



REVISTA  
CULTURA, ESTÉTICA & LINGUAGENS

Vol. 04, Nº 02 - AGO. 2019



N  
O  
S





## RACISMO EPISTÊMICO, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS À UNIVERSIDADE

EPISTEMIC RACISM, TENSIONS AND CHALLENGES TO THE UNIVERSITY

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347941>

Envio: 18/04/2019 ♦ Aceite: 25/07/2019

**JESSICA SANTANA BRUNO**



Educadora popular no Quilombo Educacional Onnim, Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global (Universidade de Coimbra); Mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (UFBA); Graduada em Licenciatura em História (UFRB). [jessicabruno2@hotmail.com](mailto:jessicabruno2@hotmail.com).

### RESUMO:

O diálogo estabelecido neste estudo discute os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica, com um olhar mais aprofundado para as Universidades e as epistemologias produzidas e reproduzidas nessas instituições, vinculando essa realidade à formação de indivíduos oriundos de grupos sociais historicamente marginalizados (negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior) que atualmente estão acessando as Universidades a partir da política de cotas raciais. A nova realidade destas instituições evidencia a obrigatoriedade de estratégias de formação que atendam as necessidades de transformação, que alterem suas ações de maneira a acolher e afiliar essas/es novas/os estudantes. Utilizando uma revisão de literatura e a Etnometodologia Implicada (MACEDO, 2012), adotando uma defesa epistemológica que assume um discurso emancipador, que toma a implicação como um modo de criação de saberes, o estudo se faz a partir do diálogo com as narrativas de estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Instituição fruto da política pública do REUNI, e, compreender, se e como, estudantes das licenciaturas na área de humanidades da UFRB, que acessaram a Universidade a partir da política de reserva de vagas, através da identificação étnico-racial negra, percebem, compreendem e/ou experienciam o racismo epistêmico nas suas trajetórias de formação na Universidade. Apresentando abordagens de caminhos epistemológicos que visam contribuir para a construção de processos formativos emancipatórios, a partir das teorias decoloniais, denuncia a ausência, apagamento e menosprezo da produção intelectual de negras/os nos cursos de graduação, ao tempo que traz à cena as produções de intelectuais negras/os. O estudo demonstra que os processos de formação destas/destes estudantes estão permeados pelo racismo epistemológico, ao tempo que silencia e produz ausências de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizador na esfera epistemológica, além da reprodução de práticas formativas colonizadoras, bem como apresenta os modos como essas/es estudantes, através de sua capacidade de agência, estabelecem estratégias formativas emancipatórias, através da criação de mecanismos de insubordinação aos diversos fatores de opressão que as/os sujeitam.

**PALAVRA-CHAVE:** Decolonização do conhecimento; Formação; Cotas raciais.

**ABSTRACT:**

The dialogue established in this study discusses the processes of continuity of colonization in the epistemological sphere, with a deeper look at the universities and the epistemologies produced and reproduced in these institutions, linking this reality to the formation of individuals from historically marginalized social groups (blacks/os, indigenous, from peripheral neighborhoods, small towns in the countryside) who are currently accessing universities from the politics of racial quotas. The new reality of these institutions evidences the mandatory training strategies that meet the needs of transformation, which change their actions in order to welcome and affiliate these new/students. Using a literature review and the implied Ethnometodology (MACEDO, 2012), adopting an epistemological defense that assumes an emancipating discourse, which takes the implication as a way of creating knowledge, the study is made from the dialogue with the narratives of students from the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), an institution fruit of the public policy of the REUNI, and seeks to understand, if and how, students of the undergraduate courses in the humanities of UFRB, who accessed the university from the policy of Reservation of vacancies, through ethnic-racial black identification, perceive, understand and/or experience epistemic racism in their trajectories of training in the university., AS/If the students of the undergraduate courses in the humanities area of UFRB, Who have accessed the university from the politics of racial quotas, perceive epistemic racism in their formations. Aapresenting approaches to epistemological pathways that aim to contribute to the construction of emancipatory formative processes, from the decolonial theories, denounces the absence, erasure and disregard of the intellectual production of blacks/Os in Undergraduate courses, the time it brings to the scene the productions of Black intellectuals. The study shows that the training processes of these students are permeated by epistemological racism, while demonstrating, from the narratives of the students, that the disciplinary training instituted in undergraduate courses, in large Measure, silences and produces absences of critical debates regarding the continuities of the colonizing process in the epistemological sphere, in addition to the reproduction of colonizing formative practices, as well as presents. It presents the modes as a result that these students, through their agency capacity, establish emancipatory formative strategies, through the creation of mechanisms of insubordination to the various factors of oppression that subject them.

**KEYWORDS:** Decolonization of knowledge; Formation; Racial quotas; Epistemic racism, tensions and challenges to the University

## INTRODUÇÃO

O colonialismo, após os processos de emancipações políticas, se reinventou e permaneceu sustentado por novas formas de dominação e exclusão, que continuaram a gerar violências e segregações. A colonização como forma de opressão e dominação social, por meio de seus sistemas econômicos, políticos e sociais, ainda se faz presente no século XXI, é um processo do qual não há indícios de que nos libertamos.

A colonização social foi responsável por produzir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. As Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas dessa realidade, são oriundas da razão moderna e não se constituem como instituições plenamente autônomas. Dentro desse contexto, as Universidades brasileiras têm passado por intensas mudanças, a partir da implementação das cotas raciais, em vigor no Brasil desde 2012, que, visando garantir o acesso equânime ao ensino superior reservam vagas nas instituições universitárias para estudantes egressos de escolas públicas, autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas.

O passado colonial do Brasil ainda continua presente nas vidas de milhões de brasileiras/os. 130 anos após a abolição da escravatura, é muito fácil perceber quais heranças carregam as/os netas/os e bisnetas/os dos cerca de três milhões e seiscentos mil negras e negros que foram escravizadas/os no Brasil. Partindo dessa realidade, as ações afirmativas aplicadas no Brasil são tensionadas com o intuito de sanar a dívida histórica que o país possui com essa população. A política de reserva de vagas (cotas) no ensino superior faz parte das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Nesse contexto, o expressivo avanço na formação acadêmica de grupos étnico-raciais, socialmente segregados e/ou sub-representados nas estruturas de poder da sociedade brasileira, tensionando, não mais apenas de fora, mas, principalmente, internamente, tem revolucionado as dinâmicas institucionais de funcionamento, produção e reprodução de conhecimentos e gerado grande impacto na representação dessas populações no conjunto da educação superior, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pode ser tomada como exemplo positivo destes avanços. Conforme apontam os dados do Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB (instituição fruto das políticas públicas brasileiras de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI), publicados no ano de 2017, 83,4% das/dos estudantes da instituição, autodeclaram-se negras/negros; 82% afirmaram ser oriundas/os de famílias com renda total de até um salário-mínimo e meio.

O Brasil mantém, historicamente, um sistema acadêmico profundamente racista. Há grande dificuldade de compreender que as sistemáticas práticas de exclusão de negras/os no espaço acadêmico, seja como corpo docente ou como referencial teórico, são práticas resultantes de uma cultura racista internalizada e largamente reproduzida, a qual as políticas para o acesso de estudantes cotistas têm contribuído para descortinar.

Acrescido a isso, um vasto conjunto de contribuições de diferentes áreas do conhecimento tem compartilhado elementos de tentativa de teorização sobre as continuidades e as descontinuidades das relações coloniais imperiais. Trata-se, sobretudo, do estudo das relações de poder que continuaram a se reproduzir em meio aos diversos campos da vida social, nas esferas culturais, políticas, epistêmicas e econômicas.

Desde a metade dos anos setenta, a ideia de que o conhecimento também foi um instrumento de colonização – e que a descolonização implicava também a descolonização do conhecimento e de ser (na compreensão da subjetividade) — foi expressa de diversas maneiras e em diferentes áreas. Tal compreensão, no contexto das ações afirmativas, visa reparar injustiças sociais produzidas historicamente.

Neste cenário, este estudo apresenta compreensões acerca das teorias que refletem as continuidades e as descontinuidades das relações coloniais imperiais na estrutura sociocultural, com um olhar mais aprofundado para as Universidades e as epistemologias produzidas e reproduzidas nos currículos e formações nessas instituições. Assim, objetivou compreender, se e como, estudantes das licenciaturas na área de humanidades da UFRB, que acessaram a Universidade a partir da política de reserva de vagas, através da identificação étnico-racial negra, percebem, compreendem

e/ou experienciam o racismo epistêmico nas suas trajetórias de formação na Universidade, compreendendo também as estratégias de formação destas/es no ambiente acadêmico.

As escolhas deste estudo foram se constituindo a partir das minhas implicações existenciais mais profundas. Na condição de mulher, negra, pobre, professora, primeira e, até então, única pessoa da minha família a ter acesso à Universidade, foi meu interesse, neste estudo, unir minhas experiências, errâncias e itinerâncias de vida e formação, produzindo uma visão interseccional que configura de forma decisiva este estudo, articulando de forma realçada implicações histórico-existenciais e estruturo-profissionais.

Tomando esses argumentos como um contexto de justificativa da escolha deste estudo, na condição de mulher negra, compreendendo a necessidade de dar eco a esse enfoque, – que foi invisibilizado na minha trajetória de formação institucional no curso de graduação – entendendo o quanto as continuidades da colonização na esfera epistemológica apresentam-se como gigantesco empecilho para a superação das injustiças sociais e para a emancipação de negras e negros que, assim como eu, a partir das ações afirmativas começam sistematicamente a ter acesso à educação superior, fiz a opção de me debruçar neste estudo, assumindo a condição de pesquisadora implicada.

## **QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Esta pesquisa parte de uma ampla revisão bibliográfica, além da defesa epistemológica de um discurso emancipador que toma a implicação como um modo de criação de saberes, que assume uma postura política e social consciente, produzindo uma pesquisa que não compartilha da indiferença de um conhecimento supostamente neutro. A compreensão da pesquisa aqui apresenta-se como um campo de ação social, bem como os seus métodos, invariavelmente, uma pauta política com significativos potenciais emancipacionistas.

Assim, visando contribuir para o êxito formativo de estudantes que acessam a universidade a partir da política de cotas, visto que conhecemos, efetivamente, muito

pouco sobre o cotidiano das/os estudantes cotistas e sobre como personifica-se o racismo nas suas mais variadas formas e manifestações no interior das Universidades brasileiras, esse estudo apresenta-se como importante lente de compreensão da experiência de formação destas/es estudantes.

O cenário deste estudo é a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, a partir de um intenso processo de diálogo e mobilização das comunidades de cidades do Recôncavo da Bahia e da própria comunidade acadêmica, dando continuidade ao projeto de expansão do ensino superior do Ministério da Educação.

Os sujeitos da pesquisa são as/os estudantes que acessaram a Universidade a partir do programa de reserva de vagas através da identificação étnico-racial negra, e que encontram-se cursando os últimos semestres de graduação, dos cursos de graduação em licenciatura, na grande área de humanidades. Foram incluídos cursos que, no período de realização da pesquisa, em fevereiro de 2018, já tivessem formado turmas de estudantes. Nesse recorte, fazem parte do estudo, estudantes dos cursos de licenciatura em história, do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e estudantes dos cursos de licenciatura em filosofia, pedagogia, letras, libras e língua estrangeira, do Centro de Formação de Professores (CFP). Foram selecionadas/os duas/dois estudantes por curso.

Caracterizando-se como estudo de caso, o método de pesquisa utilizado foi a realização de entrevistas presenciais semiestruturadas. Na busca por compreender formação numa perspectiva da experiência e do diálogo—centrando-se nas narrativas de experiências e itinerâncias de sujeitos — inscreve-se com um investimento de inspiração multirreferencial e complexa, baseado na “Etnopesquisa Implicada” (MACEDO, 2008), na condição de “epistemologia militante” (MACEDO, 2012).

Pesquisar temas vinculados às pautas de possibilidades emancipacionistas no âmbito da educação é uma opção político-formativa. Assim, a compreensão da pesquisa aqui apresenta-se como um campo de ação social, bem como os seus métodos, invariavelmente, uma pauta política com significativos potenciais emancipacionistas. Os aportes teóricos e as lógicas organizativas da proposta de pesquisa — suas práticas e os

dispositivos de coleta e compreensão — consistem no prolongamento da capacidade de intervir na realidade em que realiza-se o trabalho de investigação. Nesses termos, as opções epistemológicas e metodológicas deste estudo se nutrem a partir de uma decisão política implicada, que nos propõe realizar uma caminhada complexa e esperançosa na construção de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002).

### **COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

Um dos acontecimentos mais marcantes da história recente da humanidade é a expansão colonial dos povos europeus pelo mundo. Trata-se de uma expansão que conduziu à submissão, quando não, ao desaparecimento da quase totalidade dos povos ditos atrasados, arcaicos ou primitivos que tiveram seus territórios invadidos pelos europeus. A ação colonial, ao longo do século XIX, foi a circunstância mais importante e que gerou mais consequências da expansão europeia. Atualmente seus efeitos se reverberam nos mais diversos âmbitos da sociabilidade mundial.

O fim do colonialismo no aspecto das relações políticas, sobretudo, formais e explícitos, não findou esse sistema enquanto relação social que os países colonizados vivenciavam. O colonialismo em seu sentido formal — onde algumas sociedades exercem dominação política sobre outras — parece assunto do passado, no entanto a matriz de poder colonial configurou-se “a partir de estruturas complexas de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12).

O colonialismo, após os processos de emancipações políticas, reinventou-se e manteve-se sustentado por novas formas de dominação e exclusão que continuaram a gerar violência e segregação. Até os dias de hoje, faz-se largamente opressor ao determinar mentalidades e formas de sociabilidade. Identidades culturais continuam sendo exploradas e dominadas pela transposição violenta dos pensamentos hegemônicos do mundo eurocêntrico colonizador, que impôs e continua impondo seus conhecimentos, saberes, culturas e práticas aos povos e nações colonizadas.

Os estudos seminais — acerca das sociedades após o fim dos processos políticos de colonizações do chamado “Terceiro Mundo” — foram denominados por estudos pós-



coloniais. Tiveram evidência a partir das publicações de Franz Fanon, “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), “Os Condenados da Terra” (1961) e, posteriormente, de Edward Said, “Orientalismo” (1978).

Tecendo críticas à teoria pós-colonial, na década de 1970, formou-se, no sul asiático, o Grupo de Estudos Subalternos — liderado por Ranajit Guha — dissidente do marxismo indiano, cujo principal projeto era analisar criticamente não apenas a historiografia colonial da Índia — produzida por ocidentais europeus — mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Este movimento teve como consequência o reforço do pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político (GROSFOGUEL, 2008).

Grosfoguel (2008) argumenta que os membros do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos eram, em sua maioria, acadêmicos latinoamericanistas que viviam nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, reproduziram o projeto epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Com raras exceções, escolheram produzir estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de produzi-los junto, com e a partir desta. Em conformidade com a epistemologia imperial dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos estudados encontravam-se no Sul. Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência, sobretudo a pensadores ocidentais.

Em outubro de 1998, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos teve espaço na Universidade de Duke em um congresso/diálogo entre o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos. O diálogo iniciado neste congresso deu origem à publicação de vários números da revista científica *Nepantla*. Porém, essa foi a última vez que o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se reuniu, antes de desagregar-se (GROSFOGUEL, 2008).

No final dos anos 1990, constituiu-se o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) composto por intelectuais latino-americanos — entre estes, dissidentes do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos — situados em diversas Universidades das Américas. Estavam nomes como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano,

Boaventura Santos, María Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, dentre outras/outros.

O coletivo M/C promoveu a radicalização do argumento pós-colonial na América Latina por meio da noção de “giro decolonial”, movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais no continente no século XXI. Promovendo amplas influências teóricas, atualizando a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferecendo releituras históricas e problematizando questões antigas e atuais para o Continente.

O grupo M/C “defende a 'opção decolonial' — epistêmica, teórica e política — para compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

O movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul tem crescido nos últimos anos em diversas áreas e Universidades do mundo. Como defende Mignolo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma, mas do surgimento de paradigmas outros (BALLESTRIN, 2013).

A utilização da expressão “decolonização” e não “descolonização” (MIGNOLO, 2008, 2010), sugestão feita por Catherine Walsh, trata-se de um detalhe da identidade do Grupo Modernidade/Colonialidade que marca sua distinção entre o projeto Decolonial e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, o M/C insere-se em outra genealogia de pensamento, como salienta Mignolo (2010). Ballestrini (2013) reforça que “a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder” (p. 108).

Como projeto mais extenso que permanece envolvendo-se criticamente com a dialética Modernidade/Colonialidade, a Decolonialidade busca romper com a universalidade do conhecimento que o colonialismo originou. Ao analisar a colonialidade presente na modernidade, os Decoloniais expõem as marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade contemporânea de forma a desenvolver a diversidade dos conhecimentos.

O conceito de Colonialidade do Poder desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, tornou-se conceito basilar para as teorias do grupo M/C. Este foi estendido para outros âmbitos que não só o do poder. Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” que envolve o controle da economia, o controle da autoridade, o controle da natureza e dos seus recursos, o controle do gênero e da sexualidade e o controle da subjetividade e do conhecimento.

A Colonialidade do Poder exprime a constatação de que as relações de colonialidade, nas esferas econômica e política, não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão, por denunciar “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFQUEL, 2008, p.126) e por possuir uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido superados, assimilados, ou apagados pela modernidade.

Compreende que foi imposta uma sistemática distribuição racista do trabalho que se manteve após o período colonial no interior do capitalismo colonial/moderno, expressa, sobretudo “na quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e com os postos de mando da administração colonial” (QUIJANO, 2005, p. 119).

Nesse sentido, ainda que os Estados tenham sido nominalmente emancipados dos impérios europeus, permaneceram coloniais no que diz respeito ao processo de divisão do trabalho. Além disso, mantiveram as hierarquias nas relações raciais de poder e de classe, onde negras/os, indígenas, pardas/os e mestiças/os permaneceram nas posições mais inferiores e exploradas da sociedade.

Desde a metade dos anos 1970, a ideia de que o conhecimento também foi um instrumento de colonização e que a descolonização implicava também a descolonização do conhecimento e de ser — na compreensão da subjetividade —, expressou-se de diversas maneiras e em diferentes áreas. No entanto, tomou forma a partir da experiência intelectual de Aníbal Quijano nos seus primeiros anos de participação nos calorosos debates iniciados pela teoria da dependência.



Enquanto teoria da dependência manteve-se o debate no político (estado, controle militar, intervenção etc.) e econômico a partir da análise do relacionamento de dependência que ocorre nas esferas entre o centro e a periferia, vinculado a ideia de que existem centros e periferias na economia. Esta se estendeu posteriormente para o campo do conhecimento e da filosofia (MIGNOLO, 2010).

Em um artigo publicado em 1989 e reimpresso em 1992, intitulado "*Colonialidade e modernidade-racionalidade*" Quijano une explicitamente a colonialidade do poder nas esferas políticas e econômicas, com a colonialidade do conhecimento. Em sua compreensão, o conhecimento é um instrumento imperial de colonização. Diante disso, uma das tarefas urgentes que se tem diante deste fato é a descolonização do conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Nesse veio, é importante destacar que a ideia de "Modernidade" se apresentou como elemento fundamental para a justificação e manutenção do colonialismo na esfera global. A concepção de progresso advinda da Modernidade conferiu o processo de colonização como um ato emancipatório e se fez presente na justificativa das práticas violentas dos colonizadores. Esse processo se deu ao vitimar a/o inocente (a/o Outra/o) declarando-o culpado pela violência a qual era submetido e atribuindo ao sujeito moderno, plena inocência com relação ao seu ato sacrificial de violência. O sofrimento da/o conquistada/o — a/o colonizada/o considerada/o subdesenvolvida/o — foi compreendido como um custo necessário para a modernização.

A resistência intelectual a essa perspectiva histórica não demorou a emergir. "Na América Latina, desde fins do século XIX, mas se afirmou, sobretudo durante o século XX e em especial depois da Segunda Guerra Mundial, vinculada com o debate sobre a questão do desenvolvimento-subdesenvolvimento" (QUIJANO, 2005, p.122).

Os argumentos de que a modernização não implica necessariamente a ocidentalização das sociedades e das culturas não-europeias, e que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas e não apenas da cultura europeia ou ocidental eram sustentados pela resistência intelectual. Pois, se o conceito de modernidade se refere

exclusiva ou fundamentalmente às ideias de inovação, avanço racional científico, laico, secular — que são as ideias e experiências normalmente associadas ao conceito — não compete dúvida de que é necessário admitir que este seja um fenômeno possível em todas as culturas e épocas históricas (QUIJANO, 2005).

Partindo dessas perspectivas teóricas para uma crítica às Instituições Universitárias, é possível afirmar que as Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas das implicações das colonialidades. Os projetos das Universidades brasileiras foram projetos eurocêntricos. As Universidades federais mais antigas do país tiveram um perfil completamente branco e seu papel social restringia-se à formação da elite política e econômica do país, cujo traslado do saber europeu, desde a sua formação, tem sido um orgulho e uma forma de regular o padrão de qualidade do conhecimento produzido no seu interior.

Nesse sentido, é importante destacar que o colonialismo também se expressa intelectual e academicamente. Suas heranças, para além de todas as dominações pelos quais é conhecido, promoveram também uma dominação epistemológica que gerou relações desiguais de saber/poder que conduziram à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010).

No que se refere às estruturas epistêmicas, é nítida a existência de uma hierarquia do conhecimento onde existe a ideia de um conhecimento superior e um conhecimento inferior, que de igual forma define seres superiores e inferiores no mundo. A inferiorização epistêmica dos povos colonizados foi um argumento crucial, utilizado para proferir uma inferioridade social biológica. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência” (GROSGOUEL, 2016, p. 40).

O privilégio epistêmico conferido aos “homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para

privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p.25). Esse monopólio do conhecimento regulador, dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico.

Acarretando com isso, a desqualificação dos outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos coloniais que regem o sistema-mundo e tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade e o que é melhor para os demais. A manutenção desse privilégio epistêmico se disfarça debaixo de um discurso de “universalidade” na qual a ideia perpetuada é que o conhecimento produzido por homens destes cinco países apresenta uma capacidade universal, e dessa maneira, as teorias, produzidas por estes, têm sido consideradas suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Não se limitando à crítica, Santos (2010) propõe uma alternativa genericamente nomeada por Epistemologias do Sul. Estas apresentam-se como um conjunto de procedimentos que objetivam reconhecer e validar o conhecimento produzido ou reproduzido por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, exclusões e dominações causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

As Epistemologias do Sul emergem com o objetivo de combater a soberania epistêmica da ciência moderna e sua declarada lógica dicotômica e excludente. A superação dessa soberania epistêmica torna-se possível a partir de uma ecologia de saberes que parte do reconhecimento e do diálogo entre as diversas epistemologias existentes no mundo. “A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (SANTOS, 2010, p. 64). Nesse aspecto, as Epistemologias do Sul visam constituir-se enquanto via alternativa a um modelo epistemológico que esteve sempre a serviço dos interesses colonialistas e capitalistas.



**DECIFRA-ME OU TE DEVORO:  
A PRODUÇÃO INTELCTUAL NEGRA E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL DO BRASIL**

A questão da desigualdade étnico-racial no Brasil localiza-se em um campo amplo e complexo. A discussão em torno das hierarquias raciais no país é marcada por conflitos entre diferentes interpretações, dentre elas: uma que afirma e valoriza a convivência harmoniosa entre brancas/os e não brancas/os ancorada na ausência de conflito racial violento, e outra, que demonstra a existência do racismo, expressa, por exemplo, na nítida desigualdade socioeconômica entre brancas/os e negras/os.

Nesse contexto, é importante destacar a ruptura entre o racismo contemporâneo e as teorias raciais ocidentais dominantes no século XIX, fundamentadas na crença da existência de diferenças biológicas entre os seres humanos, bem como as diferentes formas de interpretação das desigualdades raciais ao longo da história do Brasil.

A partir dessas implicações surge a necessidade de teorizar as "raças" como construtos sociais. Formas de identidades baseadas em uma ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz na construção, manutenção e reprodução de diferenças e privilégios sociais. Guimarães (1995) considera que as raças não existem no sentido estritamente realista da ciência, portanto, não é um fato no mundo físico, mas é plenamente existente no mundo social, sendo produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas.

No que diz respeito aos estudos sobre as hierarquias raciais no Brasil, Em "Patologia Social do Branco Brasileiro", Guerreiro Ramos em 1982 já apontava a crueldade, a má fé "e a intenção "cismogenética" (Bateson) subjacentes nos nossos estudos sobre o negro no Brasil" (RAMOS, 1989, p. 234). Salientava que esses estudos contribuía para minar o sentimento de segurança nas pessoas negras, assim como os nazistas utilizaram processos semelhantes com os judeus, que, para inferiorizá-los, entre outros processos, os transformaram em assunto. Para Guerreiro Ramos:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados "antropólogos e "sociólogos". Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida (RAMOS, 1989, p. 215).

Edison Carneiro (1950) reuniu em *"Antologia do negro brasileiro"* mais de uma centena de autores que escreveram sobre o "negro-tema". O "negro brasileiro" é objeto de estudo corriqueiramente em artigos, livros, seminários e disciplinas. Como observou Guerreiro Ramos (1995) — que de forma provocativa insistia que os estudiosos incluíssem "o branco brasileiro" na equação. Para Ramos, neste período, no que se referia à literatura sociológica e antropológica sobre relações de raça produzida por brasileiros, "os nossos especialistas neste domínio têm contribuído mais para confundir do que para esclarecer os suportes de nossas relações de raça" (RAMOS, 1989, p. 216).

Em *"Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior"*, estudo publicado em 2005, José Jorge de Carvalho trata da questão das cotas no Ensino Superior mostrando, na época, dados alarmantes acerca do racismo imperante nas Universidades do Brasil. A abrangência e consistência do racismo que se reproduz em todas as áreas da vida social e também no interior das instituições Universitárias também fora problematizada.

Acerca da participação de negras e negros nas Universidades públicas brasileiras o estudo apontava que:

No Brasil os estudantes universitários passaram de um contingente de pouco mais de 50 mil no início da década de 60 para chegar atualmente a mais de 1 milhão de matriculados, porém o número de estudantes brancos nas carreiras de alto prestígio das universidades mais importantes chega a 96% e em alguns casos a 98%. Esta é a mesma porcentagem que existia no ano de 1950: 4% de negros entre os estudantes. Já entre os professores é ainda pior: mais de 99% dos professores das Universidades públicas de presença nacional são brancos, em um país que os negros representam 47% da população brasileira. Em relação aos índios, até 8 anos atrás, sua exclusão era absoluta. (CARVALHO, 2005, p.13).

Ao discutir sobre a ausência de professores negros nas Universidades públicas brasileiras, Figueiredo e Grosfoguel (2007) apresentam a hipótese que isso ocorre como o resultado da soma de diferentes fatores, que são:

a geopolítica do conhecimento que tem levado a minimizar a produção dos intelectuais negros; o funcionamento da cultura acadêmica (*networks*) e do capital social e simbólico requeridos; o isolamento do intelectual negro, particularmente, quando ele é politicamente comprometido com o combate às desigualdades raciais e, evidentemente, ao racismo, tal como ele se manifesta em nossa sociedade (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2007, p. 36).

Compreender os diversos fatores que contribuíram historicamente para exclusão e a marginalização da contribuição intelectual negra nas Universidades brasileiras é importante. O discurso “universalista” — desassociado de práticas de fato universalistas e fortemente relacionado com a noção de mérito — contribuiu densamente para a manutenção das desigualdades raciais nas Universidades públicas do Brasil.

A negação do racismo nos espaços universitários também foi responsável por reproduzir o discurso perverso de que as cotas, ao invés de aumentar o número de negras e negros nas Universidades, iria criar o racismo e a discriminação neste espaço que se pensava ser imune a essas práticas.

A sistemática exclusão de intelectuais negras/os dos espaços universitários — não somente como estudantes, mas também como professoras e professores — era o que se mantinha encoberto por esse discurso universalista. A epistemologia hegemônica — que se beneficia do discurso da imparcialidade/universalismo/neutralidade nos espaços acadêmicos — na realidade sempre teve cor: branca (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2007). Assim, o Brasil manteve por anos um sistema acadêmico extremamente racista, silenciando a situação da quase total ausência da população afro-brasileira nas Universidades, sustentando a falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo.

Pouco mais de dez anos da publicação do estudo de José Jorge de Carvalho, é possível dizer que tivemos avanços inegáveis no que se refere ao acesso de negras e negros nas instituições universitárias. Ascensões tanto no que diz respeito aos



estudantes e professoras e professores, bem como na ampliação dos debates acerca da ausência de professoras e professores negras e negros nas universidades públicas do país. Porém, ainda há muito que ser feito, a supremacia branca se mantém, de forma que a justiça social ainda é um ideal a ser concretizado.

Os dados apresentados correspondem aos frutos da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Desde a sua criação em 2005, a UFRB, primeira universidade federal do interior da Bahia, elevou a oferta de vagas para além da capital do estado e vem ganhando destaque no cenário nacional pela sua política de inclusão social. Acrescido a isso, foi a primeira Universidade do Brasil a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e a aplicar, de modo integral, a Lei de Cotas em 2012.

Dentro das matrizes de obliterações e silêncios das instituições universitárias acerca das hierarquias raciais no Brasil, podemos citar novamente o sociólogo baiano, Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), grande nome da intelectualidade negra brasileira, para tratar de dois graves problemas de âmbito acadêmico: As ausências e silenciamentos das contribuições de intelectuais negras e negros, o que (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007) denominam de “política do esquecimento”, mecanismo pelo qual se apaga da memória das novas gerações tais contribuições; E nas ramificações dessa política do esquecimento, o silêncio acerca dos estudos e teorias sobre os efeitos do racismo — muito tempo encoberto nas instituições universitárias pelo mito da horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados. Que seria um grande diferencial positivo em termos de conscientização da população de modo geral e empoderamento da população negra, se estes estudos tivessem mais eco nos cursos de graduação.

Guerreiro Ramos desenvolveu estudos acerca do tema das hierarquias raciais no Brasil de modo singular, marcado pela postura de engajamento, cujas abordagens mais intensificadas foram elaboradas a partir dos últimos anos da década de 1940 e se estendeu até o final da década seguinte. Sua luta tinha um direcionamento voltado para uma perspectiva de integração das negras e dos negros na vida social. Integração esta

ampliadora dos seus horizontes, rompendo com os limites que o situava como simples objeto da investigação no campo das ciências sociais.

A visão de Guerreiro Ramos acerca da negritude no Brasil está próxima da visão preconizada por Frantz Fanon (1925 - 1961), principalmente, no clássico “Pele negra, máscaras brancas” (1952). Bem como, o célebre estudo “Tornar-se negro — As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” (1983) da brasileira, baiana e cachoeirana, Neusa Santos Sousa (1948-2008). Dois nomes pouco conhecidos por estudantes de graduação, assim como Guerreiro Ramos e tantos outros nomes da intelectualidade negra, vítimas da *política do esquecimento*.

À luz de um conhecimento cujos critérios sejam induzidos da realidade brasileira e não permeados de eurocentramentos, é reconhecida a necessidade de reexaminar o tema das hierarquias de raça no Brasil dentro de uma posição de autenticidade étnica. Com isso, permitindo-nos ajudar a encontrar saídas para a marginalidade da população negra brasileira, em vez de simplesmente descrever a cultura e tratar a população negra, como salientou Guerreiro Ramos, como mero tema.

#### **COMPREENDENDO COMPREENSÕES: POLÍTICAS DE SENTIDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Os relatos de vida e formação das/dos estudantes possibilitaram compreender como, para estas/es, a Universidade tem assumido um papel de grande importância nos seus processos formativos, alcançando a construção identitária, a formação como indivíduos críticos, nos reconhecimentos, valores e militâncias — a partir de diferentes processos proporcionados pela convivência no espaço universitário, na oportunidade de protagonismo (dentro da família ou da comunidade de origem), bem como, no reconhecer-se como pessoa, cidadã, com potencial transformador de si e da sociedade.

No entanto, foi possível perceber que o papel de construção de uma subjetividade mais crítica e conscientizada, atribuído ao acesso à Universidade, não quer dizer necessariamente que essas construções se deram a partir das disciplinas e do conhecimento institucional, ou exclusivamente por estas.

Os relatos das/dos estudantes possibilitaram a compreensão da predominância da falta de identificação com as dinâmicas do conhecimento instituído nas disciplinas ofertadas pelos cursos de graduação e, com essa informação foi possível constatar que os processos de construção de subjetividades mais críticas e conscientizadas têm se dado, em maior medida, a partir do convívio e das trocas entre colegas oriundas/os de coletivos, movimentos estudantis, movimentos sociais, grupos de estudos, experiências culturais tradicionais, redes sociais, a exemplo do Facebook, e das religiões de matriz africana. Contatos que o ambiente da Universidade permitiu muito mais por uma questão de espaço geográfico, do que por uma política institucional de formação. Estas narrativas evidenciam a capacidade de agência formativa das/dos estudantes e nos aponta caminhos para a construção de processos formativos exitosos. Conforme podemos observar:

[...] Eu tive diversas [...] referências não-disciplinares, porque... é... aqui eu tive contato[...] com a capoeira angola, que, com certeza, foi um espaço que eu construí muito conhecimento, já que cola outras pessoas também daqui, da Universidade, né?! De diversos cursos. E lá, a gente discutia, tanto ancestralidade, quanto música, religião... tudo. Então, esse é um exemplo, né? De espaço não-disciplinar em que eu pude me construir também. É... pessoas que eu encontrei, mulheres negras maravilhosas que eu encontrei durante esse percurso, né?! Uma amiga... Tailin, que ela acabou de se formar em Pedagogia aqui, é... Ela pôde... é... me dar um acesso ao que seria movimentos negros, é... o que é ser uma mulher negra, feminismo... Tudo foi... pessoas! Foram diversas pessoas que me proporcionaram, tanto no candomblé também, né? Que eu pude ter contato com o lado espiritual, ancestralidade... né? Voltar um pouquinho pra África e ver o que é isso. E com certeza, não é um espaço acadêmico, é um espaço cultural! Lá a gente encontra pessoas diversas, tanto acadêmicas, quanto não acadêmicas que nunca chegaram a... perto de uma Universidade [...]. Então eu tive... estou tendo muitos lugares não- disciplinar... não-disciplinares, que estão fazendo parte da minha formação. (SANTOS, 2018).

[...] os textos de uma vizinha minha, ela agora é professora da UFBA, de química. Então, foi uma pessoa que eu vi crescer na vida, vi que é possível. Mulher negra, pobre... E ela postava os textos pra falar da experiência de vida dela, de racismo, no facebook... E foi a partir dela que eu me reconheci como uma mulher negra. Porque mesmo que eu tenha entrado por cotas na universidade, eu me identificava muito mais pela questão de ser pobre. Só depois que eu fui me reconhecer. Tem pouco tempo. Pouco tempo... E assim, os textos dela que ajudou isso, não a Universidade. Depois eu passei a ir para os grupos. Aí tem um monte de gente que me ensina, estudante do curso, sabe?! (REIS, 2018).

No desdobramento das narrativas das/os estudantes também foi possível perceber compreensões críticas a respeito das problemática— relacionadas à hegemonia da reprodução de conhecimentos eurocentrados, da ausência, apagamento, menosprezo de referências de intelectuais negras e negros na produção e reprodução dos conhecimentos vivenciados e compartilhados na formação, bem como os silêncios e usurpações em relação a inovações teóricas e tecnológicas que tiveram como berço o continente africano mas que foram apropriadas e disseminadas como geradas no continente europeu, aspectos que caracterizam a violenta colonização da vida e do conhecimento, que historicamente é produzida e reproduzida nas universidades.

Durante a minha formação, tanto escolar quanto está sendo agora na acadêmica, eu não tenho autores negros. Eles não estão, por exemplo... Na verdade, literatura nós até temos, né?! Escritores... Que... São... Que eram negros, mas... Eles são sempre... Sabe aquelas fotos que a gente pega que eles sempre estão brancos? Que aí você fala: "Machado de Assis era branco ou era negro?" [...]Tive acesso ao Fanon, através de uma amiga, que ela tava fazendo a pesquisa dela em cima do livro dele... E aí eu fiquei tão emocionada que eu comprei o livro, eu fui em Salvador, eu comprei o livro. É... Chimamanda também... Comecei até... Eu fui na UNILAB... E lá, as meninas feministas, né? Vi que elas falam muito... Fala muito nela, e eu tive acesso a ela também. Foi a partir do terceiro semestre. Mas eu tenho certeza que se eu não fosse procurar... No meu curso não teria[...] (SANTOS, 2018).

Além desses fatos, um dos relatos chama atenção de forma crítica para a supervalorização da produção de conhecimento, formação e das referências intelectuais que são atribuídas ao continente europeu, fazendo uma comparação da sua experiência

de formação no Brasil e em Portugal, demonstrando que, diferente do que é comumente considerado, a formação brasileira, nesta comparação de experiência, mostrou-se com maior qualidade.

A gente é levada a acreditar que tudo que vem da Europa é melhor. E não é! Outra coisa que eu vi lá [em Portugal] é que os jovens não participam de eventos. Eu ia participar dos eventos, de congressos e só tinha pessoas mais velhas, eu era a única jovem às vezes. E teve autor brasileiro que eu fui conhecer lá, que lá eles valorizam, na área da educação mesmo... Que aqui é... nunca nem tinha ouvido falar. Paulo Freire mesmo, lá é um Deeeeus! E aqui, a gente só trabalha em pedagogia (ARAGÃO, 2018).

Também nesse contexto de compreensões, o reconhecimento da quase total ausência de abordagens que valorizem, reconheçam e promovam, na formação acadêmica, o entendimento das relações ancestrais, bem como a produção de conhecimento do continente africano, mostrou-se como importante elemento para a compreensão do racismo epistêmico vivenciado na graduação. Com críticas, por exemplo, à ausência de diálogos e apagamento da Filosofia africana na academia. Apagamento que tem concebido sistematicamente a Filosofia europeia e norte-americana como únicas existentes.

No curso [de filosofia] a gente não estuda a Filosofia africana, por exemplo. É... é um modelo copiado muito da USP. A gente tem que estudar os clássicos gregos, da França, os da Alemanha... Tudo europeu. Só tem uma disciplina que a gente estuda mais uns filósofos do Brasil, aí dá espaço pra estudar, pra ter material pra buscar a filosofia africana. Mas do jeito que é ensinado, se a gente só aprende com isso, parece que não existe. Não existe. Eu fui uma vez assistir uma aula em Valença. Em um Quilombo. Eram dois filósofos africanos. Um de Moçambique e o outro eu não lembro. Foi muito bom. Alí que eu aprendi que existia filosofia africana (SANTOS, 2018).

Nesse contexto, é importante ressaltar que essa pretensa meta de universalidade do pensamento filosófico escamoteia relações de hierarquização do conhecimento. E diante destas políticas de silenciamento fundamental destacar que,



sim, existe filosofia africana e é uma filosofia que dialoga com as cosmovisões do seu povo, com modos de pensar particulares que refletem modos de reprodução das existências também próprios.

Um exemplo de processo semelhante também pode ser elucidado a partir da ideia largamente disseminada de que os povos africanos eram ágrafos e só deixaram de ser a partir da influência do contato com povos árabes/asiáticas e europeus. Argumento que silencia os fatos de que, de acordo com estudos arqueológicos, a escrita mais antiga do mundo é africana e que nossos ancestrais africanos não só desenvolveram escrita como também desenvolveram idiomas e tradições orais. Desse modo, para a potencialização da construção de justiça epistemológica, é importante desconstruir o mito de que os povos africanos eram analfabetos e que se alfabetizaram após influências de outros povos.

No desdobramento das narrativas das/os estudantes também foi possível perceber compreensões que apontam, com crítica refinada, posturas violentas e invasivas de práticas acadêmicas que interferem, modificam e usurpam tradições, conhecimentos populares e reforçam o entendimento do papel de manutenção e reprodução de colonização social exercido pelas instituições universitárias.

A capoeira regional, ela tem uma ascensão dentro da academia, no qual distorce várias coisas, né? E, ao longo do tempo, a gente pode perceber isso, né? Com a questão das graduações, da questão das falas do que se chama “batizados”, né? Essas coisas tudo surge pela academia, e não por um mestre de capoeira, e isso é uma guerra dentro da capoeira porque os acadêmicos, eles querem falar que a capoeira não mudou nada, mas a gente percebe, a gente sabe historicamente o que é que se passou, quem tava por trás, né? (ALVES, 2018).

Percebe-se, portanto, que, embora a universidade seja reconhecida socialmente como símbolo de inteligibilidade, lócus privilegiado e socialmente autorizado para promoção e produção de conhecimento, esta também produz e reproduz ideias e ações de um pensamento ainda em rota civilizatória, calcado nas ideias de modernização e assimilação, assim, também exercem a função de produtoras e reprodutoras de injustiças sociais que promovem o que Santos (2010) denomina por *epistemicídio*, ou seja, a destruição ou inferiorização de formas de saber locais, desperdiçando-se, em

função dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas diversas visões do mundo por elas protagonizadas.

Nesse sentido, é importante problematizarmos o fato de que as instituições universitárias, como parte de uma sociedade que é estruturada por desigualdades sociais, econômicas e culturais, não estão isentas destas práticas que permeiam as relações estabelecidas, e nos atentarmos principalmente para o fato de que a Universidade constitui-se em um espaço onde a violência se reproduz através da propagação de discursos dominantes que são legitimados pela autoridade do conhecimento que lhe é atribuído.

Outro aspecto importante para a nossa compreensão de reflexões presentes na narrativa das/os estudantes, que revelam problemáticas relacionadas à produção e reprodução de conhecimentos colonizadores, apresentou-se a partir da crítica ao direcionamento coercitivo do pensamento crítico.

Você não tem voz! Ou você tem a voz de um pensador da academia, ou você tem que falar a partir de um professor. Você não pode falar sozinho do que você realmente entendeu. É ou através de uma pesquisa de alguém que já passou por vários e vários estudos de outras pessoas, ou então você não pode falar sozinho. Você não tem autonomia pra falar sozinho. Você tem que falar atrás de alguém, ou no caso, alguém tem que tá atrás de você pra falar, sabe? Ou um professor, que é o seu orientador, e, muitas vezes é aquele que fala tipo: “Não... Olha, faz sobre isso aqui que é melhor!” Sabe? Mas você queria fazer sobre outra coisa, e aquela outra coisa era o que estava lhe mexendo a cabeça. Assim... Falando assim: “Não, eu quero fazer sobre isso!”, só que tem muito professor que diz: “Não, é melhor fazer sobre outra coisa. Isso acaba tirando autonomia, sabe? E aí a gente não inova, produz sempre a mesma coisa só que com poucas diferenças, acréscimos, mas o pensamento é o mesmo no fim das contas (ALVES, 2018).

Estas compreensões direcionam-nos à necessidade de estarmos atentas/os ao lugar que a universidade ocupa como instituição social que reproduz no seu interior as mais diversas injustiças sociais. Mantermo-nos vigilantes quanto à impressão equivocada que a ideia de intelectualidade dos espaços universitários disseminou, de que estes seriam espaços isentos da prática e reprodução de injustiças.

No contexto das ações afirmativas é importante compreendermos que uma educação democrática, emancipatória e de excelência vai além do acesso à universidade, suas ações sociopedagógicas têm relevância substancial. Por esse motivo, é imprescindível que nos mantenhamos atentas/os às políticas de currículo e formação dos cursos de graduação. Pois, conforme aponta Macedo (2012), nem toda aprendizagem é boa! E sendo assim, questionar de forma provocativa se a aprendizagem é boa, faz parte de uma inquietação legítima, bem como se faz legítimo questionar se algumas aprendizagens podem deformar.

A compreensão desses processos revela que as/os estudantes investigadas/os compreendem e percebem nos seus processos de formação uma intensa subordinação a uma epistemologia dominante que, sendo dominante, apresenta-se como exclusiva, universal e neutra, e assim, assume a condição de colonizadora. O que, dentro desses processos, produz e reproduz racismo epistêmico.

Nesse processo de compreender compreensões, objeto desta etnopesquisa implicada, foi possível perceber, a partir das narrativas de algumas/alguns estudantes, que este estudo, em decorrência da apresentação das questões da pesquisa, ainda nos contatos estabelecidos para convidá-las/los a fazer parte, ao tratar da temática da colonização do conhecimento para explicá-las/os o que seria abordado, possibilitou reflexões e avaliações nunca antes acessadas.

“A pesquisa implicada tem preocupação com seus efeitos” (MACEDO, 2012, p. 45). Nesse sentido, os efeitos da pesquisa necessitam ser levados em consideração pelas/os pesquisadoras/es. Macedo (2012), ao falar sobre *validade catalítica*, aponta para a intensidade com que a pesquisa pode interferir no modo como aquelas/es que ela e com ela estudam podem compreender o mundo e como este é moldado, para que o transformem.

Importa, portanto, que a pesquisa tenha um caráter, para além de epistemológico, propositivo, no sentido de trazer possibilidades de transformação da realidade colonizada, em um processo de (re)invenção de estratégias que conformam a capacidade de agência dos indivíduos, através da criação de mecanismos de insubordinação aos diversos fatores de opressão que os/as sujeitam.

Nesses termos, em relação direta, depreende-se que a cultura atravessa a construção das subjetividades ou, de uma forma geral, a formação das/os estudantes e são essas trajetórias histórico-culturais de cada pessoa que servirão de base para suas capacidades de agência. Portanto, a agência, enquanto processo subjetivo que se materializa como possibilidade de rasura no sistema colonizador, também se desenvolve por meio das trocas culturais. Apesar de existirem fatores opressores que limitem e atravessem as construções de subjetividades ou a formação dos indivíduos, estes podem ser transformados em força motriz para a ação que se contrapõe intencionalmente ao processo colonizador da vida e do conhecimento.

Assim, de forma propositiva, com o objetivo de colaborar com a construção de conhecimentos e experiências formativas críticas e emancipatórias, as/os estudantes compartilharam experiências que se apresentam como estratégias singulares para construção de trajetórias de formação ligadas aos pertencimentos e às experiências não disciplinares.

Tais estratégias, que conformam a agência dos/as estudantes, traduzem a capacidade de processar a experiência social delineando formas de enfrentamento às mais diversas coerções próprias do processo colonizador, especialmente por serem esses atores sociais detentores de conhecimento e, portanto, capazes de intervir na realidade social.

Ao trazermos à cena deste estudo a relevância dos saberes e experiências não disciplinares, narradas a partir do compartilhamento de experiências repletas de significados que apontam de forma objetiva sua potência consolidada em experiências vivenciadas e em curso, com valores simbólicos já refletidos e compreendidos como fundamentais para o êxito da formação, as/os estudantes confirmam de forma prática o que as teorias críticas e pós críticas da educação também defendem: que a promoção de educação de qualidade e construção de um mundo verdadeiramente justo só pode ser realizada a partir da diversidade, do pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões e que contribua para o alargamento dos horizontes, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas.

Na minha comunidade do terreiro também busco esse diálogo com os mais velhos, pra gente tá... "colocando na balança", vamos dizer assim. Então... Esse conhecimento... Não-academicista, né? [...] é de extrema importância pra gente não ficar engessado numa única ideia, num único padrão de conhecimento (CONCEIÇÃO, 2018).

As experiências de formação relatadas possibilitaram compreender a relevância das experiências não disciplinares, não apenas para a compreensão do racismo epistêmico, objeto central deste estudo, mas para a formação de modo amplo e ampliador.

Então acho que essa experiência além da Universidade, essa formação além da Universidade é muito forte, até porque é uma formação mais significativa, e aí quando se torna significativo, você interioriza mais. (ARAGÃO, 2018).

Essas articulações promovem não somente a articulação genérica da vida universitária com a sociedade, mas também a articulação dos saberes universitários e não-universitários tratados simetricamente, exercendo um grande poder transformador da própria vida universitária, ao que é possível acrescentar das próprias formas de produção de conhecimento, o que Santos (2010) denomina de “*ecologia de saberes*”.

Com uma força propositiva, “alguns segmentos sociais já não pedem licença para tratar sobre conhecimentos eleitos como formativos: o currículo. Entram em cena, debatem, criticam e propõem, seja de dentro ou de fora das tradicionais organizações educacionais” (MACEDO, 2013, p. 429-430).

Nesse âmbito, temos visto emergir experiências de formação acadêmica muito preocupadas em conhecer para intervir, que tem tensionado disputas por espaços de existência de outras compreensões de saberes além do saber científico dominante; promovido convivência com o saber das religiões de matriz africana e indígenas e com o saber popular e as manifestações culturais, não mais como objeto para o conhecimento, mas como produtores e reprodutores de conhecimentos basilares das vidas; reivindicado valorização das produções de conhecimento ligadas às nossas



existências e contextos locais, que, historicamente, têm sido consideradas militância subjetiva não acadêmico-científica, portanto, sem muita relevância; e criadas outras.

Ângela Figueiredo (2017), ao dialogar com os conceitos da afro-americana Patricia Hill Collins, que recupera o debate sobre a teoria do ponto de vista, destacando não apenas o fato de que todo conhecimento é posicionado, mas, principalmente, que o lugar subalternizado, em sua análise, ocupado por nós, mulheres negras, nas estruturas desiguais de poder, permite que compreendamos melhor as desigualdades sociais, elaborando o importante conceito de *outsider within*, que, de acordo com Collins, configura-se em uma posição privilegiada para a compreensão de dinâmicas complexas da vida social, pois, ao viver na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade.

Assim, ainda que enfrentando constantes resistências conservadoras, a universidade viu expandida a necessidade de se reconstituir como um lugar receptivo à diversidade, às subjetividades múltiplas, com as amplas referências das diversas matrizes do conhecimento, intercomunicando saberes e diálogos com as diferenças, as diversidades socioculturais e epistemológicas dos territórios em que está inserida, tensionada a fazer cada vez mais democráticas as suas políticas e práticas de formação e êxito acadêmico, impelida ao posicionamento político-ético-epistemológico emancipatório, na medida em que educação, igualdade social e equidade racial são reivindicadas como pautas político-pedagógicas, aproximando-se do “paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente”, pressagiado por Santos (1987), mais do que necessário para atravessar a atual conjuntura política que tem posto sob ataque as ações afirmativas e a legitimidade das instituições universitárias do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante refletirmos sobre formação, pois esta ainda se apresenta, majoritariamente, a partir de ideais democráticos de um pensamento ainda em rota civilizatória, calcado nas ideias de modernização e assimilação. Comumente valendo-se de discursos sobre uma pretensa igualdade que delinea violências simbólicas aos que se desviam do padrão branco hegemônico. Tomam como medida sempre esse “eu-hegemônico”, blindando os símbolos coloniais e transformando-os em medida, pois não apenas são vistas/os como figuras centrais da humanidade, mas são também utilizados como símbolos de inteligibilidade que marca o que é ou não humano.

Com caráter propositivo, para além de epistemológico, este estudo traz possibilidades de transformação da realidade colonizada, em um processo de (re)invenção de estratégias que conformam a capacidade de agência dos indivíduos, através da criação de mecanismos de insubordinação aos diversos fatores de opressão que os/as sujeitam. Nesse sentido, esta pesquisa nos oferece de forma propositiva, a partir das narrativas da/dos estudantes, estratégias singulares para construção de trajetórias de formação ligadas aos pertencimentos, e experiências de formação não disciplinares, partindo da compreensão da relevância das experiências não disciplinares, para a formação de modo amplo e ampliador.

Conforme a abordagem do lugar das experiências não disciplinares, necessitamos realizar uma inclusão generalizada dos indivíduos de grupos sociais historicamente marginalizados —negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior — em todos os espaços do ensino superior, atentando para o acolhimento, reconhecimento e valorização dos seus saberes e experiências. Assim, rompendo a lógica assimilacionista para que os seus saberes, há muito negados, tenham espaço para desenvolver-se e influenciar os parâmetros de saberes das Instituições universitárias. Assim, ao trazermos à cena deste estudo a relevância dos saberes e experiências não disciplinares, constatamos que as/os estudantes confirmam de forma prática o que as teorias críticas e pós críticas da educação também defendem.

Este estudo se constituiu, com o intuito de reforçar a necessidade de pensarmos as ações afirmativas de modo amplo e ampliador, para a promoção de uma justiça social verdadeiramente justa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Carlos Danilo dos Santos. Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Amargosa, 2018.
- ARAGÃO, Cleidielen dos Santos, Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Amargosa, 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- CARVALHO, J. J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. Brasília: Editora Attar, 2005.
- CONCEIÇÃO, Jailton Pinto Conceição. Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Amargosa, 2018.
- DUSSEL, E. 1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade");  
 \_\_\_\_\_, E. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tabula Rasa**, v. 9, p. 153-197, 2008.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1995.
- FIGUEIREDO, A. Descolonização do conhecimento no século XXI In: SANTIAGO ET AL. (orgs). **Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-brasileiro**. 2016, pp.43-62.  
 \_\_\_\_\_; Somente um ponto de vista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.51, e175117, 2017.
- \_\_\_\_\_; GROSFOGUEL, Ramon. **Por que não Guerreiro Ramos?** Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 59, n. 2, 2007.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em :< <http://dx.doi.org/10.1590/S010269922016000100003>>. Acesso em: 02/08/2018.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. (1954a). O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun.
- REIS, Elielba Nascimento. Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Cachoeira, 2018

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a dezembro de 2012. ISSN 1983-1579.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad-razionalidad**. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson flor do nascimento.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118- 142.

SANTOS, Boaventura. de Sousa. M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Luís Rodrigo Ferreira. **Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno**. Amargosa, 2018

SANTOS, Jéssica Carla Gomes dos. **Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno**. Amargosa, 2018





Pintura Odaymar: Comienzo