

O projeto *Tecendo redes antirracistas*, que envolve pesquisadores africanos, brasileiros e portugueses nos estudos e intercâmbios sobre o racismo, tem duplo mérito: por um lado, rompe com o monopólio dos paradigmas ditados pelas entidades das sociedades colonizadoras; por outro, mobiliza um espaço de diálogo e partilha de saberes plurais contracoloniais, incluindo as diásporas africanas.

Os artigos que compõem esta obra, para além da preocupação de conectar pesquisas, pesquisadores e correntes de pensamento, abrem campos de debates acadêmicos e engajados através de uma abordagem amplamente plural, posicionada nas questões que dizem respeito à necessidade de (re)questionamento e (des)construção teórica, metodológica e analítica de processos de produção de conhecimento.

Miguel de Barros

Investigador e coordenador da Célula de Pesquisa em História, Antropologia e Sociologia do Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC)

autêntica

TECENDO REDES ANTIRRACISTAS

Áfricas, Brasil, Portugal

TECENDO REDES ANTIRRACISTAS

Áfricas, Brasil, Portugal

Anderson Ribeiro Oliva
Marjorie Nogueira Chaves
Renata Cristina Garcia Filice
Wanderson Flor do Nascimento
Organizadores



Cultura
Negra e
Identidades

autêntica

utêntica

ISBN 978-85-513-0485-3



788551 304853



Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

COORDENADORA DA COLEÇÃO
Nílma Lino Gomes

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITORAS RESPONSÁVEIS
*Rejane Dias
Cecília Martins*

REVISÃO
*Lúcia Assumpção
Samira Vilela*

CAPA
*Alberto Bittencourt
(sobre ilustração de ararat.art/Shutterstock)*

DIAGRAMAÇÃO
*Guilherme Fagundes
Waldênia Alvarenga*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal / organização
Anderson Ribeiro Oliva ...[et al.]. 1. ed. — Belo Horizonte : Autêntica Editora,
2019. — (Coleção Cultura Negra e Identidades)

Outros organizadores: Marjorie Nogueira Chaves, Renísia Cristina García
Filice, wanderson flor do nascimento.
ISBN 978-85-513-0485-3

1. Discriminação racial 2. Preconceitos 3. Racismo 4. Racismo - África
5. Racismo - Brasil 6. Racismo - Portugal 7. Relações étnicas I. Oliva,
Anderson Ribeiro. II. Chaves, Marjorie Nogueira. III. Filice, Renísia Cristina
García. IV. nascimento, wanderson flor do. V. Série.

19-23839

CDD-305.8009

Índices para catálogo sistemático:

1. Racismo : Relações raciais : Sociologia 305.8009

Iolanda Rodrigues Bode - Bibliotecária - CRB-B/10014



Belo Horizonte

Rua Carlos Turner, 420
Silveira . 31140-520
Belo Horizonte . MG
Tel.: (55 31) 3465 4500

São Paulo

Av. Paulista, 2.073 . Conjunto Nacional
Horsa I . 23º andar . Conj. 2310-2312
Cerqueira César . 01311-940 . São Paulo . SP
Tel.: (55 11) 3034 4468

Sumário

- 7 **PREFÁCIO**
Tecer redes à procura de um novo mapeamento cognitivo contrarracista
Miguel de Barros
- 13 **APRESENTAÇÃO**
Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal
*Anderson Ribeiro Oliva, Marjorie Nogueira Chaves, Renísia Cristina
Garcia Filice e wanderson flor do nascimento*
- REDES EXPANSIVAS**
- 23 **As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético**
Antônio Bispo dos Santos
- 37 **Etnicidade, racismo e representações interétnicas: imigrantes africanos
vistos por portugueses no distrito de Braga, Portugal**
Manuel Carlos Silva
- 65 **Territorialidades quilombolas ameaçadas pela colonialidade do ser, do
saber e do poder**
Givânia Maria da Silva
- 77 **Entre o mito da *morabeza* e a (negada) questão racial em Cabo Verde:
um olhar contracolonial**
Redy Wilson Lima e Alexssandro Robalo
- 99 **Apropriação cultural, antropofagismo, multiculturalidade, globaliza-
ção, pensamento decolonial e outros carnavais**
Daiana Tukano

Os afrodescendentes no sistema educativo português: racismo institucional e continuidades coloniais

Cristina Roldão

No debate político e científico português, a dimensão racial raramente é mobilizada para entender os obstáculos à democratização escolar. Se as desigualdades de classe trilharam o seu caminho nas pesquisas e políticas sobre educação, o racismo e as desigualdades étnico-raciais tendem a não ser olhados como resultado de relações estruturais de poder que perpassam o funcionamento das instituições. Normalmente, são entendidos como casos “pontuais” e decorrentes da intencionalidade direta de indivíduos específicos, ou como decorrência indireta das desigualdades de classe.

O presente artigo procura contribuir, exatamente, para um entendimento dessas desigualdades étnico-raciais como fruto, também, de processos estruturais e institucionais de (re)produção do racismo. Para isso, faz-se num primeiro momento uma contextualização e discussão histórica daqueles que foram alguns dos pilares da educação colonial, sobretudo durante o Estado Novo. Esta análise coloca em evidência o quanto o imperialismo colonial teve como um dos seus instrumentos de “civilização” – dominação e exploração – a política educativa e o quão a educação foi também lugar de disputa dessa relação de forças. Num segundo momento, discutem-se as trajetórias escolares dos afrodescendentes no sistema educativo português dos pós-independências e a partir do 25 de Abril até à atualidade, recorrendo a resultados de outras pesquisas sobre o tema e às estatísticas oficiais disponíveis que, em Portugal, não recobrem dados étnico-raciais.

Propõe-se, assim, uma análise exploratória sobre as continuidades históricas da colonialidade no sistema educativo contemporâneo. Esse exercício implica quebrar o silêncio coletivo sobre o passado colonial português, historicamente tão recente e, ao mesmo tempo, tão arraigado na identidade

nacional, e, nesse passo, descolonizar a forma como sociologicamente se têm olhado as desigualdades na escola contemporânea.

“Civilizar” espíritos e corpos negros: a educação a (des)mando da colonização (1930-1974)

A dominação colonial, e também a estrutura escravocrata transatlântica dependeram sempre de mecanismos institucionalizados, formais e não formais, mais e frequentemente menos estruturados, de educação. Como refere Paulo (2000), debruçando-se sobre a educação colonial no período entre 1930 e 1974, para que possamos compreender a educação colonial é preciso entendê-la como não se cingindo à educação nas colônias e dirigida aos sujeitos colonizados, abrangendo também a metrópole e os portugueses, colonos e metropolitanos. Essa dualidade remete para o duplo objetivo de dominar (que na retórica colonialista surge como “civilizar”), isto é, impor e legitimar sua autoridade, e de “explorar” eficientemente os recursos desses territórios.

Logo no século XV, nas primeiras expedições ao reino do Congo, são trazidos, para Portugal, africanos, uns raptados e outros vindo voluntariamente, alguns pertencentes à aristocracia baçongo, para serem educados de modo a se tornarem missionários, intérpretes, emissários e outros tipos de intermediários da coroa portuguesa na África, sendo que a maior parte estudou no então chamado Mosteiro de Santo Elói (BOXER, [1981] 2013; FERREIRA, 1977). Existe também registro de várias tentativas de evangelização através do envio de missionários e da construção de colégios nos territórios que viriam a ser Angola e Moçambique (FERREIRA, 1977).

Cabe também dizer que, embora a população escravizada na cidade de Lisboa, que chegou aos 10% (MARGARIDO, 2000 – a partir do sumário de Cristóvão Rodrigues de Oliveira de 1551) ou 15% da população da cidade nos séculos XVI a XVIII (LAHON, 2004), fosse na sua maior parte destinada às atividades menos qualificadas, mais duras e desprezadas, eram ensinados ofícios a alguns, poucos, escravos (sobretudo se o seu senhor fosse ele próprio artesão) no sentido de rentabilizar sua força de trabalho, mas sem que pudesse ascender a mestre (CALDEIRA, 2017). Algumas corporações eram particularmente elitistas e fechadas à entrada de escravos nos ofícios (como as de calceteiros, jubeteiros, ourives, boticas); outras, menos prestigiadas, não tanto (entre outras, as de sapateiros, ferreiros, pedreiros, alfaiates, tecelões,

barbeiros, etc.). Tendo tido a população negra uma expressão significativa na cidade de Lisboa¹ (TINHORÃO, 1988; HENRIQUES, 2009) e, em 1930, ainda vivesse na cidade quem tivesse nascido escravo, ela declinou lentamente após várias tentativas legislativas abolicionistas² e na sequência do processo de branqueamento, quer por via das narrativas sobre a cidade, quer por via da miscigenação (TINHORÃO, 1988). Ao contrário do que acontece no Brasil, não há uma continuidade genealógica entre a população negra de hoje (que chega a Portugal a partir da década de 1970, mas sobretudo 1990) e a população negra e escrava que viveu e contribuiu para a construção da cidade de Lisboa entre os séculos XVI e XIX.

¹ Como dá conta Henriques (2009), vários estrangeiros que passaram por Portugal se referiram na sua correspondência e outros escritos à forte presença de negros no país, sobretudo em Lisboa, como é o caso de Alexandre Sasek (1465-1466), Nicolau Clenardo (1535), Filipe Sassetti (1578), Richard Twiss (1772-1773), Duque de Châtelet (1777), Felix Lichnowsky (1842).

Entre 1593 e o século XVIII, a cidade terá o Bairro do Mocambo – expressão de origem africana para referir aldeia –, na atual Madragoa, o que é revelador da importância da população negra na cidade de Lisboa (HENRIQUES, 2011). *O Album de Costumes Portugueses* de Alfredo Roque Gameiro, publicado em 1888, com as ilustrações de ocupações típicas da cidade, como as ditas “pretas” do mexilhão, tremoço e fava rica, “preto caiador” e calhandreiras, mostra como a “presença” negra na cidade terá sido suficientemente significativa. O próprio Fado, tornado símbolo da portugalidade, tem parte das suas origens em estilos musicais e de dança africanos ou afro-brasileiros, como a Fofa e o Lundum (TINHORÃO, 1988).

Contudo, para além de Lisboa, no sul de Portugal, Algarve, Alentejo e Setúbal, a população escrava chegou a representar 6% da população no século XVI, especialmente Alcácer do Sal, Benavente, Coruche, Lagos, Odemira e Portimão, onde chegaram ou ascenderam os 10% da população nesse período (FONSECA, 2002). No século seguinte, há um decréscimo relativo, para 4%, dessa presença.

Mais do que nos Açores, na Madeira do início do século XVI, essa presença chegou a uma percentagem semelhante à anteriormente referida, o que, apesar de controvérsias entre historiadores, terá estado associado à produção açucareira (PIMENTEL, 1995), que cedo declinou e que no passado havia sido assegurada quase exclusivamente por escravos guanches ou canários. Lahon (1999) dá conta de várias organizações religiosas (confrarias e irmandades) negras existentes em Lisboa (e noutros locais, como, Lagos, Évora, Leiria, Muge, Alcácer do Sal, Elvas, Setúbal e Moura) entre os séculos XVI e início do século XIX. Através destas, os negros tinham um espaço de convivência e de construção identitário-cultural próprio, mas também de ação coletiva. Um dos líderes que ficou para história, não só pela caricatura em cerâmica que dele fez Bordalo Pinheiro, foi Paulino José da Conceição (Pai Paulino), negro, liberto e baiano (NETO, 1998).

² Em 1761, Marquês de Pombal proíbe a entrada de escravos no espaço metropolitano e na Índia. Em 1773, surge a Lei do Ventre Livre e a libertação dos escravos de quarta geração em Portugal. Contudo, somente em 1869, perto de um século depois da primeira iniciativa, é proclamada a abolição da escravatura em todo o Império Português.

Será sobretudo a partir do final do século XIX, com a necessidade portuguesa de ocupação efetiva dos territórios africanos na sequência da Conferência de Berlim, que se começa a discutir mais sistematicamente a necessidade de uma estratégia de educação colonial, quer como instrumento de ocupação, quer como resposta à competição colocada pelas missões protestantes e estrangeiras que estavam mais desenvolvidas que as missões católicas portuguesas, nos territórios africanos reclamados pelos portugueses (MOUTINHO, 2000; GUIMARÃES, 2006). Até ali, o ensino nas colónias estava entregue, sem uma estratégia colonial definida, às missões religiosas. Não podendo impedir a presença das missões estrangeiras, dado os acordos assumidos na Conferência de Berlim, a sua atividade passa a ser regulamentada, em 1907, no sentido de melhor garantir os interesses portugueses, desde logo obrigando o ensino do português (JERÓNIMO, 2010).

Será, sobretudo, a partir de intelectuais da Comissão Africana da Sociedade de Geografia de Lisboa que se começará a refletir sobre o projeto de educação colonial (PAULO, 2000; MOUTINHO, 2000), isto, muito mais numa ótica de ocupação e colonização desses territórios do que propriamente um ensejo de escolarizar os africanos (JERÓNIMO, 2010). Se esse grupo, nas suas recomendações se orientava por princípios modernistas, humanistas, mas evolucionistas, desembocando num racismo paternalista, outros setores da elite metropolitana defendiam princípios coloniais desabridamente racistas e de exploração pragmática (como é o caso de António Enes, Mouzinho de Albuquerque, Paiva Couceiro e do eminente historiador Oliveira Martins), considerando inútil a escolarização das populações africanas (PAULO, 2000; JERÓNIMO, 2010). Também alguns setores mais instruídos da população negra nas colónias teciam críticas à política educativa, ao estado deplorável da educação nas colónias e do seu excessivo endoutrinação religioso, como fica evidente nos textos reunidos sobre o título *Voz d'Angola clamando no deserto* (ANGOLA, 1901) e no único número do jornal *O Africano*, publicado em 1908 em Moçambique (JERÓNIMO, 2010).

O intensificar das reflexões e debates, bem como a emergência de algumas iniciativas de política entre o final do século XIX e a 1ª República³

lançaram os pilares programáticos e teóricos do que viria a ser a “educação colonial” na década de 1930, no Estado Novo. Por um lado, a ideia de que essa educação deveria passar pela preparação técnica, científica e administrativa de quadros portugueses (colonos e metropolitanos) para melhor se poderem explorar esses territórios; por outro, a ideia de que a educação deveria ser um meio para “civilizar” e “nacionalizar” as populações africanas, sobretudo através da educação pelo e para o trabalho, mas também através do ensino do português e dos princípios da religião católica.

A educação escolar na metrópole deveria preparar os quadros científicos, eclesiais, técnicos e administrativos para uma exploração e ocupação mais eficientes dos territórios colonizados, mas também para promover uma socialização na ideologia colonial. É nesse quadro que surge em 1906 a Escola Colonial de Lisboa da Sociedade de Geografia de Lisboa, que viria a designar-se Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, em 1954, e em 1962, já integrado na Universidade Técnica de Lisboa, passa a designar-se Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCSPU), uma das primeiras instituições a ministrar cursos em que a sociologia e a antropologia surgem associadas à empresa colonial (ÁGOAS, 2012; CRUZ, 1983). Contam-se ainda os cursos da Escola de Medicina Tropical, duas especializações no Instituto Superior de Agronomia; disciplinas especializadas em diferentes cursos do ensino superior (PAULO, 2000). Contudo, essas apostas nunca conhecerão forte adesão popular, das elites ou dos pedagogos portugueses, até porque, em Portugal, o acesso à escola, no geral, era muito reduzido e porque não se assistiu a uma saída significativa de colonos portugueses para os territórios em África.

Como mostra Vidigal (1996), durante a República, mas sobretudo a partir da Ditadura Militar e com o Estado Novo, os manuais escolares e livros infantis passam a apresentar informação sobre os territórios colonizados, através da descrição aventureira de viagens, do exotismo das paisagens e da geografia, da exuberância das riquezas naturais e da propaganda sobre a grandiosidade do império e missão civilizadora específica de Portugal. Outra forma importante de a educação colonial operar na metrópole era por via de iniciativas como a Exposição Colonial do Porto (1934), Exposição do Mundo Português (1940), a Semana das Colónias (celebradas a partir de 1940, na maioria das escolas), congressos, comemorações, cruzeiros de férias às colónias destinados a professores e alunos metropolitanos, iniciativas editoriais, imprensa, bandas desenhadas (histórias em quadrinhos), programas de rádio, iniciativas da Mocidade Portuguesa (PAULO, 2000).

³ Com a Primeira República constituem-se as “missões civilizadoras” oficiais e laicas (1913) e as escolas-oficina, consolidam-se instituições de formação de agentes colonizadores (conversão do Colégio das Missões Ultramarinas em Instituto das Missões Coloniais em 1917, Colégio das Missões dos Padres Seculares) e criação de meios de controlo da política de ensino indígena (inspeções escolares) à educação colonial nas então colónias

Com o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África a Timor (1926) e, sobretudo, com o Estatuto Missionário de 1941, o poder das missões católicas sobre a educação das populações africanas sai reforçado: garantindo a liberdade e quase monopólio do ensino nas colónias fora da tutela do Ministério da Educação Nacional e regulado à distância e (parcamente) financiado pelo Estado.

As missões cabia ministrar o ensino indígena, uma via separada do ensino oficial e destinada apenas à população negra de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, sendo, portanto, segregadora e consentânea com a própria hierarquia de cidadania definida no regime do indigenato. Esse ensino compreendia o ensino primário rudimentar, mais tarde ensino de adaptação, as escolas profissionais, escolas-oficinas, escolas de artes e ofícios e escolas-rurais, todas elas, no essencial, com um estatuto inferior ao ensino primário elementar, ensino liceal e ensino técnico (GOMES, 1996; PAULO, 2000). Um sinal desse desprestígio era o baixíssimo valor do salário dos professores do ensino de adaptação, consideravelmente abaixo do salário dos contínuos nas escolas oficiais (MOUTINHO, 2000).

Como no passado, o currículo passava pelo ensino da língua portuguesa, de um ofício manual e dos rudimentos da moral cristã e patriótica. Não se tratava, portanto, de fomentar uma educação literária, científica, tecnicamente especializada para as quais se considerava que as populações africanas não teriam capacidade, nem proveito, visto que, por um lado, a estas se atribuíam os trabalhos agrícolas, domésticos e, embora menos, oficinais e, por outro, era necessário garantir a posição relativa de vantagem dos portugueses no acesso às profissões mais qualificadas, bloqueando as aspirações e oportunidades de mobilidade social da população negra (MOUTINHO, 2000). Tratava-se, portanto, muito mais de “civilizar” e “colonizar”, isto é, inculcar disposições nas mentes e nos corpos para a obediência à ordem colonial e para a sujeição a regimes de trabalho profundamente inumanos do que “educar”.

Esse tipo de ensino nunca conseguiu ter ampla cobertura face à dimensão da população escolarizável. Como mostra Paulo (2000), recorrendo a dados do World Survey of Education, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre 1955 e 1966, as taxas de analfabetismo em Angola, Moçambique e Guiné rondavam os 95% (em Portugal, situava-se em torno dos 40%). Sendo que no plano da retórica, a política educativa colonial visava à assimilação (“nacionalizar”), mas na prática não existiam meios, nem um esforço político para o levar efetivamente

a cabo. Como veremos, a propósito do estatuto de “assimilado”, tratava-se de um sistema educativo de “assimilação seletiva” das populações africanas.

O ensino oficial ministrado nas colónias – ensino primário, ensino liceal e ensino técnico –, seguia as orientações do ensino na metrópole. Dirigia-se aos colonos brancos, mas também a uma pequena minoria de negros e mestiços que tinham, por diferentes razões, o estatuto de “assimilados” (esta posição intermédia e intermediária na estrutura colonial estava também legalmente prevista, por exemplo, na colonização belga e francesa), segundo o regime de indigenato. Essa posição específica e legalmente reconhecida funcionava como um mecanismo de controlo da mobilidade social da população negra – segundo Cabral (1978), após cinco séculos de missão civilizadora portuguesa, os assimilados representavam apenas 0,3% da população total da Guiné-Bissau –, mas também como um tampão às reivindicações de igualdade e melhoria de condição social da população negra. Para além disso, era consentânea com a retórica luso-tropicalista (CASTELO, 1998) de que o colonialismo português não era racista, mesmo que qualquer sujeito branco, por menos escolarizado que fosse (e havia muitos nessa condição), nunca seria reduzido ao estatuto de “indígenas”. Apesar da sua posição intermediária, nem sempre suas relações com o colonialismo português foram pacíficas, como demonstram os chamados “nativistas”, africanos negros e/ou mestiços letrados que, a partir da metrópole e/ou das colónias e, especialmente, durante a I República Portuguesa (1910-1926), estiveram na origem de variadíssimas associações e periódicos orientados, em termos gerais, para os interesses dos africanos (ANDRADE, 1998).

As elites africanas negras e mestiças, como os colonos portugueses, tinham necessidade de aceder, entre outras coisas, à educação de nível superior em Portugal, pois nas colónias esse nível de ensino foi praticamente inexistente durante todo o período colonial. Sabe-se que nos finais do século XIX existiam estudantes negros no ensino superior lisboeta, a partir dos quais terá surgido, em 1911, o jornal *O Negro – Órgão dos Estudantes Negros*. Uma parte desses estudantes fundou em 1912 a primeira organização panafricana portuguesa – *Junta de Defesa dos Direitos d'África*, cuja extinção daria origem, também em Lisboa, à Liga Africana (1919) e Partido Nacional Africano (1920) –, aquela que irá receber em Lisboa o famoso sociólogo negro W. E. B. Dubois e a 3ª Conferência Internacional Pan-Africana (ANDRADE, 1998). Também o movimento cabo-verdiano *Claridade*, quer na geração que o colocou em marcha na década de 1930, quer na geração literária nativista que a precedeu

e inspirou, remete para uma elite cultural, em certa medida mestiça, que em boa medida terá frequentado o ensino superior em Portugal (SEIBERT, 2012).

Em 1931, num número da revista *ABC*, surge um artigo com o seguinte título: “O triunfo da raça negra – Como vivem os pretos de Lisboa?”. Aí, para além de fotografias, referências a personalidades negras da cidade de Lisboa, estimam-se em 5 mil os negros na cidade de Lisboa. M’Bokolo (2007), embora não especifique a origem étnico-racial, estima valores, entre os anos 1948-1950, afirmando que existiriam em Lisboa cerca de cinquenta estudantes africanos, perto de metade provenientes de Cabo Verde e os restantes de Angola e São Tomé e Príncipe, sendo praticamente inexistentes os estudantes da Guiné-Bissau ou Moçambique.

O surgimento da Casa dos Estudantes do Império (CEI) mostra a importância que, a partir da década de 1940, os estudantes negros, mas também colonos, começam a ganhar.⁴ Criada em 1944, pelo Estado Novo em 1944, visava-se, com o CEI, congregar, mas também melhor controlar, as atividades dos jovens universitários provenientes das colónias (na maioria africanas, mas não só) e que antes se haviam auto-organizado na Casa dos Estudantes de Angola (1943), Casa dos Estudantes de Moçambique (1944) e Casa dos Estudantes de Cabo Verde (1944) (FARIA, 2009; MATA, 2015). As atividades promovidas pela CEI constituíram-se como um contexto de aprendizagem de muitas das ideias, conceitos, referências científicas, artísticas e políticas que perpassavam as diásporas africanas em outros contextos. A CEI foi local de formação de muitos dos intelectuais e futuros líderes dos movimentos de libertação africanos (Agostinho Neto, Alda do Espírito Santo, Amílcar Cabral, Joaquim Chissano, Lúcio Lara, Marcelino dos Santos Mário Pinto de Andrade, entre outros).

Até à década de 1950, o estado reproduzia uma narrativa e ações desabridamente racistas, sustentadas na ideia de natural superioridade dos portugueses e dos europeus, na originalidade da missão civilizadora portuguesa e na grandeza imperial da nação, a que Paulo (2000) chamou fase de “euforia imperial-nacionalista” ou, como refere Castelo (1998), os “anos da mística imperial”.

⁴ A cidade de Lisboa contava ainda com outras instituições de africanos, como: o Grémio dos Africanos, Centro de Estudos Africanos (1951) e, de caráter mais operário, o Clube Marítimo (1948), onde se juntavam os trabalhadores marítimos negros das companhias Colonial e a Nacional de Navegação e que viviam, frequentemente na zona do Bairro da Graça (Andringa entrevista Mário Pinto de Andrade, 2 set. 2009). A emergência dessas instituições é indicativa da expressão que os africanos tinham na cidade de Lisboa a partir dos anos 1940.

Contudo, o arranque da luta armada em Angola e na Guiné-Bissau (ambas em 1961) e em Moçambique (1964), a conquista da independência por vários povos colonizados em todo o mundo após a II GGM, mas também as pressões de organismos internacionais sobre Portugal irão obrigar o estado português a mudar sua abordagem colonial, abolindo num primeiro momento o Acto Colonial (1951) e passando para uma retórica integracionista, em que as colónias passam a chamar-se “províncias ultramarinas”, e Portugal (agora) a assumir-se como “pluricontinental e multirracial”. Dez anos mais tarde, em 1961, será abolido o Estatuto do Indigenato (o que formalmente significou extinguir a hierarquia racial que havia caracterizado o império durante o Estado Novo) e, em 1964, o ensino indígena, então designado “ensino de adaptação” (ou rural), é extinto, por via da Reforma do Ensino Primário no Ultramar. Outras das transformações na política colonial desse período vão no sentido de expandir a rede escolar do ensino elementar e ensino secundário, mas também, a partir do final da década de 1960, o fim do monopólio da metrópole sobre o ensino superior.

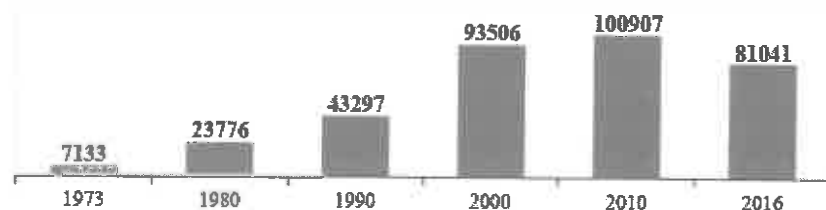
A educação foi também um elemento em jogo nos contextos concretos da luta armada. Exemplo disso é a chamada “ação psicológica” de Spínola, em que se procurou a conquista da confiança dos guineenses através da construção de escolas e outras infraestruturas em aldeamentos controladas por tropas portuguesas. Do lado dos movimentos de libertação, um dos elementos-chave era a busca por formação militar, mas não só, no estrangeiro (União Soviética, Cuba, China, Gana, Guiné-Conacri, entre outros), assim como as iniciativas de educação popular. Aqui destaca-se, sobretudo, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), onde as ideias de Amílcar Cabral sobre a importância da cultura na revolução – enquanto arma da teoria; reafricanização dos espíritos; formação do homem novo – vão dar destaque à educação como terreno de luta pela independência (BORGES, 2008).

Os trajetos escolares dos afrodescendentes no Portugal “pós-colonial”

Após as independências das até ali colónias portuguesas em África e queda do regime ditatorial com a revolução 25 de Abril de 1974, chega ao sistema educativo português um número crescente de jovens negros, descendentes dos ex-súbditos coloniais africanos que migraram para a ex-metrópole do império, trazendo ou cá tendo os seus filhos. Agora designados na narrativa oficial “imigrantes africanos” ou “descendentes de imigrantes africanos”, vão

chegando às escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML) a partir dos anos 1960 e 1970, mas sobretudo a partir dos anos 1990.

Gráfico 1 – Número de residentes com nacionalidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), 1980-2016



Fonte: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 1980 a 2000 (MACHADO, 2009), 2010 e 2016 (cálculos próprios). INE, Censos 1981 para estimativa de 1973 (PIRES et al., 1999).

Entre esses jovens (muitos deles hoje adultos) da diáspora africana em Portugal, iremos encontrar: 1) aqueles que, tal como os estudantes universitários “ultramarinos” de que falámos anteriormente, vêm para frequentar o ensino superior, muitos por via de acordos de cooperação para o desenvolvimento (COSTA; FARIA, 2012; ALVES, 2015);⁵ 2) descendentes de cabo-verdianos que chegaram a Portugal na década de 1960, ainda durante o período colonial (SAINT-MAURICE, 1997);⁶ 3) jovens negros e mestiços cujas famílias chegam, entre meados da década de 1970 e início da década de 1980, no quadro da migração de “retornados”, sobretudo, de Angola e Moçambique (PIRES et al., 1984), onde tinham o estatuto de “assimilados”.⁷

⁵ Se até há pouco tempo, a grande maioria dos “estudantes estrangeiros” no ensino superior português provinha exatamente dos PALOP, estes têm vindo a perder peso e, por exemplo, no ano letivo de 2012/13 já só representavam perto de 20% do total de alunos estrangeiros (OLIVEIRA et al., 2015).

⁶ Estas migrações foram incentivadas pelo Estado Português, como medida de compensação, a baixo custo, da perda de mão de obra portuguesa para outros espaços europeus e para a guerra colonial (1961-1974), e de fomento na construção do Metropolitano de Lisboa e de imóveis no turismo algarvio (SAINT-MAURICE, 1997).

⁷ A migração de retornados surge na sequência das independências dos territórios africanos colonizados, sobretudo, Angola e Moçambique (PIRES et al., 1984). Se a esmagadora maioria desse fluxo se referia à população de origem portuguesa e branca, havia também várias famílias e indivíduos negros e mestiços que chegam nesse contexto. Uma parte importante destes pertencia à classe média urbana colonial, estando ligados

Essas duas últimas “gerações”, hoje com 40 anos ou mais, tinham relações mais estreitas com as estruturas coloniais e suas contradições; trazem marcas mais profundas e diretas da colonização, lutas de libertação e guerra colonial nas suas famílias e no seu percurso biográfico. Face às gerações que se lhes seguiram, tiveram um maior “embate” com o imaginário racista colonial e com um certo revanchismo latente. Nessa fase, Portugal, com cerca de 9 milhões de habitantes, vivia o paradoxo de já não ser um império colonial, mas ao mesmo tempo tendo-o tão dolorosamente vivo no meio milhão de ex-colonos “retornados” (PIRES et al., 1984); no quase um milhão de homens que, entre 1961 e 1974, foram mobilizados para as três frentes da guerra colonial, nas famílias dos nove mil combatentes mortos e dos milhares que voltaram com lesões físicas e psicológicas (CAMPOS, 2018). Num Portugal, agora focado “em apanhar o comboio do progresso made in European Community” (CONTADOR; FERREIRA, 1997, p. 164), havia e há um grande silêncio sobre esses estilhaços do fim do império nas narrativas oficiais (MARTINS, 2018).

As duas gerações seguintes, com número consideravelmente superior ao das anteriores, dado o forte impulso da imigração africana nesse período, crescerão num quadro social, económico e político distinto.⁸ Se na primeira já muitos terão nascido em Portugal, na geração seguinte, constituída por crianças e jovens negros atualmente no pré-escolar, ensino básico e secundário português, uma parte importante já nasceu em Portugal e muitos descenderão de afrodescendentes também nascidos em solo português. Essas duas gerações crescem num contexto político-legal em que a introdução do princípio *jus sanguinis* significará que muitos não terão direito à nacionalidade portuguesa, mesmo tendo nascido em Portugal. Ficando, portanto, estrangeiros no seu próprio país, o que significa obstáculos acrescidos na

à administração pública, ao exército, profissões liberais e comércio. Diga-se também que uma parte deles remete para pessoas de origem cabo-verdiana que faziam parte da “elite colonial”, trabalhando na administração de várias das colónias portuguesas, mas sobretudo na Guiné-Bissau (BATALHA, 2004).

⁸ No fim da década de 1980 e ao longo da década de 1990 houve um forte impulso da imigração africana – proveniente sobretudo de Cabo-Verde e Angola, mas também da Guiné-Bissau – decorrente, entre outras coisas, do forte investimento em programas de construção de grandes infraestruturas que a entrada na Comunidade Europeia possibilitou, com destaque para a construção da Expo’98 (MACHADO, 2009). Pesou também, do outro lado, o facto de os países de origem enfrentarem situações prolongadas de conflito armado e instabilidade económica e política.

sua vida e o reforço de um imaginário nacional que se entende como uma nação branca.

Para além das desigualdades no mercado de trabalho, essas gerações crescem também num cenário de crescente desemprego, que culminou com a crise de 2008, sendo que entre a população dos bairros foi mais acentuada, com o abrandamento progressivo da construção civil, setor onde a maioria dos homens negros trabalha.⁹

Por outro lado, essas gerações serão aquelas que irão crescer num quadro de multiplicação dos bairros de autoconstrução e nos “bairros sociais” construídos ao abrigo do Programa Especial de Realojamento (PER) promulgado em 1993. Embora o PER possa ter dado resposta a parte dos problemas das habitações nos bairros de autoconstrução, significaram um extremar da segregação territorial e um afastamento das zonas centrais/periferização, assim como a ruptura de laços comunitários formados anteriormente nos bairros de autoconstrução, considerados na narrativa dominante “bairros de barracas”, mas onde, apesar das dificuldades económicas e de salubridade, constituíram-se comunidades com fortes laços identitários e de cooperação (BORGES, 2014; CACHADO, 2013). Os bairros PER e os de autoconstrução com forte presença negra têm vindo a ser mediaticamente representados como estando ligados ao crime, com insegurança, num processo flagrante de racialização do crime e da periferia (RAPOSO, 2010; ALVES, 2016).

Essa política de habitação teve fortes impactos na composição étnico-racial das escolas desses territórios, contribuindo para o surgimento de escolas profundamente marginalizadas e segregadas.¹⁰ Muitas dessas escolas, e também outras, foram incorporadas ao programa Territórios Educativos de

⁹ A população de nacionalidade cabo-verdiana, comparativamente com a de nacionalidade portuguesa, por exemplo, tinha em 2011 mais do dobro da taxa de desemprego (28% face a 13%) e estava quase quatro vezes mais em profissões pouco qualificadas (37% face a 13%), recebendo, em média, menos 124 euros mensais (479 euros face a 603 euros, em 2009) face aos seus pares profissionais de nacionalidade portuguesa (ROLDÃO, 2016). Nas profissões de topo, a desigualdade é ainda mais flagrante, pois os cabo-verdianos ocupavam nove vezes menos essas profissões (2,6% face a 23%) em 2011. Os poucos que desempenhavam profissões intelectuais e científicas recebiam, em média, menos 564 euros mensais que os seus pares profissionais de nacionalidade portuguesa (1290 euros face a 1854, em 2009).

¹⁰ A segregação étnico-racial nas escolas da AML tem ocorrido em boa medida por via da conjugação entre políticas e estratégias residenciais, mas as políticas locais e estratégias das próprias escolas e famílias brancas de classe média (*white flight*) também intervêm nesse processo, como fica patente na existência de escolas frequentadas apenas por alunos ciganos (ARAÚJO, 2016; ABRANTES *et al.*, 2016).

Intervenção Prioritária (TEIP), que surge em 1996 (continuando até hoje), exatamente para promover o sucesso escolar nesses contextos, e embora tenha sofrido alterações ao longo do tempo, nunca interveio diretamente nos processos segregativos ou mencionou a dimensão étnico-racial e o racismo institucional como elementos a ter em conta. Por exemplo, nesses contextos de forte diversidade linguística, com um peso importante do cabo-verdiano (crioulo de Cabo Verde) e crioulo da Guiné-Bissau, a política linguística tem-se orientado por uma estratégia assimilacionista, com uma aposta em programas de reforço do português (de que é exemplo, a disciplina de Português como Língua Não Materna) e uma quase total inoperância no plano do bilinguismo e do reconhecimento de outros padrões de português (MATIAS, 2017).

Se a década de 1990 foi um período de reforço da diversidade étnico-racial na sociedade portuguesa, sobretudo na AML – o que levou ao lançamento de inúmeras políticas de “integração de imigrantes” na escola (mantendo-se algumas até hoje), como o surgimento do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1991, mais tarde Secretariado Entreculturas) e o Projeto de Educação Intercultural (1993) (SEABRA *et al.*, 2016) –, esse foi também um período de forte implementação de políticas de diversificação das vias escolares em nível nacional. As vias “vocacionais” ou profissionalizantes que, com o 25 de Abril haviam sido praticamente abolidas no sentido de contrariar processos segregativos e elitistas que existiam entre o ensino liceal e o ensino técnico, ressurgem gradualmente a partir da década de 1990, muito associadas ao combate ao insucesso e abandono escolar: Cursos Profissionais em escolas privadas (1990) e públicas (2004), Cursos Tecnológicos, Programa Integrado de Educação e Formação (1999), Percursos Curriculares Alternativos (1996), Cursos de Educação e Formação (2004), Cursos Vocacionais (2012).

Uma das vias pelas quais as escolas TEIP e outras escolas marcadas pela exclusão socioterritorial e também por forte presença de alunos afrodescendentes têm procurado dar resposta ao “insucesso escolar” dos seus alunos passa exatamente pela aposta em vias escolares profissionalizantes. Por um lado, elas têm permitido que um maior número desses jovens se mantenha na escola e conclua o ensino secundário (escolaridade obrigatória atual), por outro, dificilmente os prepara para aceder ao ensino superior.

Embora não existam estatísticas oficiais sobre desigualdades étnico-raciais e racismo institucional, a pesquisa de Seabra *et al.* (2016), através de um

indicador aproximado (designado nesse estudo “origem étnico-nacional”)¹¹ proveniente dos censos, mostra que a taxa real de acesso ao ensino superior (18-22 anos) dos afrodescendentes foi de 16% em 2011, metade daquela dos jovens de origem portuguesa (34%). Se restringirmos aos alunos de origem cabo-verdiana, guineense e santomense, essa taxa é cinco vezes inferior à dos restantes alunos (8% face a 34%). Para além disso, entre 2001 e 2011, essas desigualdades agudizaram-se, quer pelo retrocesso no acesso dos afrodescendentes (21% para 16%), quer pelo acréscimo, mesmo que ligeiro, entre os jovens de origem portuguesa (31% para 34%). Essa desigualdade e crescente inacesso ao ensino superior será, em parte, decorrente de obstáculos diretos no acesso a esse nível de ensino (propinas, exames nacionais e *numerus clausus*, despesas associadas à frequência desse nível de ensino, etc.). Contudo, pesam também aqui processos cumulativos do percurso escolar prévio.

Tabela 1 - Taxas reais de acesso ao ensino superior (18 a 22 anos) por origem étnico-racial, 2001 e 2011 (%)

		2001	2011
Origem étnico-racial	Portugueses	31,1	34,3
	Afrodescendentes	21,4	15,9

Fonte: Census 2001 e 2011, INE (SEABRA *et al.*, 2016)

Tabela 2 – Taxa de retenção por país de nacionalidade e nível de ensino, 2008/09 a 2013/14 (%)

1º Ciclo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	3,4	3,5	3,0	4,0	4,4	4,6
PALOP	12,2	11,7	11,0	13,9	14,8	15,5
2º Ciclo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	7,0	7,2	6,8	10,8	12,1	11,3
PALOP	21,8	20,6	19,4	26,4	30,1	28,4

¹¹ A variável aproximada ao que aqui designo “origem étnico-racial” é construída através da combinação de informação sobre o local de nascimento dos pais e dos estudantes. Considerou-se alunos afrodescendentes todos aqueles que nasceram em África e em que pelo menos um dos pais nasceu também em África; assim como aqueles que nasceram em Portugal e que ambos os pais nasceram em algum país africano.

3º Ciclo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	13,2	13,2	12,3	14,9	15,4	14,9
PALOP	33,2	32,8	30,6	30,8	32,0	32,0
Ensino Secundário	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	18,8	19,0	20,1	19,2	18,3	17,8
PALOP	16,4	28,8	27,5	25,6	26,3	26,0

Fonte: DGE/EC/MEC (ABRANTES; ROLDÃO, 2016)

Num dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) com as mais altas taxas de retenção, Portugal, as crianças e jovens com “nacionalidade”¹² (este é o indicador mais aproximado disponibilizado pelas Estatísticas da Educação) dos PALOP apresentam sempre pelo menos o dobro da taxa de retenção daqueles com nacionalidade portuguesa, quando não mesmo o triplo, como acontece logo no 1º ciclo (16% face a 5% em 2013/14) (ABRANTES, ROLDÃO, 2016).

Se a reprovação, sobretudo a precoce, marca a forma como as crianças e jovens se relacionam com a escola, está condicionada também ao modo como a escola se relaciona com esses alunos. Pesando como um “cadastro”, a reprovação é mais um marcador social do estatuto depreciado desses alunos nas hierarquias escolares, contribuindo para sua marginalização progressiva quanto ao tipo de “lugares” para os quais a instituição escolar os irá direcionar (turmas, horários, currículos, escolas, etc.).

Dos alunos de nacionalidade dos PALOP que chegam ao ensino secundário, são poucos os matriculados em cursos científico-humanísticos, vias privilegiadas de preparação do acesso ao ensino superior. A esmagadora maioria encontra-se em cursos profissionalizantes, quando entre os alunos de nacionalidade portuguesa não chega à metade dos casos (80% face 43% em 2013/14). Apesar de nessas vias existirem experiências interessantes de inovação pedagógica e de relação com os territórios de vivência dos jovens, são entendidas (e geridas) muitas vezes como “vias de segunda categoria”, em

¹² Nem todos os jovens com nacionalidade dos PALOP nasceram nesses países, como se explicou anteriormente. Assim como existem muitos jovens negros com nacionalidade portuguesa.

que a componente científica, literária e crítica tem um peso consideravelmente inferior, canalizando-se o currículo para o ensino prático e integração no mercado de trabalho.

Mais do que as vontades e consciências individuais de alunos, famílias, professores e outros, a sobrerrepresentação dos alunos negros nas vias profissionalizantes deve ser entendida na sua relação com a segregação territorial. Ao residirem em territórios periferizados e racialmente conotados, esses jovens estão praticamente condenados a frequentar escolas profundamente marginalizadas, e isso deve ser entendido não só como uma decorrência da condição de classe dessas famílias, como também como uma questão racial.

Tabela 3 - Estudantes em cursos profissionalizantes por país de nacionalidade e nível de ensino, 2008 / 2009 / 2013 / 2014 (%)

2º Ciclo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	0,3	0,3	0,2	0,7	0,8	1,6
PALOP	1,0	1,3	1,4	2,2	2,8	4,6
3º Ciclo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	11,0	10,0	9,1	9,5	7,5	7,4
PALOP	23,0	24,2	23,9	24,8	22,6	22,0
Ensino Secundário	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	30,5	33,7	34,2	41,0	42,7	43,3
PALOP	60,9	66,7	72,1	78,7	80,8	78,3

Nota: Até o ano letivo de 2010/11, incluímos no 2º ciclo apenas os cursos de educação e formação (CEF). Para o mesmo período, incluímos no 3º ciclo e ensino secundário apenas CEF e Cursos Profissionais (CP). A partir de 2011/12, o ensino secundário e o 3º ciclo incluem também os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e, a partir de 2012/13, os Cursos Vocacionais (CV). No caso do ensino secundário, desde 2011/12, também incluímos Cursos Tecnológicos (CT) e Cursos de Aprendizagem (CA) e, a partir de 2013/14, CV.

Fonte: DGEEC/MEC (ABRANTES; ROLDÃO, 2016)

Os bairros periféricos remetem para o processo de “racialização” do espaço (segregação étnico-racial) e de “racialização” do imaginário coletivo sobre esses espaços (GOLDBERG, 1993; ALVES, 2013) que influenciam o “mercado escolar” (nas estratégias de admissão e apresentação das escolas, na

atração/repulsão de professores mais qualificados e das famílias brancas de classe média) (BALL; MAGUIRE; MACRAE, 1998). Também interferem na forma como o Estado aí intervém, ora reforçando seus dispositivos de disciplinação, como é o caso, da violência e regime de exceção que caracterizam a forma como a polícia intervém nesses bairros e sobre os corpos negros¹³ (ALVES, 2016; ALVES; BA, 2015), ora assegurando uma “Estado Providência” (do qual os direitos à igualdade e à educação fazem parte) mínimo (WACQUANT, 2008).

A intervenção do Estado nos manuais escolares de história tem ido no sentido de reproduzir, sobretudo por via de diferentes formas de “silenciamento da memória” histórica (TROUILLOT, 1995), narrativas dominantes ancoradas na colonialidade e visíveis na forma como se apresenta a história de Portugal, África e os negros. Luís Torgal (1996), da análise de manuais escolares de história, conclui que a narrativa sobre a África não mudou significativamente depois do 25 de Abril, continuando a ser apresentada como a “África descoberta e colonizada pelos portugueses”, concebida como uma unidade – sem distinção e descrição das especificidades de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe –, numa continuidade das concessões coloniais do “mundo português”, e a colonização

¹³ Nos bairros racializados da periferia de Lisboa, os estereótipos institucionais e midiáticos que os transformam em zonas marginalizadas têm legitimado medidas extraordinárias de intervenção policial, um “cerco aos bairros”, em que a vigilância e a violência policiais são bem mais acentuadas do que em outros territórios da cidade. Mesmo quando circulam fora dos bairros, os jovens negros são alvo de particular suspeição por parte das forças policiais que, numa lógica de “perfilamento racial” (*racial profiling*), associam os corpos negros à ilegalidade e os submetem, mais do que os outros, a pedidos de identificação e de revista (*stop-and-frisk*). São conhecidas as agressões policiais a cidadãos dos bairros periféricos com forte presença africana; disso são exemplo os atos praticados por agentes policiais na esquadra de Alfragide, contra habitantes do Bairro do Alto da Cova da Moura, a 5 de fevereiro de 2015. Esse caso encontra-se atualmente em julgamento. Jovens negros, como Elson Sanches (KUKU), Carlos Reis (PTB), Diogo Borges (Musso), José Carlos (Teti), Ângelo Semedo (Angoi), Manuel Pereira (Tony) e Nuno Rodrigues (Snake) morreram às mãos de polícias, sem que nenhum deles tenha tido condenação com pena de prisão. O próprio sistema prisional mostra essa vigilância e violência sobredimensionadas. Segundo os nossos próprios cálculos a partir de dados do INE e das Estatísticas da Justiça, as desigualdades nas taxas de encarceramento têm vindo a alargar-se, e em 2015 os nacionais de países africanos apresentavam taxas doze vezes superiores aos de nacionalidade portuguesa (14,2 em mil face a 1,2) em 2015. Como mostra também Gomes (2013), entre 1994 e 2011, a nacionalidade estrangeira mais representada na população reclusa foi, em cada um desses anos, a cabo-verdiana. Para compreender essa disparidade é preciso ter em conta a hipervigilância e força policial que recaem sobre os territórios e corpos dessa população.

apresentada como, apesar de tudo, tendo benefícios, desde logo a expansão da língua. Araújo e Maeso (2010), numa pesquisa mais recente sobre o eurocentrismo nos manuais escolares de história, mostram como os negros, para além de menos representados, tendem a surgir associados, tal como a África, a imagens de primitividade; o colonialismo e a escravatura, assim como os movimentos de resistência (seja contra a escravatura, sejam as lutas de libertação em África), de forma abreviada e despolitizada, ao contrário de outras questões.

Notas (in)conclusivas e pistas para descolonizar a sociologia da educação

O debate e as análises sociológicas sobre as desigualdades sociais e democratização escolar no Portugal contemporâneo mobilizam, frequentemente, no seu enquadramento histórico-estrutural, o período do Estado Novo para pensar a subescolarização da população portuguesa, a divisão social segregativa entre as vias gerais e as vias técnicas (remetendo para a marcada divisão social entre o então “ensino liceal”, destinado às classes mais favorecidas, e “ensino técnico”, concebido para dar resposta ao que se podia chamar operariado urbano mais estabilizado) e a inculcação da ideologia fascista por via do currículo. Uma manifesta ausência nesse *puzzle* é a colonialidade.

A dimensão colonial tem estado ausente desse debate, perdendo-se de vista uma outra forma pela qual o sistema educativo português (re)produzia as relações de poder através da escola. Que continuidades podemos, por exemplo, encontrar, entre as narrativas explícitas e implícitas sobre Portugal e o mundo, sobre os negros e a África nas narrativas escolares (manuais escolares, representações dos professores e dirigentes educativos, documentos oficiais) de então e de hoje? Que prolongamentos entre a política de assimilação linguística de então e a política linguística atual neste país da semiperiferia? Que resquícios segregativos e do *ethos* do então “ensino indígena” (da educação para e pelo trabalho, sem desenvolvimento de competências técnicas especializadas, científicas e literárias, mas antes a inculcação moralista de uma certa “disponibilidade” para trabalhar) e as atuais vias profissionalizantes?

Contudo, para responder a essas questões, é necessária uma crítica profunda à sociologia da educação portuguesa, onde as teorias das classes e estratificação sociais têm sido predominantes no entendimento das desigualdades

perante a escola. Aqui pesa, como é claro, o próprio silenciamento da questão colonial na sociedade portuguesa, mas, também, a centralidade que tem sido atribuída à sociologia da educação francesa. Sem minorizar os importantes contributos dessa corrente, é necessário avaliar criticamente como a postura *color blind* que esta tem defendido nos limita no entendimento do racismo como fenómeno estrutural e institucionalizado. Será também preciso, por exemplo, rediscutir o património teórico bourdiano, designadamente, a sua crítica ao “imperialismo da razão neoliberal” da academia norte-americana (que não estende à academia francesa!) e como esta poderá ter descartado rápido demais a relevância estrutural e institucional da “dominação colonial/racial” (algo que estava mais disposto a admitir, por exemplo, para a “dominação feminina”) e impossibilitado que se pensasse, por exemplo, a sua teoria da prática através dessa lente e o que poderíamos designar de “habitus coloniais”. Será também necessário perceber os silêncios e fazer comunicar, como propõe Burawoy (2010), o autor da “violência simbólica” e analista (momentâneo) do colonialismo francês na Argélia, e Franz Fanon, seu contemporâneo, que pensou também a violência, física e simbólica, necessária à (des)colonização, assim como o potencial revolucionário do campesinato (e não conformista como defendia Bourdieu) em *Os condenados da terra* (FANON, [1961] 2017). Será preciso, portanto, encontrar e trilhar caminhos para descolonizar a sociologia da educação portuguesa.

Referências

- ABRANTES, Pedro; ROLDÃO, Cristina. Old and New Faces of Segregation of Afro-Descendant Population in the Portuguese Education System: A Case of Institutional Racism? In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA SECÇÃO DE EDUCAÇÃO COMPARADA DA SOCIEDADE PORTUGUESA, 1., 2016. *Anais...* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2016.
- ABRANTES, Pedro *et al.* “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, Braga, v. 18, p. 47-66, 2016.
- AGOAS, Frederico. Estado, universidade e ciências sociais: a introdução da sociologia na Escola Superior Colonial (1952-1972). In: JERÓNIMO, Miguel B. (Org.). *O Império Colonial em questão (sécs. XIX-XX): poderes, saberes e instituições*. Lisboa: Edições 70, 2012. p. 324-325.
- ALVES, Ana R. L.; BA, Mamadou. Da violência policial nos bairros ao racismo institucional do Estado. *Le Monde Diplomatique – Edição Portuguesa*, Lisboa, s. 2, n. 101, 2015.

ALVES, Ana R. L. (Pré)Textos e contextos: mídia, periferia e racialização. *Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho*, João Pessoa, v. 44, p. 91-107, 2016.

ALVES, Ana R. L. *Para uma compreensão da segregação residencial: o Plano Especial de Realojamento e o (Anti)Racismo*. Lisboa: FCSH-UNL, 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

ALVES, Elisa da P. *Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho*. Lisboa: ACM, 2015.

ANDRADE, Mário P. *Origens do nacionalismo africano*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

ANDRINGA, Diana. Da “lumpen-aristocracia” à luta pela independência. Entrevista concedida a Mário Pinto de Andrade. 2 set. 2009. Disponível em: <<https://caminhosdamemoria.wordpress.com/2009/09/02/da-%C2%ABlumpen-aristocracia%C2%BB-a-luta-pela-independencia-15/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ARAÚJO, Marta. A Very “Prudent Integration”: White Flight, School Segregation and the Depoliticization of (Anti)Racism. *Race Ethnicity and Education*, Londres, v. 19, n. 2, p. 300-323, 2016.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia. Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 239-270, 2010.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; MACRAE, Sheila. “Race”, Space and the Further Education Market Place. *Race Ethnicity and Education*, Londres, v. 1, n. 2, p. 171-189, 1998.

BATALHA, Luís. A elite portuguesa cabo-verdiana: ascensão e queda de um grupo colonial intermediário. In: CARVALHO, Clara; CABRAL, João de P. *A persistência da história: passado e contemporaneidade em África*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004. p. 191-225.

BORGES, Sónia V. *Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde*. Lisboa: FL-UNL, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.

BORGES, Sónia V. *Na pó di spéra: percursos nos bairros da Estrada Militar, de Santa Filomena e da Encosta Nascente*. Lisboa: Principia, 2014.

BOXER, Charles R. (1981). *A Igreja e a expansão ibérica: 1440-1770*. Lisboa: Edições 70, 2013.

BURAWOY, Michael. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

CABRAL, Amílcar. A cultura nacional. In: *A arma da teoria: unidade e luta I*. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CACHADO, Rita A. O Programa Especial de Realojamento: ambiente histórico, político e social. *Análise Social*, Lisboa, v. 48, n. 206, p. 134-152, 2013.

CALDEIRA, Arlindo M. *Escravos em Portugal: das origens ao século XIX*. Lisboa: Esfera dos Livros, 2017.

CAMPOS, Ângela. Discurso de Salazar: para Angola, rapidamente e em força (1961). In: CARDINA, Miguel; MARTINS, Bruno. *As voltas do passado: a guerra colonial e as lutas de libertação*. Lisboa: Tinta da China, 2018. p. 69-75.

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

CONTADOR, António C.; FERREIRA, Emanuel L. *Ritmo e poesia: os caminhos do Rap*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

COSTA, Ana B. da; FARIA, Margarida de L. (Org.). *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal*. Coimbra: Almedina, 2012.

CRUZ, Manuel B. *Para a história da sociologia académica em Portugal*. Coimbra: FDOC, 1983.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Lisboa: Letra Livre, 2017.

FARIA, António. *Linha estreita da liberdade: a Casa dos Estudantes do Império*. Lisboa: Colibri, 2009.

FERREIRA, Eduardo de S. *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

FONSECA, Jorge. *Escravos no sul de Portugal: séculos XVI-XVII*. Lisboa: Vulgata, 2002.

GOLDBERG, David. *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1993.

GOMES, Rui. Percursos da educação colonial no Estado Novo (1950-1964). In: NÓVOA, António et al. *Para uma história da educação colonial*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Lisboa: EDUCA, 1996. p.153-163.

GOMES, Sílvia. *Criminalidade, etnicidade e desigualdades: análise comparativa entre os grupos nacionais dos PALOP e Leste Europeu e o grupo étnico cigano*. Braga: UMinho, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Minho, Braga, 2013.

GUIMARÃES, José M. *A política “educativa” do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições, 2006.

HENRIQUES, Isabel C. *A herança africana em Portugal*. Lisboa: CTT, 2009.

HENRIQUES, Isabel C. *Os africanos em Portugal: história e memória (séculos XV-XXI)*. Lisboa: Comité Português do Projeto UNESCO “A Rota do Escravo”/ Mercado de Letras, 2011.

JERÓNIMO, Miguel B. *Livros brancos, almas negras: a “missão civilizadora” do colonialismo português*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

LAHON, Didier. As irmandades de escravos e forros. In: *Os negros em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos, 1999. Catálogo da Exposição.

LAHON, Didier. O escravo africano na vida económica e social portuguesa do Antigo Regime. *Africana Studia*, Porto, v. 7, p. 73-100, 2004.

MACHADO, Fernando L. Quarenta anos de imigração africana: um balanço. *Ler História: Emigração e Imigração*, Lisboa, v. 53, p. 135-165, 2009.

MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MARTINS, Bruno S. Fundação da Associação dos Deficientes das Forças Armadas (1974). In: CARDINA, Miguel; MARTINS, Bruno. *As voltas do passado: a guerra colonial e as lutas de libertação*. Lisboa: Tinta da China, 2018. p. 283-289.

MATA, Inocência. *A Casa dos Estudantes do Império e o lugar da literatura na consciencialização política*. Lisboa: UCCLA, 2015.

MATIAS, Ana R. O lugar das línguas imigrantes não europeias na sociologia das migrações internacionais. In: PADILLA, Beatriz; AZEVEDO, Joana; FRANÇA, Thais. *Migrações internacionais e políticas públicas portuguesas*. Lisboa: Mundos Sociais, 2017. p. 151-172.

M'BOKOLO, Elikia. África negra: história e civilizações, do século XIX aos nossos dias. Lisboa: Colibri, 2007. Tomo II.

MOUTINHO, Mário. *O indígena no pensamento colonial português*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

NETO, Maria C. Algumas achegas para o estudo de Paulino José da Conceição (1798?-1869). *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Lisboa, v. 116, p. 1-12, 1998.

OLIVEIRA, Isabel T. de O. et al. Estudantes estrangeiros em Portugal: dinâmicas recentes (2005/6 a 2012/13). *Revista de Estudos Demográficos*, Lisboa, v. 54, p. 39-56, 2015.

PAULO, João C. Da "educação colonial portuguesa" ao ensino no Ultramar. In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (Orgs.). *História da expansão portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)*. Lisboa: Temas & Debates, 2000.

PIMENTEL, Maria do R. *Viagem ao fundo das consciências: a escravatura na época moderna*. Lisboa: Colibri, 1995.

PIRES, Rui P. Imigração. In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (Dir.). *História da expansão portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores. p. 197-211, 1999, v. 5.

PIRES, Rui P. et al. *Os retornados: um estudo sociográfico*. Lisboa: IED, 1984.

RAPOSO, Otávio. Tu és rapper, representa Arrentela, és Red Eyes Gang: sociabilidades e estilos de vida de jovens do subúrbio de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, v. 64, p. 127-147, 2010.

ROLDÃO, Cristina. Os afrodescendentes no sistema educativo português. In: ENCONTROS MENSIS DE EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS, 2016, Lisboa. *Anais...* Lisboa: FL-UNL, 2016.

SAINT-MAURICE, Ana de. *Identidades reconstruídas: cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta, 1997.

SEABRA, Teresa; ROLDÃO, Cristina; MATEUS, Sandra; ALBUQUERQUE, Adriana. *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório da Imigração/ACM, 2016.

SEIBERT, Gerhard. Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: ensino superior e trajetórias em Portugal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO E EDUCAÇÃO: ÁFRICA E O MUNDO, 2., 2012, Lisboa. *Anais...* Lisboa: CEA/ISCTE-IUL, 2012. p. 282-308.

TINHORÃO, José R. *Os negros em Portugal: uma presença silenciosa*. Lisboa: Caminho, 1988.

TORGAL, Luís R. Nós e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica. In: NÓVOA, António et al. *Para uma história da educação colonial*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Lisboa: EDUCA, 1996. p. 363-378.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press, 1995.

VIDIGAL, Luís. Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In: NÓVOA, António et al. *Para uma história da educação colonial*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Lisboa: EDUCA, 1996. p. 379-420.

WACQUANT, Loic. *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press, 2008.