



## RACISMO ESTRUTURAL E ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE

Jéssica Santana Bruno  
Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

### Resumo

Com horizonte epistemológico que compreende o racismo como uma continuidade entre as lógicas coloniais, este artigo parte da discussão sobre as evidências socioinstitucionais de barreiras para o acesso de afrodescendentes portugueses às universidades. A partir de uma perspectiva emancipacionista, dialoga com investigações aprofundadas sobre os efeitos concretos do racismo nos trajetos escolares de afrodescendentes em Portugal, que consideram o seu impacto e (re)produção no espaço académico, bem como dialoga com as estratégias de combate ao racismo promovidas pelos Movimentos Sociais Antirracistas portugueses.

**Palavras-chave:** Quotas raciais; universidade; racismo; afrodescendentes.

## STRUCTURAL RACISM AND PORTUGUESE HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PROCESSES OF EDUCATIONAL EXCLUSION OF THE AFRODESCENDANT POPULATION

Jéssica Santana Bruno  
Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

### Abstract

*With an epistemological horizon that understands racism as continuity between colonial logics, this article starts from the discussion about the socio-institutional evidence of barriers to access to universities for portuguese people of African descent. From an emancipationist perspective, it dialogues with in-depth research on the concrete effects of racism in the school trajectories of African descendants in Portugal, which considers its impact and (re)production in the academic space, as well as dialogues with the strategies to combat racism promoted by Portuguese Anti-racist Social Movements.*

**Keywords:** Racial quotas; university; racism; afro-descendants.

## Introdução

Ao longo dos anos, a ideia de raça tem sido amplamente refutada cientificamente, porém, desde logo por sua inscrição nos processos de colonização, continua viva no terreno social e nos discursos institucionais. As consequências do racismo estão desde a destituição das humanidades – processo que produz “zonas de não ser” (Fanon, 1975), que criam condições de impossibilidade e precarização de vidas – ao acesso a recursos materiais, simbólicos e relativos ao poder (Araújo; Maeso, 2016; Quijano, 2005; Roldão, 2020). Nesse ínterim, as hierarquias raciais compõem os modos principais de dominação que se interseccionam (Crenshaw, 1989:7) às categorias de classe social e de gênero. A compreensão relacional de tais categorias permite a construção de teias reflexivas que possibilitem um entendimento do racismo a partir das suas complexas relações de poder.

No contexto deste estudo, tendo em vista a questão étnico-racial, as pessoas afrodescendentes são compreendidas conforme a Resolução do Parlamento Europeu, de 26 de março de 2019, sobre os Direitos Fundamentais de Afrodescendentes na Europa (2018/2899(RSP)) que, em consonância com as orientações da Assembleia Geral das Nações Unidas, identifica como afrodescendentes o universo de descendentes de pessoas escravizadas entre os séculos XV e XIX, em conjugação com elementos fenotípicos. Nisto reside o desafio colocado à justiça social ante as pessoas afrodescendentes cujas vidas, de formas múltiplas e em distintas partes do mundo, seguem fortemente marcadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2018; Goldberg, 2002) nas suas diferentes formas de violências.

No caso específico das populações afrodescendentes e o sistema educativo português, a partir da análise de dados estatísticos, provenientes de fontes secundárias, foi possível constatar que estudantes afrodescendentes se deparam com obstáculos acrescidos no acesso ao ensino superior (Roldão; Martins; Meneses, 2018; Roldão, 2020). Esta realidade é relatada em investigações sobre os resultados escolares relativos ao ensino básico e secundário (Marques *et al.*, 2005; 2007)

que dialogam com explicações sobre como pessoas racializadas são votadas ao insucesso escolar (Leite, 2002; Santos, 2004) e convivem com representações implicitamente inferiorizantes das histórias africanas em manuais escolares (Araújo; Maeso, 2016). Assim como estudos que evidenciam discriminação étnico-racial presente entre pares em idade infantil (Monteiro *et al.*, 2009) e abusos verbais racistas na escola (Araújo, 2007), que são fatores que de forma conjugada promovem a segregação da população afrodescendente no sistema educativo português e a sua sobrerrepresentação nas vias de ensino profissionalizantes (Abrantes; Roldão, 2016; Roldão, 2020).

Tendo por base este contexto, num momento histórico em que o racismo tem vindo a ser amplamente discutido pela opinião pública no cenário nacional português e internacional, a discussão aqui apresentada faz consonância aos apelos por políticas de ação afirmativas, descolonização e maior democratização das universidades, que têm ganho uma dimensão global nos últimos anos e partem do reconhecimento de continuidades coloniais (Quijano, 2005) que mantém de forma hegemónica nos períodos pós-independências as ordens hierárquicas da colonização, sob formas de dominação cultural, económica e política e impactam, no caso específico das universidades, na sub-representação de populações que foram e continuam a ser objetos da dominação colonial no espaço académico, bem como promovem quadros epistemológicos que desqualificam as experiências e saberes destas populações (Santos, 2017; Araújo; Maeso, 2019). Nesses sentidos, descolonizar e democratizar as universidades passa por garantir o acesso e a permanência de estudantes de camadas sociais que historicamente têm sido privadas do direito à educação superior e reorientar os termos e propósitos do conhecimento transmitido e produzido em contexto universitário e suas opções pedagógicas de modo a considerar a diversidade curricular, a diversidade docente, as noções de justiça social e o combate ao racismo e às desigualdades.

Conforme salienta Mbembe (2014:306), faz-se necessário para a consolidação do projeto de um mundo comum, baseado nos princípios da

igualdade das partes e da unidade fundamental da humanidade, considerar a existência das heranças deixadas pela escravidão e pelo colonialismo (que permanecem estruturantes de desigualdades, violação de direitos e da dominação contemporânea) para encontrar modos de superá-las. Nesse entender, a proposta de debate sobre as condições de acesso de estudantes afrodescendentes nacionais às universidades públicas em Portugal possibilita a construção de um conhecimento consonante com as lutas por justiça social e cognitiva.

### Portugal e a construção colonial da ideia de raça

Historicamente motivado por projetos políticos, com tensão a dominação social e à manutenção de estruturas políticas e económicas, o racismo é uma das heranças do colonialismo que se perpetuam na contemporaneidade e Portugal tem um inquestionável papel de centralidade nestas condições. O território que corresponde a Portugal atualmente só foi definido em 1975, quando as lutas por independência das então colônias portuguesas em África e Ásia, à época denominadas por Províncias ultramarinas, foram bem-sucedidas (Castelo, 1999:46). Até então, para o controle do vasto território que se estendia às colônias, a racialização foi essencial, pela possibilidade de criar diferenciações entre populações que permitiam a expropriação.

“Na segunda metade de 1920, o Estatuto do Indigenato veio consagrar os processos legais em curso nas colônias em políticas fundamentais de Portugal” (Meneses, 2007:81). A versão de 1929 do Estatuto reafirmava a subalternidade negra face ao branco português ao considerar que indígenas eram as pessoas de “raça negra” ou seus descendentes, que tendo nascido ou vivendo habitualmente na Guiné, em Angola ou Moçambique, julgava-se que não possuíam ainda ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado de cidadania portuguesa (*Ibid.*). Assim foi legitimada a divisão da compreensão de civilizados em oposição a indígenas, disseminando estigmas,

aprofundando diferenças e naturalizando as hierarquias raciais já existentes.

Em 1761, foi decretada a abolição da escravidão no território português, no entanto, tal medida só se estendeu aos territórios coloniais em África em 1869. Porém, a abolição da escravidão e a revogação, em 1962, do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique não findaram a construção racial rígida que ainda vigora em Portugal (Matos, 2009:112-113) e nas ex-colônias.

A análise da colonização perpetrada por Portugal no continente africano permite compreender, não apenas o seu impacto nas regiões onde o processo aconteceu, mas também a construção do próprio sentido de ser europeu na experiência colonial. A colonização portuguesa trouxe no seu bojo a política da construção do indígena, que no contexto colonial, foi sinónimo de negra/o e africana/o, e se constituía como um espaço antagónico e anterior ao do português como europeu e cidadão (Meneses, 2010:80).

Na esteira de Hall (2003:69), neste estudo raça é compreendida como uma construção política e social, categoria discursiva em torno da qual se organizam sistemas de exploração, exclusão e de poder socioeconómico. A biologização racial constituída colonialmente e sua territorialização em diversos corpos humanos é um dos sintomas históricos da formação política da raça através da modernidade, porém, tanto no discurso filosófico moderno quanto na modernidade histórico-estrutural, as classificações e taxonomias da raça, embora aparentemente enquadradas como entidades físicas, estão profundamente implicadas na relacionalidade. Essas relações raciais normalizadas em vários conjuntos de vida social (económica, ecológica, histórica e corporal), foram constituídas por meio das designações coloniais de europeidade e não europeidade (Hesse, 2007:646).

Nas sombras da ideia de raça, o racismo se arvora como prática institucional, racialização governamental (Hesse, 2007:657) que cria condições de impossibilidade e precarização de vida para as populações racializadas, produzindo assim, zonas de não ser, “uma região extraordinariamente estéril

e árida” (Fanon, 1975:26), que, nestes sentidos, serve para naturalizar as hierarquias das ordens das diferenças (Goldberg, 1992:559-560).

Estes exemplos são ilustrativos e informam as bases do conjunto de crenças e as consequências dos projetos de dominação justificado por hierarquias raciais entre seres humanos, desde logo por sua inscrição nos processos de colonização que continuam vivos no terreno social e nos discursos institucionais portugueses.

### Universidade e epistemologias

Durante a expansão colonial a Europa concentrou de forma hegemónica o controle de subjetividades a partir da cultura, do conhecimento e da sua produção. Para Quijano (2005:35) três importantes fatos contribuíram para esse controle, são eles: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Referindo-se ao estabelecimento do sistema capitalista, para o autor, o seu padrão de poder está relacionado ao padrão cognitivo, onde as pessoas não europeias passam a significar primitivismo e atraso, com base na classificação social da população do mundo a partir da ideia de raça.

Aníbal Quijano (2005) procura evidenciar que a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite assinalar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo, e estes são produtores de dualismos interdependentes articulados que naturalizam a inferiorização de determinados grupos sociais. Expressam-se a partir de:

[a)] uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital / capital, não-europeu / europeu, primitivo / civilizado, tradicional/moderno etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, a partir de algum estado de natureza para a sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que todo não-europeu é percebido como passado (*Ibid.*:63).

Nestes termos, a ciência moderna não reconhece e desvaloriza outras formas de conhecimento, gerando injustiça cognitiva associada à injustiça social (Meneses, 2009:235). Sendo assim, a restituição da humanidade das pessoas negras perpassa, pois, por ultrapassar a exclusão epistémica e a negação ontológica a que têm estado historicamente sujeitadas.

A dimensão epistémica do colonialismo moderno, reflexo de representações tecidas no centro de um saber de matriz eurocêntrica, separou o mundo, como apontou Fanon (1968 [1961]:38), em zonas civilizadas e coloniais. E por sua vez a definição do Ocidente como centro disseminador dos sentidos e explicações sobre si e sobre o “Outro”, configura um projeto de supremacia que orienta a geopolítica global. Walter Dignolo (2005), ao tratar da “colonialidade do saber”, evidencia os modos como a violência epistémica, que reside na invisibilização de outras realidades, colonizando os saberes, as linguagens, as representações e memórias, produz o encobrimento de lugares e temporalidades anteriores às incursões europeias (*Ibid.*:40). Conforme aponta (Meneses, 2007:72), uma das expressões mais evidentes da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistémica, com a reprodução de estereótipos e formas de discriminação a grupos identitários considerados inferiores. Pois, “os que estão nos escalões mais baixos da hierarquia étnico-racial estão normalmente associados a imagem e representações negativas” (*Ibid.*:72).

Na contemporaneidade, no âmbito do ensino superior a compreensão de descolonização tem tido força global nos últimos anos. Sob as noções de justiça social e enfrentamento das desigualdades, têm oferecido maneiras de interrogar e desafiar, em distintas perspectivas, como os legados coloniais informam alienações e exclusões de pessoas racializadas no interior das universidades.

### Racismo, educação e lutas sociais em Portugal

A partir do estudo *Os Contornos do Eurocentrismo – Raça, história e textos políticos* (Araújo; Maeso, 2016), é possível constatar que as formações da

narrativa da “Era dos Descobrimentos” em Portugal faziam-se marcadas por discursos acadêmicos e políticos sobre a interculturalidade e a especificidade da expansão portuguesa, de modo a despolitizar os debates sobre colonialismo, escravidão e racismo (*Ibid.*:84).

Noutro estudo, Cristina Roldão (2019), através de uma análise que percorre as trajetórias escolares de afrodescendentes no sistema educativo português, a partir de resultados de outras pesquisas sobre o tema e às estatísticas oficiais disponíveis, mostra como o imperialismo colonial teve na educação um dos seus instrumentos para “dominar (que na retórica colonialista surge como “civilizar”), isto é, impor e legitimar sua autoridade, e [...]“explorar” eficientemente os recursos” (*Ibid.*:180) de pessoas e territórios. Assim como traz evidências das continuidades contemporâneas dessas estruturas de dominação na atualidade educacional do país. No entender de Roldão (*Ibid.*), “a dominação colonial, e a estrutura escravocrata transatlântica dependeram sempre de mecanismos institucionalizados, formais e não formais, mais e frequentemente menos estruturados, de educação” (*Ibid.*).

Entre o final do século XIX e a 1ª República, deu-se a emergência de políticas que lançaram os pilares programáticos e teóricos do que viria a ser a “educação colonial” na década de 1930, no Estado Novo. A educação, assim, perpassava por um lado, pela preparação técnica, científica e administrativa de portugueses (colonos e metropolitanos) para poderem explorar melhor os territórios; por outro, a ideia de que deveria ser um meio para “civilizar” e “nacionalizar” as populações africanas, sobretudo através da educação pelo e para o trabalho. A educação literária, científica e tecnicamente especializada, era negada às populações africanas, considerava-se que não possuíam capacidade, nem proveito, visto que a estas se atribuíam os trabalhos agrícolas, domésticos e oficinais, assim como, era necessário garantir posições de relativa vantagem aos portugueses, bloqueando as aspirações e oportunidades de mobilidade social da população negra (Roldão, 2019:184-188).

O estudo de Seabra; Roldão *et al.* (2016), através de um indicador aproximado, designado no

estudo origem étnico-nacional, proveniente dos censos, mostra que a taxa real de acesso ao ensino superior (18-22 anos) dos afrodescendentes, entre 2013/2014, foi de 16%, metade daquela de jovens de ascendência portuguesa (34%). O estudo demonstra também que, no mesmo período 80% das/dos estudantes afrodescendentes encontrava-se em cursos profissionalizantes, enquanto estudantes de origem portuguesa correspondiam a 43% dos casos, não alcançando 50%, portanto.

[E]ssa 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. [...] 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 (Roldão, 2019:194).

Embora não existam estatísticas oficiais sobre as desigualdades étnico-raciais e racismo institucional, estes quadros de investigações ajudam a informar os indícios das continuidades coloniais no sistema educacional português. A “educação colonial” para o então “ensino indígena” para e pelo trabalho, com a designação de uma aptidão negra para o trabalho braçal, podem bem informar as raízes de frequentes estigmas de insucesso escolar de estudantes racializadas/os, e fazem recordar os recentes encaminhamentos de afrodescendentes para as vias profissionalizantes. Se faz muito importante não se perder de vista, também, como funcionou a estratégia de garantir posições de relativa vantagem aos portugueses (na compreensão de português como brancas/os, antagônicos aos indígenas, negras/os africanas/

os), bloqueando as aspirações e oportunidades de mobilidade social da população negra.

Ao que refere às lutas contra as discriminações raciais no país, traçando um marco na história recente de enfrentamento ao racismo, em 2016, vinte e duas associações representantes dos direitos de afrodescendentes enviaram uma carta<sup>19</sup> ao “Comitê das Nações Unidas para a Eliminação da Discriminação Racial”, na sequência do relatório apresentado por Portugal na “International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination”. O escrito denunciou o país por não tomar medidas específicas de combate ao racismo; por ignorar a dura realidade vivenciada por afrodescendentes no país e por não procurar ouvir as suas demandas. Também expõe, entre outros exemplos, a sobrerrepresentação da população afrodescendente na população carcerária e com baixo rendimento escolar e é propositivo para a necessidade de medidas de ação afirmativa e a recolha de dados étnico-raciais nos Censos (Henriques, 2016).

Com auxílio do estudo *Political and advocacy discourse analysis of inclusionary and exclusionary aspects of Education* (Roldão; Martins; Meneses, 2018), é possível compreender que a ausência de dados estatísticos oficiais sobre a pertença étnico-racial em Portugal limita a luta contra a discriminação racial, escamoteia as dimensões e as expressões de racismo estrutural e institucional e tensiona a ideia de uma população escolar homogênea. A opção por omitir tal realidade, dissemina, em parte, a continuidade histórica de um conjunto de concepções produzidas e espalhadas na última fase do Estado Novo, sobre o caráter benigno e não racista do colonialismo português (*Ibid.*:11).

O recente Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (2021-2025)<sup>20</sup>, criado

em janeiro de 2021 sob a coordenação do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), produzido sob tutela da Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade, resultado da seleção de uma série de propostas apresentadas pelo “Grupo de Trabalho para a Prevenção e o Combate ao Racismo e à Discriminação”, traz em seu bojo propostas de intervenções no âmbito da educação que evidenciam a existência e impacto do racismo neste e em outros distintos âmbitos institucionais. Para algumas representações de Movimentos Sociais Antirracistas, a exemplo do Núcleo Antirracista de Coimbra, existem lacunas e ausências problemáticas no Plano, que comprometem grandemente a sua eficácia no cumprimento dos objetivos a que se propõe. De acordo com o manifesto<sup>21</sup>, a discussão sobre estratégias de combate ao racismo não pode estar dissociada de ações que confrontam as relações desiguais de poder, sejam as de caráter simbólico no campo do imaginário e construção da identidade nacional, mas também de cunho material. O que perpassa, dentre outros elementos, pela inserção de pessoas não-brancas em espaços historicamente ocupados majoritariamente por brancos, como as universidades.

### Considerações finais

Os ecos dos projetos de dominação e desumanização perpetradas às pessoas racializadas permanecem e se reatualizam até os dias de hoje. Os impactos de tais processos no sistema educativo português têm gerado, conforme evidenciam os estudos, obstáculos acrescidos aos trajetos escolares de afrodescendentes, o que legitima as reivindicações por reparação e medidas que possibilitem uma real democratização do acesso ao ensino superior. Importa considerar, entretanto, que atualmente na hegemonia institucional portuguesa o campo discursivo do lusotropicalismo aparece reativado na retórica sobre diversidade,

19 Disponível em: <<https://museudigitalafroportugues.wordpress.com/2016/12/08/carta-aberta-de-organizacoes-afrodescendentes-portuguesas-ao-cerd-2016/>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

20 Disponível em: <<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAA-zNDI3NgEAKTS69AUAAAA%3d>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

21 Disponível em: <<https://us19.campaign-archive.com/?u=0fbdbbf8bbb9754bdcdadfe58&id=26ae56fe08&fbclid=IwAR-140MznleU5-T3v-jnmPTZO3-DX1vt3-uYSvWgDNGuojuwrB-9Mj6u8HOVs>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

quando a pluralidade cultural é posta a partir de uma abordagem exotizadora (Araújo, 2018). Nesse sentido, conforme alerta (Araújo, 2019), a luta antirracista nas democracias modernas precisa superar a armadilha do paradigma da integração, que com um alegórico imaginário da diversidade tem apenas dado uma nova forma ao mundo racializado, mantendo o seu conteúdo racista e hierárquico.

Conforme fica evidente nas produções de representantes dos Movimentos Sociais Antirracistas portugueses, o antirracismo pressupõe memória histórica e rompimento com as continuidades político-econômicas e jurídicas que perpetuam as condições de desumanização na contemporaneidade. E para tais necessários rompimentos são essenciais ações de reparação. Nesse caminho, o âmbito da educação tem força singular, pois, assim como foi instrumento para a dominação colonial e suas continuidades na contemporaneidade, é também potência para alicerçar a consolidação da justiça social e cognitiva.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P.; Roldão, C. (2016), "Old and new faces of segregation of Afro-descendant population in the Portuguese education system: a case of institutional racism?", *In Conferência Internacional da Seção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Araújo, M. (2018), "As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas", *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, II Série, 7, 9-35
- Araújo, M. (2007), "O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola", *In Nilma Lino Gomes (org.)*, *Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais*. Autêntica Editora, 77-94.
- Araújo, Marta; Maeso, Silvia Rodríguez (2019), "O poder do racismo na academia: produção de conhecimento e disputas políticas", *In Santos, B. de Sousa e Martins B. S. (orgs.)*, *O pluriverso dos direitos humanos. A diversidade das lutas pela dignidade*. Autêntica, 457-481.
- Araújo, M.; Maeso, S. (2016), *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos*. Almedina.
- Araújo, D. Pereira de. (2019). "Inclusão com mérito" e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito e Práxis* 10 (03), 2182-2213.
- Almeida, Silvio Luiz de. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Castelo, C. (1999). "O modo português de estar no mundo": O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Edições Afrontamento.
- Crenshaw, K. (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics", *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Fanon, F. (2008 [1975]), *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.
- Fanon, F. (1969 [1968]), *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Civilização Brasileira.
- Goldberg, David Theo (2002), "Racial Europeanization", *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331-364.
- Goldberg, D. T. (1992), "Racism and rationality: The need for a new critique", *Philosophy of the Social Sciences*, 20(3), 317-350.
- Hall, S. (2003), *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Henriques, J. (2016, dezembro 5). Retrato da desigualdade racial em Portugal. *Público*.
- Hesse, B. (2007), "Racialized modernity: An analytics of white mythologies", *Ethnic and Racial Studies*, 30 (4), 643-663.
- Leite, C. M. F. (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, M. M., Rosa, M. J. V.; Martins, J. L. (2007), "School and diversity in a weak state: the Portuguese case", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), 1145-1168.
- Matos, P. F. (2009), "Estar aqui é como estar lá : A construção do imaginário imperial português ", *in Mwewa Muleka et al. (edits.)*, *Sociedades desiguais : Género, cidadania e identidades*, São Leopoldo : Editora Nova Harmonia, pp. 111-133.
- Mbembe, A. (2014), *Crítica da Razão Negra*. Trad. Marta Lança. Editora Antígona.
- Meneses, M. P. (2007), "Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial", *In Gomes, N. L. (org.)*, *Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais*: Autêntica Editora, 55-76.
- Meneses, M. P. (2009), "Justiça Cognitiva", *In Cattani, António; Laville, Jean Louis; Gaiger, Luis Inácio e Hespanha, Pedro (org.)*, *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, 231-236.
- Meneses, M. P. (2010) "O 'Índigena' africano e o colono 'Europeu': a construção da diferença por processos legais", *cadernos*, 7, 68-93.
- Mignolo, W. (2005) "A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade", *In Lander, Edgardo (org.)*, *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino Americanas*: CLACSO, 33-49.
- Monteiro, M. B., França D. e Rodrigues R. (2009), "The development of intergroup bias in childhood: how social norms can shape children's racial behaviours", *International Journal of Psychology*, 44 (1), 29-39.
- Quijano, A. (2005), *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, *in: Roberto Leher; Mariana Setúbal (orgs.)*,

*Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis.*: Cortez, 33 - 95.

Roldão, C. (2019), "Os afrodescendentes no sistema educativo português: racismo institucional e continuidades coloniais", *In* Oliva, A. Ribeiro; M., Marjorie C.; Filice, R. C. G. e Nascimento, W. Flor do (comp.), *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*, Autentica Editora, 28-42.

Roldão, C. (2020), "Racismo em Portugal: Algumas notas", *In* Peniche, A.; Martins, B. S.; Roldão, C. e Louçã, F.(orgs.), *Não posso ser quem somos? Identidades e estratégia política da esquerda*. Bertrand Editora, 111-154.

Roldão, C.; Martins, B. S.; Meneses, M. P. (2018). *Political and advocacy discourse analysis of inclusionary and exclusionary aspects of Education. National Report D4.3.* - Portugal. Working Paper written for ETHOS WP4 "Political, advocacy and media discourses of justice and fairness". ETHOS - Towards a European Theory of Justice and Fairness, no.727112. European Union.

Seabra, T. (coord); Roldão, C.; Mateus, S.; Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Alto Comissariado para as Migrações - ACM.

Santos, B. de Sousa (2017), *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Santos, I.(2004), "Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana".Educa.

**Jéssica Santana Bruno**. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutoranda do programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra - Bolseira FCT

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.