinada uma história que, olímpicamente indiferente às memórias familiares e experiências de muitos afrodescendentes, proclama Portugal como um modelo de progresso ancorado na grandiosa e épica epopeia dos “descobrimientos”, e do imaginário de um império colonial. Segundo Santos (2009:12) o imaginário de uma nação unida, potente e multirracial é um mito fundacional de Portugal enquanto sociedade moderna, dilatado durante o período ditatorial (RIBEIRO, 2004). Os ‘Descobrimientos’ portugueses de acordo com as narrativas oficiais constituem uma fase épica da história portuguesa, e um traço definidor da identidade nacional (CARDOSO, 1998).

Outro mito fundamental está relacionado com a crença de que Portugal é um país homogêneo, caracterizado pela mesma ideologia, etnicidade, religião e língua oficial. Esta ‘comunidade imaginada’ (ANDERSON, 1991), inculcada muito graças ao papel instrumental da escola durante o período do Estado Novo, sedimentou-se neste regime através do lema “Deus, Pátria e Família”: tratava-se de disseminar a ideologia do regime e criar corpos obedientes e produtivos na metrópole e nas colônias. Esta narrativa foi operacionalizada através de uma distinção dicotômica entre uma população civilizada metrópole, e os povos primitivos das colônias, que haveriam de ser

civilizados. A referida hegemonia foi suportada por um sistema educativo segregacionista, legalizado através do *Estatuto do Indígena* (vigente de 1926 a 1961), que estabeleceu a distinção entre uma educação oficial (um currículo para povos não indígenas e pessoas que haviam sofrido processo de assimilação) e uma educação indígena (dirigida aos irredimíveis povos autóctones das colónias, no sentido de disseminar a língua, os valores e a cultura portuguesa).

No domínio do currículo oficial da educação portuguesa, a inferiorização dos povos africanos, e o ímpeto assimilacionista persiste até aos dias de hoje, apesar de revestido com diferentes discursividades, e produção de linhas abissais e inexistências (SANTOS, 2007). Produz-se assim uma quase ausência dos conceitos de raça e racismo nos discursos oficiais e legislação sobre educação. Assim, o racismo é conceitualizado como um fenómeno marginal e raro associado a determinados acontecimentos históricos e/ou grupos extremistas, e situado ao nível das relações interpessoais, impossibilitando-se uma compreensão aprofundada e eliminação efetiva do racismo institucional e/ou estrutural, práticas discursivas naturalizadas na sociedade portuguesa, dimensões sub-reptícias de racismo, exclusão e opressão social, e a produção de invisibilidades.

A invisibilização da problemática do racismo é especialmente manifesta no âmbito da disciplina curricular de História, na qual eventos como a escravidão, o tráfico de escravos e o colonialismo são parcialmente produzidos como inexistentes e/ou abordados de uma forma acrítica, ou seja, desconexos dos problemas do racismo, discriminação e dominação (ARAÚJO; MAESO, 2010, 2012). Acresce que esta perspectiva apolítica é baseada numa orientação marcadamente assimilacionista, reproduzindo discriminações e preconceitos (e.g. distinção entre a metrópole civilizada e os ‘outros’), e o mito do povo português como ‘bom colonizador’. Segundo as mesmas autoras, o currículo de História baseia-se numa abordagem conservadora e eurocêntrica da História de Portugal, nomeadamente, uma concepção teleológica de tempo, uma análise geográfica assente na dicotomia entre centro e periferias, e uma narrativa despolitizada do período colonial. Existem, portanto, fortes sinais de que as categorias coloniais não foram descolonizadas, continuando a manifestar-se através do uso de critérios fenotípicos que promovem o racismo (MENESES, 2010). Por outras palavras, o colonialismo no seu sentido literal pode ser um fenómeno passado, mas a imagem dos povos africanos como inferiores continua a refletir-se em muitas áreas da cultura portuguesa (CARDOSO, 1998).

O currículo oficial escolar português possui um caráter acentuadamente eurocêntrico, celebrando o ocidente como o centro do mundo, incapaz de promover um debate crítico acerca do lado mais ensombrado da modernidade, nomeadamente o racismo, a escravatura, e o colonialismo. Esta perspectiva é reforçada por um paradigma positivista do saber escolar, que se reflete na elaboração de narrativas sobre fatos supostamente objetivos, entre feitos heroicos individuais e um lado maléfico/selvagem. A narração do tempo/espaço é concebida através de uma de desenvolvimento progressivo por parte dos países europeus, colocando os países colonizados num estádio inferior de civilização. Tal perspectiva negligencia ou descaracteriza outras formas de organização sociopolítica e outros saberes (não eurocêtricos), nomeadamente africanos. Os currículos de História promovem assim uma mera inclusão de outras perspectivas, insuficiente para questionar as relações de dominação, racismo e discriminação, confrontando Portugal com a necessidade de criar no ensino público o justo espaço para a eclosão de uma memória pós-abissal (2015). Mobilizando as ideias de Boaventura de Sousa Santos sobre o pensamento abissal moderno (2007) e sobre a urgência de se valorizarem as Epistemologias do Sul (2014), Bruno Sena Martins fala-nos, nestes termos, da importância de uma memória pós-abissal:

A memória pós-abissal, alego, é aquela cujo olhar para o passado inscreve a violência colonial no centro da narrativa histórica da modernidade. A memória pós-abissal é aquela que identifica a memória abissal enquanto um segundo fôlego da violência colonial, uma violência que opera pelos seguintes mecanismos: a racialização do valor da vida humana; a elisão dos testemunhos que expõem as misérias produzidas pelo longo tempo do colonialismo; e a desqualificação das memórias vindas “do outro lado da linha”. Uma memória pós-abissal da violência terá que ser capaz de conter as vastas latitudes da experiência moderna, os vastos seus, carregando corpos e violências, mortos e sobreviventes, reconstituindo, a Norte e Sul, os estilhaços de uma violência que está longe de ter cessado (2015, p. 122/123).

Considerando as estratégias para efetivação da Década Internacional de Afrodescendentes fica claro que é reconhecendo as diferenças longamente definidas pelo racismo, por repertórios culturais diferentemente herdados e vividos, pelas lutas e resistências de movimentos sociais, coletivos e comunidades de resistência, que a reinvenção dos horizontes de justiça poderá fazer da escola um lugar de justiça epistêmica e identitária. Um tal ensejo segue de perto a proposta de Ngugi wa Thiong’o (1993) quando este se refere à necessidade de se mover o centro, num duplo sentido. Primeiro, entre nações, para que a modernidade ocidental deixe de ser o centro

reconhecido do saber para dar espaço a uma pluralidade de culturas e de centralidades. Em segundo lugar, está a necessidade de mover o centro no interior das diferentes nações para renegar a centralidade constituída pelo poder burguês, branco e masculino a bem de outras ontologias: os corpos, identidades e origens.

CONCLUSÃO

Os silêncios identificados no seio das políticas educativas do sistema educativo português, face a um passado e um presente de injustiças vividas pelos afrodescendentes, não podem ser desconectados do atual debate sobre os significados e as possibilidades uma educação verdadeiramente inclusiva, e dos seus principais desafios. Vários autores defendem que a construção de uma educação inclusiva enquanto eliminação de políticas e práticas assimilacionistas, opressores ou promotores de exclusão (paternalistas, colonialistas, capitalistas, racistas) requerem uma transformação profunda das estruturas e práticas escolares (CUMMINGS, 2003; GUTIÉRREZ; ROGOFF, 2003; TRIFONAS, 2003)

No entanto, como ficou evidenciado pela análise anterior, com o fim da ditadura e do império colonial, as organizações educativas mantiveram funções assimilacionistas face a uma norma, criando novas formas de racismo institucionalizado e reconfigurando o conceito de exclusão. Assim, é fundamental compreender que uma passagem de lógicas ostensivas de exclusão para práticas disciplinares e governamentais de manutenção das estruturas de privilégio não alteram radicalmente, como seria desejável, as relações de poder/saber/ser no espaço educativo. É assim que no sistema educativo português, apesar de se ter assistido a importantes transformações operadas no seu seio no período pós-ditatorial – nomeadamente a democratização do seu acesso (estabelecimento da escolaridade obrigatória), e uma constante preocupação com questões de igualdade de oportunidades – continuaram a operar, até aos dias de hoje, mecanismos naturalizados de exclusão e/ou assimilação face a uma normatividade universal escolar, em termos epistemológicos, ontológicos e axiológicos, face à qual os desvios e diferenças deverem ser simultaneamente analisados, categorizados, disciplinados, ou invisibilizados (STOER; MAGALHÃES, 2005).

As diferentes injustiças reproduzidas ao longo dos tempos conduzem-nos à importância de um exercício reflexivo face às verdades naturalizadas das práticas da instituição escolar. Um tal

exercício deve promover a permeabilidade da instituição escolar às lutas antidiscriminação num compromisso pela visibilização da diferença e das hierarquias racializadas. Implica, igualmente, repensar, ao nível institucional, as incompetências aprendidas que fazem da escola um espaço onde a hierarquia das relações e o formalismo dos modelos de transmissão de conhecimento impedem a emergência de um conhecimento-emancipação, aquele cuja validade é afirmada em função das consequências ao nível da justiça social e cognitiva:

o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e [...] só progride na medida em transforma em sentido progressista essas condições. Por isso, o conhecimento emancipação conquista-se, assumindo as consequências do seu impacto. Daí que seja um conhecimento prudente, finito, que mantém a escala das ações tanto quanto possível ao nível da escala das consequências (SANTOS, 1999, p. 208).

Uma educação que reverta a racialização das estruturas de privilégio e que respeite as pessoas afrodescendentes terá que ser mobilizadora de espaços políticos de escuta contra-hegemônica, tal significa reconfigurar radicalmente o espaço educativo conferindo ao oprimido a única “autoridade herdada” respeitável, significa renegar as hierarquias racializadas segundo a qual os corpos brancos e os outros escutam, significa, crucialmente, trazer para a educação as histórias que um pouco por todo o mundo, no presente, continuam a dar conta dos muitas temporalidades da emancipação anticolonial e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.; MATEUS, S.; SEABRA, T. Educação, integração e equidade. trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior. **IX Congresso Português de Sociologia. Portugal, Território e Territórios**, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320471071_Educacao_integracao_e_equidade_Trajetos_de_jovens_afrodescendentes_no_ensino_superior>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ANDERSON, B. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. London: Verso Books, 1991.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. A Institucionalização do Silêncio: a Escravatura nos Manuais de História Portugueses. **Revista do SNESup**, n. 39, p. 32-39, 2010.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation, **Ethnic Racial Studies**, 35 (7), p. 1266-1285, 2012.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Resolução A/RES/69/16**, sobre o Programa de atividades para a implementação da Década Internacional de Afrodescendentes, 2014. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/en/events/african-descent-decade/pdf/A.RES.69.16_IDPAD.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

- BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.
- BETHENCOURT, F. **Racisms: from the Crusades to the Twentieth Century**. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **Les héritiers. Les étudiants et la Culture**. Paris: Editions de Minuit, 1964.
- BOWLES, S.; GINTIES, H. Broken Promises: School Reform in Retrospect. In: SADOVNIK, A. (Ed.). **Sociology of Education: a Critical Reader**. 2ª ed. New York: Routledge, p. 53-70, 2011.
- BRINT, S.; KARABLE, J. **The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- CARDOSO, C. The Colonialist View of the African-origin ‘Other’, in the Portuguese Society and its education System. **Race, Ethnicity and Education**, vol. 1 (2), p. 191-206, 1998.
- CASA-NOVA, M. J. (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativos português. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.13, n.47, p. 181-216, abr./jun., 2005.
- CLIFFORD, J. **Returns: becoming indigenous in the twenty-first century**. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press, 2013.
- CUMMINGS, J. Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where Are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth. In: TRIFONAS, Peter (ed.), **Pedagogies of difference: rethinking education for social change**. New York: Routledge, p. 39-57. 2003.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2003.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Escola, igualdade e autonomia, **ELO**, p. 15-26. 2011.
- GUERRA, J. P. **Descolonização Portuguesa: o regresso das caravelas**. Alfragide: Oficina do Livro, 2009.
- GUTIÉRREZ, K.; ROGOFF, B. Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. **Educational Researcher**, v. 32, n. 5, p. 19-25. 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O Olhar Distanciado**. Lisboa: Edições Setenta, 1983.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- LOURENÇO, E. **Do Colonialismo como Nosso Impensado**. Lisboa: Gradiva, 2014.
- MARTINS, B. S. Violência Colonial e Testemunho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 106, p. 105-126, 2015.

MENDES, A. A. Portugal e o tráfico de escravos na primeira metade do séc. XVI. **AFRICANA STUDIA**, v. 7, p. 13-30, 2004.

MENESES, M. P. O 'Índigena' Africano e o Colono 'Europeu': a Construção da Diferença por Processo Legais. **E-Cadernos CES**, 7, p. 68-93, 2010.

MENESES, M. P.; MARTINS, B. S., Ed. **As Guerras de Libertação e os Sonhos Coloniais**: alianças secretas, mapas imaginados. Coimbra: Almedina, 2013.

ONU. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2014)**, 2014. Disponível em: <<http://decada-afro-onu.org/documents.shtml>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

PEREIRA, A. A.; ARAÚJO, M. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, 2017.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa, **Diário da República n.º 86/1976**, Série I de 10 abr. 1976.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86**, Diário da República 237, série I, de 14 out. 1986.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2 p. 342-386, 2000.

ROLDÃO, C.; ALBUQUERQUE, A.; SEABRA, T. Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. **IX Congresso Português de Sociologia. Portugal, Território e Territórios**, 2016. Disponível em:<<https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/afrodescendentes-e-oportunidades-de-acesso-ao-ensino-superior-afro-descendants-and-opportunities/33146>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SANTOS, B. D. S. **Pela Mão De Alice**: O Social e o Político Na Pós-Modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, B. S. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade". In RAMALHO, I. e RIBEIRO, A. S. (org.). **Entre Ser e Estar – Raízes, Percursos e Discursos da Identidade**. Porto: Afrontamento, p. 23-85. 2001.

SANTOS, B. D. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. D. S. Prefácio. In: MENESES, M. P. e MARTINS, B. S. (ed.). **As Guerras de Libertação e os Sonhos Coloniais**: alianças secretas, mapas imaginados. Coimbra: Almedina, 2013.

SANTOS, B. D. S. **Epistemologies of the South**: Justice Against Epistemicide. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SEABRA, T.; ROLDÃO, C.; MATEUS, S.; ALBUQUERQUE, A. **Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior**. Lisboa: Observatório das Migrações – Alto-Comissariado para as Migrações I.P., 2016. Disponível em: <<http://www.om.acm.gov.pt/-/caminhos-escolares-de-jovens-africanos-palop-que-acedem-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

STOER, S. R. Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 1, p. 7-27, 1994.

STOER, S. R. & MAGALHÃES, A. **A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

STOER, S. R. Educação e o Combate ao Pluralismo Cultural Benigno. **Educação Sociedade & Culturas**, 26, p. 177-183, 2008.

STOLER, A. L. Imperial Debris: Reflections on ruins and ruination. **Cultural Anthropology**, v. 23, n. 2, p. 191-219, 2008.

THIONG'O, N. W. **Moving the centre: the struggle for cultural freedoms**. London Portsmouth, N.H.: 1993.

TRIFONAS, P. **Pedagogies of Difference: rethinking education for social change**. New York: Routledge, 2003.

WALLERSTEIN, I. **The Modern World-System / [v.1]**. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

NOTAS

¹ Original de 1952.

² Cujo conteúdo de se encontra no primeiro capítulo de *O Olhar distanciado* (1983).

³ Entre outras, importa destacar a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Associadas (Durban, 2001), o Ano Internacional de Afrodescendentes (2009), a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância correlatas (1997), o Dia Internacional da Abolição do Tráfico Transatlântico de Escravos (2007).

⁴ Para uma análise do banco de dados do tráfico transatlântico de escravos, consultar <http://www.slavevoyages.org/>.

Submetido: 11/03/2018

Aprovado: 17/06/2018

Contato:

Bruno Sena Martins
Centro de Estudos Sociais,
Universidade de Coimbra (CES)
Colégio de São Jerónimo
Largo D. Dinis, Apartado 3087
Coimbra | Portugal
3000-995