



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE  
A UNIVERSIDADE**

**JESSICA SANTANA BRUNO**

**(INTER)AÇÕES AFIRMATIVAS: Políticas de sentido sobre a  
colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação  
docente**

Salvador -BA  
2018

**JESSICA SANTANA BRUNO**

**(INTER)AÇÕES AFIRMATIVAS: Políticas de sentido sobre a  
colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação  
docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, na Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Interdisciplinar

Orientador: Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Salvador -BA  
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santana Bruno, Jessica  
(INTER)AÇÕES AFIRMATIVAS: Políticas de sentido sobre  
a colonização/decolonização do conhecimento no currículo  
e na formação docente / Jessica Santana Bruno. --  
Salvador, 2018.  
124 f.

Orientador: Cláudio Orlando Costa do Nascimento.  
Dissertação (Mestrado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE) --  
Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal  
da Bahia, 2018.

1. Racismo epistêmico. 2. Universidade. 3. Ações  
Afirmativas. I. Costa do Nascimento, Cláudio Orlando.  
II. Título.


JÉSSICA SANTANA BRUNO

**(INTER)AÇÕES AFIRMATIVAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA A DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 25 de abril de 2018.


**Banca examinadora**



Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves



Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo



Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Michele Lopes Macedo de Sá

*No coração flamejante de estrelas, há muito desaparecidas, se condensam como gotas de chuva de nuvens gigantes os núcleos dos átomos que fundem-se para produzir o oxigênio que respiramos, o carbono em nossos músculos, o cálcio em nossos ossos, o ferro em nosso sangue. Você, eu, somos todas feitas de matéria das estrelas. Às estrelas que me formam, transformam e compõem, minha mãe, Jailda, meu orientador, Cláudio Orlando, a querida Simone Brandão, dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Às espiritualidades que de mim cuidam, acolhem, afagam e presentearam com força e luz. Epa Bàbá!

Ao meu pai, Gerson Bruno, por me proporcionar, na reaproximação antes da partida, o aprendizado do perdão, do cuidado, da esperança. Por ter sido tão forte, por me forçar a ser mais forte.

Às mulheres da família, especialmente, Natielle Xavier, Antônia Santos e Bia Bruno. Gratidão e amor incondicional por vocês.

Às tias Rosa, Iva, Delma, Gerlandia e Renilda que tanto acolheram e ampararam nos momentos difíceis.

Às amadas amigas Gabriella Fiais, Luna Rodrigues, Tamires Costa, Iara Silva, Michele Dórea, Sintia Araújo, Larissa Neres e Janete Marques, por acolheram minhas dores, tensões e comemoraram comigo todos os momentos de felicidade. É uma sorte tê-las em minha vida.

À Valéria Siqueira pelas trocas de afeto, generosidade, pela torcida e acolhimento familiar, gratidão.

Ao meu camarada, amoroso companheiro e irmão, Téo Ribeiro. Que a vida sempre o mantenha por perto.

As amizades que o PPGEISU me trouxe, especialmente, Bianca Lima.

À Silvana Malta pelo generoso companheirismo, afeto, cuidado e torcida. Por me iluminar com a luz alaranjada de fim de tarde que reverbera de ti.

À Julia Pavan por compartilhar o lar com leveza, compreensão, escuta generosa e esperançosa companhia.

À Milene Migliano por compartilhar comigo sua energia resplandecente e ter deixado as últimas semanas de produção textual mais inspiradora, leve e iluminada.

Ao professor Kabengele Munanga pelo generoso acolhimento, inspiração e pela disponibilização de bibliografias valorosas para a fundamentação teórica deste estudo.

Às/aos companheiras/os do Quilombo Educacional Kabengele Munanga por em união potencializar a democratização do acesso de negras e negros ao ensino superior. Juntas/Juntos somos mais fortes!

À professora Rita Aragão e às/aos queridas/queridos colegas da turma de 2016.1 do Mestrado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade. Foi maravilhoso compartilhar afetos, histórias e aprendizados com vocês.

Às companheiras do LES minha gratidão pelas fecundas e valiosas trocas de aprendizado.

À professora Rita de Cássia Dias e ao professor Roberto Sidnei Macedo pelo aprendizado da decolonização na frente do espelho, pela valorosa experiência formativa compartilhada na banca de qualificação deste estudo.

Às/aos estudantes que, generosamente, participaram deste estudo, minha gratidão pelas experiências partilhadas que em cumplicidade teceram valorosos e esperançosos aprendizados.

À FAPESB pelo financiamento público desta pesquisa.

À Cachoeira, meu lar inspirador, território de amores, lutas e sonhos.

BRUNO, J. S. (INTER)AÇÕES AFIRMATIVAS: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente, 114 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2018.

## **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 nos currículos e formações nessas instituições e as vinculações dessa realidade à formação de indivíduos 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 das ações afirmativas, a partir da experiência de estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O acesso de estudantes de camadas sociais que historicamente foram marginalizadas e privadas do direito a uma educação pública de qualidade e às Universidades vem contrariando a lógica meritocrática e excludente que há muito é um marcador da educação no Brasil. A entrada destas/es estudantes nas Universidades vem rompendo a frequente tradição de baixa escolaridade a qual estes grupos sociais vêm sendo sistematicamente submetidos. A nova realidade destas Instituições evidencia a obrigatoriedade de estratégias de formação que atendam as necessidades de transformação, que altere suas ações de maneira a acolher e afiliar essas/es novas/os estudantes. Uma educação democrática, emancipatória e de excelência vai além do acesso à Universidade, suas ações sociopedagógicas têm relevância substancial. Nesse sentido, esse estudo buscou compreender como/se as/os estudantes cotistas dos cursos de licenciatura na área de humanidades da UFRB percebem nas suas formações a colonização do conhecimento. Assim, apresenta abordagens de caminhos epistemológicos que visam contribuir para a construção de processos formativos emancipatórios, a partir das teorias decoloniais e complexas (MORRIN, 2005), refletindo as continuidades e as descontinuidades das relações coloniais imperiais na estrutura sociocultural. Aborda questões referentes ao racismo epistêmico, denuncia a ausência, apagamento e menosprezo da produção intelectual de negras e negros nos cursos de graduação nas Universidades, ao tempo que traz a cena, produções intelectuais de negras/os, a exemplo de Frantz Fanon, Neusa Santos Souza, Guerreiro Ramos. O estudo demonstrou, a partir das narrativas das/os estudantes, que a formação disciplinar instituída nos cursos de graduação em grande medida, silenciam e produzem ausências de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizatório na esfera epistemológica, além da reprodução de práticas formativas colonizadoras. Apresenta como resultado que 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 os/as sujeitam.

**Palavras-chave:** Racismo epistêmico; Universidade; Ações afirmativas.



BRUNO, J. S. (INTER) AFFIRMATIVE ACTIONS: Sense policies on the colonization/ decolonization of knowledge in the curriculum and in the formation of teachers, 114 f. 2018. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies on the University) - Institute of Humanities, Arts and Sciences Professor Milton Santos, Federal University of Bahia, 2018.

## **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 the curricula and formations in these institutions and the linkages of this reality to the formation of individuals from historically marginalized social groups (blacks, indigenous people from outlying districts, small cities in the interior) who are currently accessing the universities from affirmative actions, based on the experience of students from the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). The access of students from social strata who have historically been marginalized and deprived of the right to a quality public education and to the Universities is contrary to the meritocratic and excluding logic that has long been a marker of education in Brazil. The entry of these students into the universities has been breaking the frequent tradition of low schooling to which these social groups have been systematically submitted. The new reality of these institutions shows the need for training strategies that meet the needs of transformation, that changes their actions in order to welcome and affiliate these new students. A democratic, emancipatory and excellence education goes beyond access to the University, its sociopedagogical actions have substantial relevance. In this sense, this study sought to understand how / if the quotations students of undergraduate courses in the humanities area of UFRB perceive in their formations the colonization of knowledge. Thus, it presents approaches of epistemological paths that aim to contribute to the construction of emancipatory formative processes, based on decolonial and complex theories (MORRIN, 2005), reflecting the continuities and discontinuities of imperial colonial relations in the sociocultural structure. It addresses issues related to epistemic racism, denounces the absence, erasure and neglect of the intellectual production of blacks and blacks in undergraduate courses at universities, while bringing the scene, intellectual productions of blacks, such as Frantz Fanon, Neusa Santos Souza, Guerreiro Ramos. The study demonstrated from the students' narratives that the disciplinary training instituted in undergraduate courses largely silences and produces absences from critical debates about the continuities of the colonization process in the epistemological sphere, as well as the reproduction of formative practices and as a result, these students, through their capacity for agency, establish emancipatory formative strategies through the creation of mechanisms of insubordination to the various factors of oppression that subject them.

**Keywords:** Epistemic racism; University; Affirmative actions.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

CAHL- Centro de Artes Humanidades e Letras

CFP- Centro de Formação de Professores

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M/C - Modernidade/Colonialidade

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. DECIFRA-ME OU TE DEVORO: DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL.....</b>	<b>19</b>
2.1 Colonização do conhecimento e negação do/da “outra/o”: Uma breve contextualização.....	19
2.2 A produção intelectual negra e o mito da democracia racial do Brasil.....	34
2.3 Currículo e formação como potência emancipatória.....	55
<b>3. CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA: ESCOPO DO MÉTODO.....</b>	<b>66</b>
3.1. Complexidade e multirreferencialidade: fundamentando um olhar mais profundo.....	69
3.2. Cenários e sujeitos da pesquisa.....	75
3.3 Por um conhecimento emancipação: a escolha dos dispositivos metodológicos da pesquisa.....	65
3.4 Dispositivos para compreensão de compreensões.....	82
<b>4. COMPREENDENDO COMPREENSÕES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A (DE)COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>87</b>
4.1. (In)visibilidade: (de)colonização epistemológica.....	88
4.2. Formação em atos: emancipando o conhecimento.....	96
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>122</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*“A nossa escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”*

(Conceição Evaristo)

O Brasil foi um país sustentado pelo sistema escravocrata por mais de três séculos e foi também o último país da América a abolir a escravidão. Estas abomináveis características da formação histórica da nação brasileira, até os dias de hoje, inscreveram suas marcas na memória e no modo de vida de toda população como mácula constitutiva das relações sociais entre todos os indivíduos na sociedade.

Quase um século e meio após a abolição da escravidão, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população autodeclarada negra/parda no país é 15% inferior ao da população autodeclarada branca. Pretas/os e pardas/os, que somam 54% da população, correspondem aos 75% das/dos brasileiras/os mais pobres e não chegam a um quinto dos mais ricos, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 43% da população negra no país encontra-se abaixo da linha da pobreza e 19% recebe menos que um quarto do salário mínimo.

A ausência de um plano de saúde para assistência médica ou odontológica atinge 80% das/dos adultas/os negras/os; 38% avaliam o próprio estado físico como regular, ruim ou muito ruim, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde. Oito de cada dez brasileiras/os, de 15 a 29 anos, assassinados no país têm a pele preta ou parda, o que corresponde a 77%. Em 2014, o Mapa da Violência contabilizou 31 mil negros entre 44.861 mil mortos por armas de fogo.

No que se refere às condições de habitação, dados do IPEA revelam que as pessoas negras ocupam e chefiam 66% das habitações situadas em área de risco, ocupações ou em condições precárias, os assentamentos subnormais. No ano de 2003, mais de 5% das habitações chefiadas por pessoas negras eram subnormais,

enquanto 2,6% dos domicílios chefiados por pessoas brancas encontravam-se nessas condições.

No que diz respeito à educação, ainda na comparação de acesso aos estudos, há um fosso. O atraso escolar das/dos negras/os, que se perpetuou desde a abolição da escravidão, no século XIX, deixou um deficit na formação deste grupo. Em 2005, somente 5,5% das/dos jovens pretas/os e pardas/os em idade universitária frequentavam a faculdade. Esse número saltou para 12,8% em 2015, segundo dados do IBGE. Em relação à população branca, contudo, a distância ainda é enorme: 26,5% dos estudantes brancos entre 18 e 24 anos estavam na Universidade em 2015.

O analfabetismo também é um marcador da desigualdade de condições entre negras/os e brancas/os. O levantamento feito em 2016 pelo movimento Todos Pela Educação, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/IBGE), demonstrou que a taxa de analfabetismo é de 11,2% entre as/os negras/os; 11,1% entre as/os declaradamente pardas/os; e, apenas 5% entre as/os brancas/os.

Diante deste cenário é possível afirmar que o fim do colonialismo no aspecto das relações políticas não findou o colonialismo enquanto relação social que os países colonizados vivenciavam. O colonialismo após os processos de emancipações políticas se reinventou e se manteve 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 liberamos. 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, a Universidade brasileira tem passado por mudanças, a partir das políticas afirmativas, que têm alterado o perfil dos estudantes e impactado o seu modelo elitista.

No entanto, o Brasil mantém um sistema acadêmico extremamente racista. A limitação dos debates acerca deste fato revela o quanto as Universidades estão

impregnadas da falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo. Há grande dificuldade de compreender que as sistemáticas práticas de exclusão de negros/os no espaço acadêmico, seja como corpo docente ou como referencial teórico, são práticas resultantes de uma cultura racista internalizada e largamente reproduzida.

Atualmente há um vasto conjunto de contribuições de diferentes áreas do conhecimento que compartilham elementos de tentativa de teorização sobre as continuidades e as discontinuidades 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.

O presente estudo apresenta uma compreensão acerca das teorias que refletem as continuidades e as discontinuidades 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.

Apresento como objetivos: Compreender a compreensão dos 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, acerca do processo de colonização do conhecimento na sua trajetória de formação na Universidade; Compreender as estratégias de formação destas/es estudantes no ambiente acadêmico; Compreender o valor atribuído e a potência dos saberes e experiências não disciplinares.

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, espaço que me permitiu uma infinidade de desconstruções, construções e reconstruções, 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.

No meu trabalho de conclusão de curso “Currículo e Formação: valorização dos saberes e experiências socioculturais dos formandos do curso de Licenciatura em História da UFRB”, investiguei como as/os estudantes do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia percebem e concebem

as experiências e os saberes socioculturais nas suas formações. O estudo referenciado me permitiu compreender a relevância dessas experiências para a formação, bem como ter um posicionamento crítico quanto à hegemonia do conhecimento científico que nega, desqualifica e gera violências epistêmicas. Com esse estudo, tive acesso às abordagens decoloniais.

A escolha do tema do trabalho de conclusão de curso se deu a partir das experiências de formação que tive contato durante a graduação a partir do ingresso como bolsista do “Programa de Educação Tutorial PET - Conexões de saberes UFRB e Recôncavo em conexão”. O primeiro impacto que o Programa de Educação Tutorial exerceu na minha formação já se deu no processo seletivo. A seleção foi feita a partir da análise de um texto autobiográfico onde deveriam ser relatadas as experiências de formação até o momento de entrada na Universidade.

Encontrava-me nesse período no terceiro semestre do curso de graduação em Licenciatura em História. Até este momento a compreensão que tinha era de que a vivência formativa adquirida desde o instante que ingressei na Universidade era a única formação válida e potente que havia tido. Encontrava-me impregnada do pensamento de que somente a Universidade, somente conhecimentos científicos e acadêmicos eram conhecimentos realmente válidos para uma formação socioprofissional exitosa.

Escrever a minha história de vida me fez enxergar a potência da formação que havia compartilhado não somente na escola mas também nas trocas com a minha família e comunidade. Recordo-me de ter sentido um orgulho imenso de mim após o fim da leitura da autobiografia. O orgulho não era pela escrita que já se encaixava nos padrões da linguagem acadêmica, o orgulho foi pelo reconhecimento da riqueza formativa que já possuía antes de ingressar na Universidade. Assim, mesmo antes de ingressar no programa, o PET já havia mudado minha compreensão sobre a Universidade e sobre excelência na formação.

As experiências de valorização dos saberes e experiências socioculturais que o Programa de Educação Tutorial promoveu durante o período que integrei o grupo de estudantes bolsistas foi um divisor de águas na minha formação. A partir das abordagens do grupo e da autoavaliação da minha formação, após o acesso a esses olhares outros, pude perceber o quanto a minha autoestima, o meu sentimento de pertencimento e acolhimento no espaço universitário, a minha compreensão crítica, na condição de estudante, havia se elevado. E assim, passei a pensar na

necessidade de ampliar esse olhar outro que valoriza saberes e experiências outras além das acadêmicas, para as/os demais estudantes que não tinham acesso às discussões do Programa de Educação Tutorial.

Na minha formação durante a graduação tive acesso a breves discussões a respeito de uma prevalência de conteúdos eurocentrados no currículo do Curso de História. Tal debate se fez a partir da tentativa, de algumas/alguns professoras/es e estudantes do curso, de reformar o currículo para torná-lo mais próximo das realidades e contextos das/os estudantes, o que me chamou atenção para a problemática do fato de que o currículo que vivenciava era um currículo eurocentrado, muito distante dos meus contextos e pertencimentos. A partir disso, passei a buscar – nas brechas que a institucionalidade da Universidade me permitia – experiências de formação que me permitissem acesso a conhecimentos próximos da minha realidade e que me gerassem outros pertencimentos e significados.

Em uma conversa ao acaso com um estudante na Universidade – que me chamou atenção por trajar uma camisa com a frase: “Artigo 157 tomando o conhecimento de assalto” – tive acesso, pela primeira vez, a uma crítica forte ao fato de na graduação pouco utilizarmos referências de pesquisadoras/es negras/os.

O referido estudante fazia parte de um coletivo cujo nome era o mesmo que estampava sua camisa. Ele me explicou que o coletivo realizava encontros para discutir e compartilhar teorias produzidas por intelectuais negras/os, já que nos cursos de graduação estas/es eram invisibilizadas/os. Não cheguei a participar do coletivo, embora tivesse sentido vontade de integrá-lo, pois estava envolta a outras demandas da graduação. Aquele diálogo, no entanto, mudou mais uma vez a minha percepção a respeito da minha formação. Passei a buscar referências de intelectuais negras/os, procurei conhecê-las/os, aprender com elas/es.

Outro marcador fundamental nesses processos foi a minha identificação com o feminismo interseccional, que se deu a partir do contato com colegas de curso feministas. A identificação com o feminismo interseccional além das discussões de gênero me permitiu uma compreensão mais afinada com os debates raciais e contato com a produção intelectual de mulheres negras. Estes processos permitiram-me o encontro com a minha ancestralidade e o reconhecimento da minha condição de mulher negra. Reconhecimento que se reverberou na estética do meu corpo a partir da aceitação dos meus cabelos crespos e traços faciais que se



distinguiam do padrão de beleza branco imposto socialmente, bem como na minha atuação político-formativa.

O processo de reconhecer a minha condição de mulher negra e compreender a necessidade das políticas de reparação social destinadas a população afrodescendente, mais uma vez me fez pensar na necessidade de repensar as condições de formação que as Universidades estavam oferecendo para as/os estudantes, principalmente estudantes de grupos sociais vulnerabilizados que passaram a ter acesso ao ensino superior a partir das ações afirmativas.

A opção por trilhar caminhos que buscassem a compreensão da trajetória de formação de estudantes que acessaram a Universidade a partir da política de reserva de vagas, com identificação étnico-racial negra também se deu com base da minha experiência como professora de estudantes negras/os que possuíam uma visão negativa a respeito das cotas, fruto do racismo enraizado na nossa sociedade, que, para se manter vivo, nega sua própria existência.

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 fora tão 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.

A defesa epistemológica aqui adotada assume 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. Daí justifica-se a escolha por um tipo de investigação que toma a implicação como um modo de criação de saberes, assumindo o posicionamento de não deixar de fora da pesquisa as tradições socioculturais, os fatores estruturantes e propositivos das experiências e vínculos existenciais. Colocando-nos diante de uma condição inarredável, de que todos nós subjetivamos e vinculamos as situações por nós

vividas, as nossas motivações, crenças e intenções. E assim, fazemos opções e constituímos nossos mundos, sem deixar de fora dessa composição o mundo dos saberes.

Assumindo tais perspectivas, as implicações *sócio-existenciais*, culturais, históricas e políticas estão presentes de modo amplo e ampliador, orientando e transeveralizando a produção deste estudo. Assim, minha experiência de vida e formação serve-lhe como texto e contexto, a partir de uma experiência crítico-reflexiva que representa um estudo sociocultural enraizado no meu mais profundo desejo de justiça social e de investigação de formas de educação que contemplem a coletividade da qual faço parte, e assim, de modo sempre amplo e coletivo, encontrar possíveis saídas para aflições, dificuldades e problemas comuns.

Na busca por compreender formação numa perspectiva da experiência e do diálogo – centrando-se nas narrativas de experiências e itinerâncias de sujeitos – este estudo se inscreve com um investimento de inspiração multirreferencial e complexa, baseado na *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2008) como construções e heurísticas colaborativas de saberes/fazer contextualizados.

A dissertação está organizada em três capítulos, os quais se destinam a apresentar o desenvolvimento do estudo. No primeiro capítulo, *Decifra-me ou te devoro: decolonização do conhecimento para promoção da equidade racial* apresento contextualizações acerca dos estudos decoloniais, das hierarquias raciais no contexto da intelectualidade brasileira, atentando para a sistemática política de apagamento da produção intelectual de negras e negros nas Universidades e por fim, as compreensões de currículo e formação. No segundo capítulo, intitulado *Concepção epistemológica: Escopo do método* desenho o percurso metodológico do trabalho, elucidando a escolha pela *etnopesquisa implicada*. O terceiro capítulo, *Compreendendo compreensões: formação de professores para a (de)colonização do conhecimento* objetiva apresentar o cenário das narrativas dos sujeitos da pesquisa, na direção de uma compreensão das compreensões apresentadas a partir da narrativa das suas experiências formativas.

Esperamos que este estudo se faça relevante e significativo para o cenário universitário, de forma a colaborar na formação docente, bem como apontar caminhos e descobertas que possam contribuir para o avanço de mudanças e nas compreensões de currículo e formação

## 2. DECIFRA-ME OU TE DEVORO: DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL

*“Chega de negociar! Não dá pra achar que vencemos. Agora é hora de enfrentamento.”*  
(Makota Valdina Pinto)

### 2.1 Colonização do conhecimento e negação da/do “outra/o”: 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.

Há um vasto conjunto de contribuições de diferentes áreas do conhecimento que compartilham elementos na tentativa de teorizar 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.

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).

O termo “pós-colonialismo” abrange basicamente duas compreensões. A primeira diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do “Terceiro Mundo”, em meados do século XX. Temporalmente tal compreensão refere-se à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e pelo neocolonialismo. A segunda compreensão do termo diz respeito ao conjunto de estudos pós-coloniais e suas contribuições teóricas, sobretudo provenientes dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas Universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (BALLESTRIN, 2013).

A teoria pós-colonial – formulada com relação ao imperialismo francês e inglês na África e na Ásia, que persistiu durante o século XX – apresentava determinados problemas quanto a sua aplicação ao colonialismo ibérico na América Latina. Este havia terminado no século XIX, apesar de persistir estruturalmente em termos das colonialidades de poder, conhecimento, e de ser.

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 com a perspectiva subalterna 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. [...] os latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram “os quatro cavaleiros do Apocalipse” (Mallon, 1994; Rodriguez, 2001), ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu [objetivo] de produzir estudos subalternos (Grosfoguel, 2008, p.116).

Grosfoguel (2008) salienta não terem sido estas críticas anti-europeia fundamentalistas e essencialistas, mas tratam-se de uma perspectiva que é crítica em relação ao nacionalismo, ao colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêntricos ou do “Terceiro Mundo”.

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/outs.

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):

Basicamente, 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. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente. O mesmo se aplica às outras influências recebidas que possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento da construção teórica do grupo. Contudo, aquilo que é original dos estudos decoloniais parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si (BALLESTRIN, 2013, 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” (Grosfoguel, 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 impôs-se uma sistemática distribuição racista do trabalho que manteve-se 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.

Para Quijano (2005), a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Acrescido a isso, se constitui através da imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do padrão de poder. Opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência e escala social cotidiana, originando-se e mundializando-se a partir da América. Nesses termos, o que o conceito de colonialidade do poder apresenta de novo é a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008, p. 123).

Em linhas gerais, a colonialidade do poder designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com base na hierarquia étnico-racial global, bem como com a inscrição de migrantes do “Terceiro Mundo” na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais.



Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem atualmente sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos através do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, do Pentágono, e da Organização do Tratado do Atlântico Norte. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que não estejam mais sujeitas a uma administração colonial (BALLESTRIN, 2013).

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 –, 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-razionalidade*" 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).

Como descreve Quijano (1992), a relação entre a cultura europeia, também chamada de "cultura ocidental", e as demais culturas estabelece-se a partir de relações de dominação colonial. Não tratou-se somente de uma subordinação das demais culturas a respeito da cultura europeia, mas de uma colonização dessas culturas sob outras. Iniciou-se baseada na colonização do imaginário das/dos dominadas/os. Foi produto de uma sistemática repressão não só de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão incidiu

sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, sistemas de imagens, símbolos, modos de



significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas crenças e imagens referidas ao sobrenatural, as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominantes, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática (QUIJANO, 1992, p. 2).

Os colonizadores também impuseram uma imagem mitificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações. Colocaram-os inicialmente longe do acesso das/dos dominadas/dominados. Posteriormente, os ensinaram de modo parcial e seletivo, para cooptar algumas/alguns em determinadas instâncias do poder dos dominadores. Desse modo, a cultura europeia se transformou em um elemento de sedução, pois oferecia acesso ao poder. Além da repressão, a sedução se apresenta como um instrumento fundamental para a manutenção do poder. Assim, a “europeização cultural” se converteu em uma ambição. Era uma forma de participar no poder colonial.

A partir dessas compreensões, a decolonialidade tornou-se a expressão relacional comum com o conceito de colonialidade e a colonialidade do poder (econômico e político) à colonialidade do conhecimento e a colonialidade do ser (de gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento) e foram incorporados ao vocabulário básico e nos trabalhos e conversas de membros do projeto de pesquisa M/C (MIGNOLO, 2010).

Nesse veio, é importante destacar que a ideia de “Modernidade” apresentou-se 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 Modernidade se caracteriza como um fato europeu em relação dialética com o não europeu. Quando a Europa se afirma como "centro" de uma história mundial inaugura a "periferia" como parte de sua própria definição.

O ano de 1492 [...] é a data do "nascimento" da Modernidade [...]. A Modernidade originou-se nas cidades medievais [...] mas nasceu quando a Europa pode se confrontar com o seu "outro" e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo. [...] Esse Outro não foi "descoberto" como "Outro", mas foi encoberto como o "si-mesmo" que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do nascimento da Modernidade como conceito, o momento concreto da "origem" de um "mito" de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de "en-cobrimento" do não europeu. (DUSSEL, 1993, P. 8)

Os europeus ocidentais imaginaram-se os modernos da humanidade e de sua história, imaginaram-se como a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie humana. Imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas os seus exclusivos criadores e protagonistas. Atribuíram ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, o passado. Difundiram essas crenças e elas passaram a estabelecer uma perspectiva histórica "hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder" (QUIJANO, 2005, p.122).

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 refere-se 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).

Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuio) anteriores ao atual sistemamundo, mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluído o racional

científico, a secularização do pensamento, etc. Na verdade, a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova identidade. O mais que realmente se pode dizer é que, no atual período, foi-se mais longe no desenvolvimento científico-tecnológico e se realizaram maiores descobrimentos e realizações, com o papel hegemônico da Europa e, em geral, do Ocidente (QUIJANO, 2005, p 122).

Os que defendem a patente europeia da modernidade, para legitimar a defesa da sua exclusividade, costumam apelar para a história cultural do antigo mundo heleno-românico e ao mundo do Mediterrâneo antes da América. Tais argumentos escamoteiam que a parte realmente avançada desse mundo do Mediterrâneo antes das Américas, era área por área dessa modernidade islâmico-judaica. Foi dentro desse mundo que se manteve a herança cultural greco-romana (cidades, comércio, agricultura comercial, mineração, têxteis, filosofia, história etc.) quando a futura Europa Ocidental encontrava-se dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural.

A mercantilização da força de trabalho, a relação capital-salário, muito provavelmente, surgiu exatamente nessa área e foi em seu desenvolvimento que se expandiu posteriormente em direção ao norte da futura Europa. Foi também somente com a derrota do Islão – e do posterior deslocamento da hegemonia sobre o mercado mundial para o centro-norte da futura Europa, que se deveu à América – que inicia-se o deslocamento do centro da atividade cultural para essa nova região.

Por isso, a nova perspectiva geográfica da história e da cultura – que é elaborada ali e que se estabelece como mundialmente hegemônica – implica uma nova geografia do poder. Nesse sentido, a aspiração eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e provinciana (QUIJANO, 2005).

Na obra “1492 o encobrimento do outro” Dussel (1993) enfatiza a importância de ultrapassarmos o “conceito” de modernidade e passarmos a lidar com a perspectiva de “mito da modernidade”. Esse conceito expressa um sentido emancipador da razão moderna no que diz respeito as civilizações com instrumentos, tecnologias, estruturas práticas, políticas e econômicas “menos desenvolvidas”. E, ao mesmo tempo oculta o processo de dominação e violência que exerceu sobre outras culturas. Em concordância com a sua compreensão, o “mito da modernidade” está expresso com clareza definitiva e clássica e seu argumento consta dos seguintes momentos:

1. Sendo a cultura europeia mais desenvolvida, quer dizer, única civilização superior às outras culturas (premissa maior de todos os argumentos: o “eurocentrismo”),
2. O fato de as outras culturas “sanem” de sua própria barbárie ou subdesenvolvimento pelo processo civilizador constitui, como conclusão, um progresso, um desenvolvimento, um bem para elas mesmas. É então um processo emancipador. Além disso, este caminho modernizado (obviamente já é percorrido pela cultura mais desenvolvida. Nisto estriba a “falácia do desenvolvimento (desenvolvimentismo)”.
3. Como primeiro corolário: a dominação que a Europa exerce sobre outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa) e é justificada por ser uma obra civilizadora ou modernizadora; também estão justificados eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma “imaturidade culpável”.
4. Como segundo corolário: o conquistador ou o europeu não só é inocente, mas meritório, quando exerce tal ação pedagógica ou violência necessária”.
5. Como terceiro corolário: as vítimas conquistadas são “culpa-das” também de sua própria conquista, da violência que se exerce sobre elas, de sua vitimação, já que podiam e deviam ter “saído” da barbárie voluntariamente sem obrigar ou exigir o uso da força por parte dos conquistadores ou vitimários; é por isso que os referidos povos subdesenvolvidos se tomam duplamente culpados e irracionais quando se rebelam contra esta ação emancipadora-conquistadora. (DUSSEL, 1993, P. 78)

A partir da necessária negação desse mito para a superação da “Modernidade” e o então reconhecimento daqueles que são “vítimas inocentes” do seu desenvolvimento – superando a face-oculta do modernismo eurocêntrico, para que se possa “des-cobrir” o mundo periférico colonial e a violência injustificável contra ele cometida – ante o desafio representado pelas estruturas coloniais da Modernidade eurocêntrica, Dussel (2008) propõe a “transmodernidade” (no sentido de ir além da Modernidade eurocêntrica) como projeto para uma completa decolonização.

De acordo com sua análise, ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que permaneceram resguardadas à Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo colonialismo, mas não foram completamente destruídas. Desse modo, propiciam esperança e possibilidade de um mundo de fato transmoderno.

Quando falo de transmodernidade estou me referindo a um projeto global que busca transcender a Modernidade da Europa e da América do Norte. Este projeto não é pós-moderno, pois a pós-Modernidade ainda é uma crítica incompleta da Modernidade, feita pelos europeus e pelos norte-americanos. A transmodernidade, ao contrário, é uma tarefa, em meu caso, expressa filosoficamente, cujo ponto de partida é aquilo que foi descartado, desvalorizado e julgado como inútil entre as culturas globais, incluindo a filosofia colonizada ou das periferias. (DUSSEL, 2008, p. 19-20).

A transmodernidade é um reconhecimento da diversidade epistêmica sem a relativização epistêmica. Não se apresenta meramente como um diálogo entre as diversidades epistêmicas do mundo, onde as estruturas de poder permanecem intactas. É um chamado por uma pluralidade epistêmica com oposição ao universalismo epistêmico. Também rejeita a universalidade das soluções. Diferente da Modernidade europeia onde um define pelos outros quais são as soluções das problemáticas, a transmodernidade busca a efetivação de uma pluralidade de soluções, que são pensadas por uma pluralidade de indivíduos, pois objetiva a produção de significados, conceitos e filosofias pluralistas.

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 expressa-se intelectual e academicamente. Suas heranças, para além de todas as dominações por que 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” (GROSFOGUEL, 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, se não 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, legitimado através da inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta, 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 impériocoloniais 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.

O conhecimento produzido por homens de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos) monopolizam o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas Universidades ocidentalizadas. Tal saber é considerado superior ao do resto do mundo. 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 apresentam uma capacidade universal, e dessa maneira, as teorias produzidas por estes, são consideradas suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo. (GROSFOGUEL, 2016).

As teorias sociais baseadas nessas experiências sócio-históricas constituem a base teórica das ciências humanas nas Universidades ocidentais atualmente. As Universidades ocidentalizadas, desde a sua origem, internalizaram as estruturas

coloniais e essas estruturas de conhecimento tornaram-se consensuais e naturalizadas. Como resultado, o trabalho nas Universidades ocidentalizadas reduziu-se a aprender essas teorias que tem como base experiências e realidades oriundas dos países da Europa Ocidental – com suas dimensões espaço temporais particulares –, e adaptá-las as suas realidades, mesmo havendo um abismo entre as suas experiências. (GROSFOGUEL, 2016).

Em dialogia com as ideias de Boaventura de Sousa Santos na sua obra "Um Discurso sobre as Ciências" (2004), é possível compreender que existe em curso um processo de mudança paradigmática da ciência moderna.

Com base na narrativa de Santos (2004), o modelo de ciência que doutrina um conhecimento objetivo, universal e determinista – tendo este como um modelo universalmente válido, o único válido –, com valorização na racionalidade científica, esta que reconhece como racional o conhecimento pautado rigorosamente em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas, foi construído progressivamente desde o século XVI. Dentre os cientistas mais influentes na construção desse modelo destacam-se Newton, Darwin, Durkheim, Lavoisier, Galileu, Copérnico, Adam Smith, que trabalharam e viveram entre o século XVIII e o início do século XX.

Este modelo de ciência considera irrelevante, ilusório e falso, ordinário e vulgar, o conhecimento que os sujeitos individuais, ou coletivos, criam e usam para dar sentido às suas práticas, o senso comum. Os seus trabalhos conceberam o que veio a ser chamado de paradigma científico dominante. Tal modelo de racionalidade foi desenvolvido essencialmente no seio das ciências naturais com base em regras metodológicas e princípios epistemológicos definidos. Apresenta-se como característica mais marcante a confiança quase que absoluta na capacidade de previsão da ciência, convicção resultante da explicação e previsão de que todos os fenômenos encontram-se ao seu alcance. Tendo a matemática, com as suas ideias objetivas, como o principal instrumento e também como seu suporte lógico.

O paradigma foi elaborado, com intencionalidade, em torno da produção de uma ciência que estabeleceu uma ideia de rigidez metodológica para atribuir valor de conhecimento para quem cumprisse tal rigor. Dispondo como referência dessa imaleabilidade os estudos de ênfase quantitativa, métrica e a matemática. Um paradigma que forjou uma noção de ciência e a educação se valeu dessa noção para constituir suas políticas de currículo e formação.



Algumas características do modelo de racionalidade constituído pelo paradigma científico dominante referem-se a este como um domínio das ciências naturais; modelo global que se distingue do senso comum e dos estudos humanísticos; modelo totalitário, pautado em regras metodológicas, tendo a verdade como perspectiva; desconfiança sistemática das evidências da experiência imediata; ideia de que a ciência fará do homem dominador e detentor da natureza; busca de conhecimento profundo e rigoroso da natureza; compreensão da matemática como instrumento privilegiado de análise, sob a perspectiva de que conhecer significa quantificar, com o argumento que o rigor científico avalia-se pelo rigor das medições; assenta-se na redução da complexidade, defendendo que é preciso dividir e classificar, para determinar relações sistemáticas, o conhecimento é causal, aspira à formulação de leis, à luz das regularidades observadas, com o objetivo de prever o comportamento futuro dos fenômenos. (SANTOS, 2004).

Não obstante o seu sucesso, o paradigma científico dominante passou a ser posto em causa, provocando uma crise, o que desencadeou o processo de transição paradigmática da ciência moderna para a ciência pós-moderna.

Na perspectiva de Santos (2004), esta crise é resultado de uma pluralidade de condições. Condições sociais, transformação da estrutura social reconfigurando as classes sociais, condições teóricas, também da identificação dos limites do paradigma científico, resultado do grande avanço no conhecimento, que revelou a fragilidade dos pilares em que se fundava. Santos (2004) alega que a crise do paradigma dominante da ciência é profunda e de caráter irreversível, sendo resultado de uma pluralidade de condições, teóricas e sociais.

Ultrapassando a perspectiva de um conhecimento mínimo, que fecha as portas aos muitos outros saberes sobre o mundo, surgem as teses de sustentação do paradigma emergente, enunciado por Santos (2004) como paradigma do “conhecimento prudente para uma vida decente”.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. (SANTOS, 2004, p.91)



Como analisa Santos (2004), o conhecimento que surge do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das dualidades, que compreende que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, que só a configuração de todas elas é racional. E sendo assim, tenta dialogar com outras formas de conhecimento e deixa-se penetrar por elas. Considerando o senso comum a mais importante de todas.

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.

Conhecimento, portanto, a partir da perspectiva daquelas/es que tem sido oprimidas/os ao longo da história por estas três grandes fontes de exploração, que não são as únicas, mas que de todo modo, são talvez as mais importantes. É um esforço epistemológico, sobre políticas de conhecimento, e formação do conhecimento, que luta contra a dominação das epistemologias do Norte.

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

A proposta das Epistemologias do Sul surge a partir da constatação de que apesar de o mundo ser múltiplo e variado, no tocante às culturas, ao longo de toda a modernidade imperou soberana uma forma de produção de conhecimento regulada pelo modelo epistemológico científico moderno, que reprimiu a emergência de formas de saber diferentes desse modelo vigente. Essa soberania epistêmica produziu o que Santos (2010) denomina por epistemicídio.

Nessa abordagem, o Sul não é um Sul geográfico, é um Sul geopolítico. É um Sul composto por um conjunto de países, grupos sociais e nações que foram sujeitos àqueles sistemas de exclusão e opressão oriundos do colonialismo, do capitalismo e do 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 destabilizadora 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.

Alicerçado na fundamentação utilizada neste diálogo é possível perceber que as epistemologias das Universidades são na verdade uma contravenção. As Universidades públicas brasileiras são oriundas, majoritariamente, da razão moderna e não se constituem como instituição plenamente autônoma. São predominantemente regidas por complexos processos de interação e reprodução de diferenças entre classes sociais, minorias étnicas, poder, gênero e sexualidade. Constrói-se como uma instância de produção, controle e legitimação dentro de um contexto de tensões constantes na sociedade.

## **2.2 A produção intelectual negra e o mito da democracia racial do Brasil**

A questão da desigualdade étnico-racial<sup>1</sup> 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 preconceito racial, 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,

---

<sup>1</sup> O termo "étnico-racial" tem sido utilizado por algumas/uns estudiosas/os para compreender a relação raça e etnia com intuito de abarcar tanto a dimensão cultural, que envolve a linguagem, as tradições e ancestralidades, quanto às características fenotípicas observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo, entre outros critérios morfológicos.

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. As teorias antirracistas, que coerentemente negavam a existência biológica das raças, em parte, foi também uma ideologia que negou a existência do racismo e da discriminação racial. A partir dessas implicações surge a necessidade de teorizar as "raças" como construtos sociais. Formas de identidades baseadas numa 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, por tanto, 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.

A pretensão a um antirracismo institucional tem raízes profundas na história e na literatura brasileira. Desde 1888 com a abolição da escravatura, não experimentamos nem segregação nem conflitos raciais no plano formal.

Em termos literários, desde os estudos pioneiros de Gilberto Freyre no início dos anos 30, seguidos por Donald Pierson nos anos 40, até pelo menos os anos 70, a pesquisa especializada de antropólogos e sociólogos, de um modo geral, reafirmou (e tranquilizou) tanto aos brasileiros quanto ao resto do mundo o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais (GUIMARÃES, 1995, p. 23).

No que diz respeito a arena de pesquisa científica, o campo de estudos das "raças" denominado "estudos das relações raciais" teve inspiração norte-americana. Os cientistas sociais assumiram o padrão de relações raciais dos Estados Unidos como modelo comparativo para compreender a construção social das "raças" no Brasil. Essa perspectiva comparativa com os Estados Unidos termina por evidenciar a existência de um campo de pesquisa científica "institucionalizado e hegemônico por perspectivas e epistemologias euro-brasileiras" (FIGUEIREDO, 2017).

As desigualdades raciais no Brasil, diante de tal arquétipo, acabaram sofrendo mais negação do que a afirmação de sua existência. Isso ocorreu pelo fato de o modelo norte-americano exibir um padrão de hierarquia racial mais violento, conflitivo e segregacionista. O modelo brasileiro mostrava um refinado estilo de desigualdade social com diferenciação expressa de status e de possibilidades

econômicas convivendo com equidade jurídica. Compondo assim, um sistema complexo e dúbio de diferenciação racial, baseado nas diferenças fenotípicas e cromáticas.

Para Ângela Figueiredo (2017), a noção de estudos sobre as “relações raciais” reforçam a ideia equivocada da existência de uma horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados. Nesse sentido, seria mais adequado utilizar a definição “hierarquias raciais”, em substituição a “relações raciais”. Com isso, a verticalidade das relações sobre a mítica horizontalidade expressa na definição “relações raciais” seria enfatizada.

Figueiredo (2017) traça uma breve descrição sobre o modo como foi configurado o campo dos “Estudos das Relações Raciais” no Brasil. De acordo com sua análise, a partir do final dos anos 70, ocorreram mudanças de enfoque no estudo sobre as “relações raciais”, especialmente com os estudos realizados por Carlos Hasenbalg (1979) e trabalhos posteriores que demonstravam desníveis no acesso à educação e na renda entre negros e brancos.

O novo enfoque estava aliado às denúncias sobre preconceito e a discriminação racial no Brasil, do então recém-formado Movimento Negro Unificado. Figueiredo (2017) argumenta ser importante observar que nos períodos anteriores os estudos tiveram a contribuição de intelectuais negros – como Guerreiros Ramos e Abdias de Nascimento etc. – mas que é, sobretudo a partir dos anos 80 que se inicia uma produção negra sobre desigualdades raciais. Produções essas que culminaram de modo incisivo para a implementação do sistema de cotas nas Universidades públicas do Brasil.

Pesquisadores brasileiros, em sua grande parte –, bem como alguns pesquisadores norte-americanos – acusam que o racismo do Brasil é “melhor” do que o racismo estadunidense, devido ao fato, por exemplo, de que no Brasil nunca existiu segregação racial oficial ou interdição oficial aos casamentos inter-raciais. No entanto, a partir de 1970 pesquisadoras/es e ativistas negras/os passaram a considerar que o racismo no Brasil teve consequências piores do que o racismo estadunidense, pois sua dinâmica impossibilitou que negras/os-mestiças/os desenvolvessem uma consciência racial, devido à crença da inexistência do racismo no país.

É importante destacar que o campo de Estudos das Relações Raciais no Brasil se constituiu historicamente por acadêmicas/os mestiças/os claras/os, brancas/os ou quase brancas/os.

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 processo semelhantes com os judeus, que, para inferiorizá-los, entre outros processos, os transformaram em assunto.

O livro “Die juden in Deutschland”<sup>2</sup> publicado por uma editora nazista, na Alemanha em 1935, é citado como exemplo onde se encontram tópicos sobre “a emancipação dos judeus”; “o desenvolvimento demográfico dos judeus desde o século XIX”; “os judeus na vida econômica”; “os judeus na imprensa”; “os judeus na política”; “os judeus como vultos da cultura alemã”; “os judeus na literatura”; “os judeus no teatro”; “os judeus na música” [...]” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 234).

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.

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção.

O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, [proteico], multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (GUERREIRO 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 – esta é uma forma enviesada de estudar as relações sociais de uma sociedade. Para Ramos, neste

<sup>2</sup>Die Juden in Deutschland. Herausgegeben vom Institut zum studium der judenfrage. Munchen, Germany, 1935.

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” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 216).

Os pesquisadores, de modo geral, negligenciaram a ausência de pesquisadoras/es negras/os neste campo que volta-se para a compreensão da população afro-brasileira. Foi somente a partir do final da década de 1990 que pôde-se verificar a emergência de um grupo de intelectuais negras/os. Anterior a esse período existiram importantes intelectuais negras/negros, tais como Milton Santos, Edson Carneiro, Maria Beatriz do Nascimento, Luiza Bairos, Sueli Carneiro, Matilde Ribeiro, Lélia Gonzales etc., porém é a partir dos anos 90 que há a primeira geração que convive com um número mais expressivo de negras e negros.

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 problematizado. Apontava que a situação dos negros e negras nas Universidades encontrava-se tão absurda que o debate sobre a presença destes e destas no ensino superior começou apenas em 1999, na Universidade de Brasília e só começou a ser disseminado a partir de 2001 na III Conferencia Mundial contra o racismo, realizada na África do Sul.

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; 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; GROSGOQUEL, 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 beneficia-se do discurso da imparcialidade/universalismo/neutralidade nos espaços acadêmicos – na realidade sempre teve cor: branca (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2007).

O Brasil manteve por anos um dos sistemas acadêmicos mais racistas do planeta, silenciando a situação da quase total ausência da população afro-brasileira nas Universidades. Mantinham-se impregnadas a falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo. Convivemos por anos com um dos índices de exclusão racial e étnica mais intensos.

Na prática e, concomitantemente, perpetuou-se a imagem de uma nação que fazia inveja a outras nações do mundo, por levá-los a crer, que aqui no Brasil, o problema da desigualdade racial estava resolvido. Imperava demasiada dificuldade



de compreender que as sistemáticas práticas de exclusão de negras e negros no espaço acadêmico, seja enquanto corpo docente ou como referencial teórico, são práticas resultantes de uma cultura racista internalizada e largamente reproduzida.

Os argumentos de justificação, para a desigualdade racial nas Universidades, alegam que tal fato deve-se aos rigores dos sistemas de seleção, sejam vestibulares, para os estudantes, sejam os concursos públicos, no que se refere às professoras e aos professores. Sendo assim apresentado como uma questão de mérito – desconsiderando que esse tipo de “seleção” avalia o capital escolar acumulado desde a infância –, o que evidentemente deixa aqueles e aquelas vítimas das mais diversas vulnerabilidades socioeconômicas em larga desvantagem. Como consequência, um instrumento de aparência neutra e democrática é utilizado para garantir a exclusão daquelas e daqueles a quem o próprio sistema sócio-político sempre discriminou.

Pouco mais de dez anos da publicação do estudo de José Jorge de Carvalho, é possível dizer que tivemos avanços inegáveis no que refere-se 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.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pode ser tomada como exemplo positivo destes avanços. Com base nos dados do “Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB”<sup>3</sup>, publicados pela instituição, 83,4% das/dos seus estudantes autodeclaram-se negras/negros e 82% oriundas/oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio.

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

---

<sup>3</sup> As informações disponibilizadas foram produzidas a partir de dados atualizados pela própria Universidade Federal do recôncavo da Bahia, com base na “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira – 2014”, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES).



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. Atualmente nos seus sete centros de formação, que se distribuem em seis cidades do Recôncavo, circulam 12.345 estudantes, dos quais 91.5% são da Bahia.

Como o resultado da expansão da política acadêmica tem se ampliado o número de mestras/mestres e doutoras/doutores negras e negros no Brasil, ainda que atuem, majoritariamente, nos espaços periféricos do ponto de vista da produção acadêmica. No contexto atual pós-cotas, uma questão importante precisa ser enfrentada: “como aumentar o número de professores negros nas universidades públicas brasileiras, já que sabemos que não se faz multiculturalismo numa universidade onde o corpo docente tem uma composição racial tão distante da população e, atualmente, do corpo discente” (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007, p. 40).

Além de justiça social – no que se refere à ocupação em postos de trabalho que eram quase exclusivamente preenchidos por pessoas brancas – a entrada de intelectuais negras/os nas Universidades contribui para a ampliação do conhecimento, para a representatividade racial, para a alteração das agendas de pesquisas, para ampliação dos temas e perspectivas adotadas, entre outros fatores que demonstram a importância da relação entre o sujeito e a produção do conhecimento. Poderemos perceber, com nitidez, esses aspectos mais adiante, a partir dos relatos de formação das/dos estudantes que participaram deste estudo.

Dentro dessas matrizes de obliterações e silêncios das instituições Universitárias acerca das hierarquias raciais no Brasil, podemos citar novamente o sociólogo baiano e santamarense, 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; GROSGOUEL, 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.

As reflexões de Guerreiro sobre o papel político da sociologia, sobre a importância de uma assimilação crítica da teoria e, principalmente, suas considerações críticas sobre os estudos realizados *sobre* e não *desde, junto ou com* os negros no Brasil, garantem ao autor não somente uma importância singular no âmbito acadêmico brasileiro, mas também nos permite a leitura de Guerreiro numa perspectiva que de certo modo o aproxima dos autores pós-coloniais – ainda que ele nunca tenha se identificado com essa denominação. Entretanto, Guerreiro foi esquecido, marginalizado, excluído do “panteão dos grandes sociólogos brasileiros” (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007, p.37).

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.

O autor destaca o fato de que os trabalhos sociológicos deveriam ajudar a encontrar saídas para a marginalidade da população negra brasileira, em vez de simplesmente descrever a cultura. No seu ponto de vista, os estudos produzidos na sua época em nada contribuíam para melhorar a vida das negras e dos negros brasileiras/brasileiros, uma vez que a ênfase era atribuída aos aspectos exóticos e a população negra era vista como um espetáculo.

Em seus argumentos, o tema das hierarquias raciais se caracteriza como um dos mais complexos problemas da terminologia científica, em razão de que muitos estudiosos se perderam ao buscar um conceito de patologia social. As questões levantadas por Guerreiro Ramos dizem respeito à concepção sociológica do que pode ser considerado “normal” ou “patológico”. Em suas palavras: “Pode a sociedade ficar doente? Existem enfermidades coletivas? Se se dá uma resposta positiva a tais perguntas, é forçosa a delimitação objetiva do que se entende por patologia social” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 217). Para tanto, utiliza-se dos trabalhos em que Émile Durkheim emprega o critério do “normal” e do “patológico”

como variáveis situadas historicamente na mesma sociedade, segundo os seus limites faseológicos.

Argumenta que entre os sociólogos o tema “patologia social” foi inicialmente tratado pelos adeptos do biologiscismo ou do organicismo – corrente que defendia o argumento de que a sociedade é um organismo. Assim sendo, existia paralelismo entre o mundo social e o mundo biológico. Tal paralelismo é exagerado para alguns, e moderadamente proclamado por outros, “mas todos os organicistas aceitam que o social é uma extensão do biológico. [Admitindo] assim, que no organismo social, tal como no organismo vegetal e animal, há, entre outros, dois estados que se podem discernir como normal ou patológico” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 217).

Situando-se na perspectiva do “negro-vida”, com o enfoque analítico dos “problemas” e “soluções” relativos à questão étnico-racial, sua tese aponta para a existência de uma “patologia social do branco do norte e nordeste”. Sua argumentação implica a ideia de que as pessoas de pele mais claras estão mais predispostas a desenvolver, em sua auto-avaliação estética, uma espécie de rechaçamento acerca da sua condição étnica e, conseqüentemente contra si próprias. Este referente desequilíbrio coletivo na autoestima é o que Guerreiro Ramos vai considerar patológico.

O enfoque humanista-não-essencialista acerca do negro brasileiro é uma das razões teórico-políticas que move Guerreiro Ramos a dedicar-se a problemática do inconsciente, de modo particular, na esfera estética. Para Guerreiro Ramos, essa é uma particularidade da forma de reprodução da dominação europeia ocidental sobre as sociedades colonizadas. Em “*O problema do negro na sociologia brasileira*”, afirma que:

o processo de europeização do mundo tem abalado os alicerces das culturas que alcança. A superioridade prática e material da cultura ocidental face às culturas não europeias promove, nestas últimas, manifestações patológicas. Existe uma patologia cultural que consiste, precisamente, sobretudo no campo da estética social, na adoção pelos indivíduos de determinada sociedade, de padrão estético exógeno, não induzido diretamente da circunstância natural e historicamente vivida. É, por exemplo, este fenômeno patológico o responsável pela ambivalência de certos nativos na avaliação estética. O desejo de ser branco afeta, fortemente, os nativos governados por europeus (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 194).

Em seus argumentos, para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia não recorria somente à força e a violência, apelava também a um sistema de pseudojustificações de estereótipos e a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da *brancura* ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da exploração (GUERREIRO RAMOS, 1989).

Detalhando teoricamente essas problemáticas, Guerreiro Ramos cita em seu estudo compreensões filosóficas a cerca da natureza sociológica da simpatia e o seu papel social. “Hume, desenvolvendo pensamentos de Spinoza, considera a simpatia como a causa primaria da sociedade, pois ela suscita a imitação e reduz uma nação a um tipo genérico, variando intensidade na proporção direta da relação e identidade dos indivíduos” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.231). De acordo com eles, a simpatia seria originariamente um estado psicológico que aparece até mesmo entre animais, desde que percebam que são semelhantes.

Citando os estudos de Adam Smith em “*Teoria dos sentimentos morais*” (1759), que posteriormente a Hume, desenvolve o *significado social* da simpatia para mostrar que a sociedade humana subsiste enquanto certa bilateralidade simpática entre seus membros neutraliza as tendências individualistas e desagregadoras. Guerreiro Ramos assinala que Adam Smith considerava a simpatia como a causa primaria da sociedade, pois ela suscita a imitação a um tipo genérico, variando de intensidade na proporção direta da identidade dos indivíduos. E sendo assim, a sociabilidade repousa na simpatia, no fato de cada indivíduo simpatizar com a condição da pessoa que é objeto de sua observação e desta última assumir a condição do espectador.

A sociologia norte-americana não deixou perderem-se estas observações fecundas. Giddings inspirou-se diretamente em Adam Smith, quando sustentou ser a consciência da espécie (*consciousness of kind*) o elemento subjetivo primário, fundamental de toda sociedade. Tanto as sociedades animais como as sociedades humanas são tanto mais integradas, quanto mais, entre os seus membros, se reforça a consciência da similitude, quanto mais os caracteres que os fazem semelhantes são valorizados. Para Giddings, a consciência da similitude converte em normas os hábitos coletivos e os costumes, os quais a sociedade utiliza para reforçar a sua coesão integral e assim perpetuar-se (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.232).

Fundamentado nessas compreensões, Guerreiro Ramos aponta que nenhum grupo social alcança níveis altos de vida histórica se os seus membros internamente

não se se inter-relacionam pelo sentimento singenético, apontados por L. Gumplowicz, cujo fundamento básico é o fato percebido da semelhança física e da semelhança intelectual. Em suas palavras, Gumplowicz observa acertadamente quando afirma que é o “singenismo” que faz de cada grupo um grupo à parte, o que o leva a valorizar o que lhe é próprio e o que tem de mais próximo, minimizando e menosprezando o que não lhe é próprio e o que está afastado dele.

Segue-se daí, [acrescenta Gumplowicz], que a história escrita europeia designa a Europa como o coroamento da criação e o centro do desenvolvimento histórico, que a história chinesa imita a mesma afirmação a propósito da China, a história americana a propósito da América e que, em suma, cada povo, cada tribo, siga seu exemplo. A formação colonial da sociedade brasileira deste sentimento, segundo Azevedo Amaral, ter-nos íamos habituado "a ter vergonha de nós mesmos", e "acreditamos, através de nossa cultura livresca, que só é grandioso o que corresponde aos padrões éticos e étnicos das civilizações que se elaboram em torno do Mediterrâneo e do Báltico". Afetaria a personalidade do brasileiro um sentimento de inferioridade [...] (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.233).

Deste modo, Guerreiro Ramos defende que o racismo é fruto de uma visão alienante do país, de modo que o brasileiro introjeta e reproduz uma perspectiva colonialista diante da população local, objetivamente mestiça. Tratando-se, nesses aspectos, de uma situação típica de *colonialismo interno* de base racista.

Desse ângulo, 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)<sup>4</sup>. Dois nomes pouco conhecidos por estudantes de graduação, assim como Guerreiro Ramos e tantos outros nomes da intelectualidade negra, vítimas da *política do esquecimento*.

---

<sup>4</sup>Neusa Santos suicidou-se no dia 20 de dezembro de 2008, aos 60 anos de idade. Sem ter antes jamais dado sinais de depressão ou de que pudesse um dia recorrer ao gesto extremo de tirar a própria vida, deixou apenas uma pequena mensagem pedindo desculpas aos poucos amigos por sua decisão. No mesmo dia em que se matou, por motivos insondáveis, Neusa Santos Souza, saía forçada de um coletivo chamado Sociedade Brasileira. A psicanalista nunca teve apoio consistente da mídia e da televisão popular. Sua morte, praticamente, só foi noticiada pela Fundação Palmares.

Fonte: Memorial Lélia Gonzalez

O estudo de Fanon se faz a partir da perspectiva de “dentro”, isto é, do ponto de vista de quem sofre o racismo em seu íntimo. Em “*Pele negra, máscaras brancas*” Fanon exprime a subjetividade de uma escrita negra que visa alcançar outras subjetividades. Em suas palavras: “Esta obra é um estudo clínico. Acredito que aqueles que com ela se identificarem terão dado um passo à frente. Quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão” (FANON, 2008, p.29).

Sem negar a existência de uma realidade que localiza a questão racial, não são as razões objetivas que engendram o racismo que interessam-lhe diretamente nesta obra, mas sim, como o racismo é internalizado pela população negra. Seu enfoque privilegia a compreensão da personalidade negra, a partir de uma análise existencialista profunda, que mergulha na vivência e na intimidade dos indivíduos, mostrando suas contradições e ambiguidades. Abordando a alienação colonial de negras e negros, a partir da concepção da alienação como a impossibilidade de o sujeito se constituir enquanto sujeito da sua história. Em sua concepção, se o sujeito não está em condições de se constituir em um contexto social, ele está em uma situação de alienação.

Trata-se de uma obra pioneira nos estudos acerca das hierarquias raciais nos processos de colonização. Estudando o racismo do ponto de vista objetivo e subjetivo, e quais foram as suas consequências, Fanon argumenta que a colonização requereu mais do que a subordinação material do povo colonizado. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de expressarem-se e entenderem-se. Identifica a dominação colonial entre outros aspectos, nos aspectos da linguagem e nos métodos pelos quais as ciências são construídas.

Apontando o racismo como elemento central, operador psíquico da dualidade entre povos colonizados e povos colonizadores, tal sistema profundo e complexo será analisado por Fanon como alicerce basilar para a empreitada colonial e a manutenção da dominação europeia sobre os povos colonizados. Sustenta tal afirmação no fato do europeu ter no seu *inconsciente coletivo* o que denomina de “*complexo de autoridade*”. Tendo assim a ideia de si mesmo como um tipo superior de homem.

Para Fanon, o inconsciente coletivo independe de uma herança cerebral, ele é a consequência de um conjunto de imposições culturais irrefletidas. E assim, em

suas palavras: “o inconsciente coletivo do homo occidentalis, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome” (FANON, 2008, p.161).

Elemento de destaque da desumanização, das/dos negras/negros descritos por Fanon, é a vinculação estereotípica do negro ao corpo e aos atributos físicos, a despeito de qualidades intelectuais. Esta se deriva do complexo de autoridade europeu. Tendo a racionalidade como maior valor humano, o colonizador se autoconstrói como ser racionalmente superior ao mesmo tempo que atribui às/aos negras/negros qualidades corporais regidas pelo instinto, como agilidade, força, potência sexual e sensualidade. Firmando assim, uma dupla estratégia, a desumanização das/dos negras/negros e super-humanização de si.

Em um trecho da obra, Fanon argumenta que “numerosos são os que, na Martinica, com vinte ou trinta anos, começam a estudar Montesquieu ou Claudel com a única finalidade de poder citá-los. É que, através do conhecimento desses autores, eles pretendem fazer esquecer a sua negrura” (FANON, 2008, p.163).

Para Fanon, é através do complexo de autoridade que se justifica a sujeição de outros grupos humanos, nascendo também dessa ideia a necessidade de classificação e hierarquização dos grupos humanos em “raças”. Com isso, segundo Fanon, é criada a percepção do/a “negro/a” pela dicotomia com o “branco”. Afirma que: “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. [E que] precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p.90).

A liberdade requer um mundo de outros. Mas o que acontece quando os outros não nos oferecem reconhecimento? [...] Na maioria das discussões sobre racismo e colonialismo, há uma crítica da alteridade, da possibilidade de tornar-se o Outro. Fanon, entretanto, argumenta que o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. [...] A luta contra o racismo anti-negro não é, portanto, contra ser o Outro. É uma luta para entrar na dialética do Eu e do Outro. Fanon mostra também que tal luta acontece não apenas no âmbito das interações sociais, mas também em relação à razão e ao conhecimento (GORDON, Lewis R., “Prefácio” in: FANON, Frantz, *Pele negra, máscaras brancas*. 2008. P.16).

A compreensão de que a representação de si configura-se na relação de oposição ao outro, para Fanon, dentro desse sistema, resta apenas a/ao colonizada/o ocupar o lugar do outro, o branco, como uma alternativa de valorizar-



se, pois só o outro pode ser completo. Assim, o/a negro/a deve tentar sob todo custo tornar-se branco. Essa negação de si coloca a/o colonizada/o em uma posição neurótica, em confronto psíquico contra si próprio, e como consequência nasce nele um “complexo de inferioridade”. O colonialismo europeu apropria-se e alimenta-se desse complexo.

Sustentando o complexo de inferioridade relatado, o arquétipo dos valores inferiores é representado pela população negra:

o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. [...] O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito (FANON, 2008, p.160).

Em “*Os condenados da terra*” (1961), Fanon abordou de modo mais concreto as relações de dominação no seio da colonização, apresentando as estruturas de dominação das sociedades coloniais além da esfera psíquica, problematizou as restrições dos acessos a espaços físicos. No ambiente colonial a/o nativa/o era mantida/o confinada/o e restrita/o. O espaço físico a ser ocupado pela/o colonizada/o mantinha-se cerceado, determinado e regido pelas elites coloniais. Nas cidades coloniais, o lugar da/do colonizada/o eram os guetos e periferias, marcados pela sujeira e má estruturação. Enquanto isso, o colono tinha acesso à cidade central, bem estruturada e limpa, na qual circulava sem restrições. A polícia e o exército metropolitano, detendo o monopólio da força, asseguraram a demarcação desses espaços.

Conflitos implícitos ao colonialismo e à luta anticolonial também foram tratados. No seu ponto de vista, a violência é parte fundante da sociedade colonial, estando presente em todas as suas expressões materiais e simbólicas. Para Fanon, a superação da lógica colonial só seria palpável quando os povos colonizados



empreendessem força material proporcionalmente capaz de abalar as forças sociais a ponto de fazer emergir um novo povo:

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta [...] é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. [...] a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 1968, p. 52-53).

No artigo “*Racismo e Cultura*” (1956)<sup>5</sup>, Fanon estuda as relações entre o racismo e a cultura, levantando a questão da sua ação recíproca. Na sua concepção, a cultura é o conjunto dos comportamentos motrizes e mentais que nascem do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, e que, o racismo é, sem sombra de dúvida, um elemento cultural.

Destaco dois elementos importantes, descritos por Fanon, para o nosso dialogo, nesta obra. O primeiro deles são as renovações, matizações e mudanças de fisionomia dos argumentos racistas para adaptar-se aos novos contextos sociais.

[...] este elemento cultural preciso não se enquistou. O racismo não pode esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava.

Como as Escrituras se revelaram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista, pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. Seria fastidioso lembrar os esforços empreendidos nessa altura: Forma comparada do crânio, quantidade e configuração dos sulcos do encéfalo [...] O primitivismo intelectual e emocional aparecia como uma consciência banal, um reconhecimento de existência.

Tais afirmações, brutais e imensas, dão lugar a uma argumentação mais fina. Contudo, aqui e ali vêm ao de cima algumas ressurgências [...]

Estas posições sequelares tendem, no entanto, a desaparecer. Este racismo que se pretende racional, individual, determinado, genotípico fenotípico, transforma-se em racismo cultural. O objeto do racismo já não é o homem particular, mas uma certa forma de existir. No limite, fala-se de mensagem, de estilo cultural. Os “valores ocidentais”

---

<sup>5</sup>Texto da intervenção de Frantz Fanon no 1.º Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em Setembro de 1956. Publicado no número especial de *Présence Africaine*, de Junho-Novembro de 1936.

unem-se singularmente ao já célebre apelo à luta da "cruz contra o crescente". Sem dúvida, a equação morfológica não desapareceu completamente, mas os acontecimentos dos últimos trinta anos abalaram as convicções mais firmes, subverteram o tabuleiro de xadrez, reestruturaram um grande número de relações (FANON, 1951, p. 274-275).

Em seguida, sua compreensão acerca da evolução das culturas colonizadas e os motivos que geram a inércia apontada aos povos coloniais. Para Fanon, a colonização impede a evolução das culturas colonizadas, quando não são extintas, são impedidas de evoluir. São estranguladas pela opressão. Fecham-se e aprisionam-se no estado colonial.

A mumificação cultural leva a uma mumificação do pensamento individual. A apatia tão universalmente apontada aos povos coloniais não é mais do que a consequência lógica desta opressão. A acusação de inércia que constantemente se faz ao "indígena" é o cúmulo da má fé. Como se fosse possível que um homem evoluísse de modo diferente que não no quadro de uma cultura que o reconhece e que ele decide assumir. é assim que se assiste à implantação dos regimes arcaicos, inertes, que funcionam sob a vigilância do opressor e decalcados caricaturalmente sobre instituições outrora fecundas (FANON, 1951, p. 275).

Nas suas obras, ao tratar dos elementos de alienação da/do negra/negro, Fanon pretende que através da tomada de consciência do complexo de inferioridade, nasça um potencial pela reivindicação e pela superação do sistema colonial e racista.

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a *conscientizar* seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz

de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95-96).

Assim, sua escrita se transforma em instrumento de tomada de consciência. O processo de desalienação da/o negra/o passa, portanto, pela conscientização de que o racismo possui mecanismos próprios. Neste sentido, o ato de escrever reveste-se de uma importância política capital, ele age como estímulo diante da inércia e passividade impostas pelas condições sociais. Permanece evidente que a verdadeira desalienação da população negra implica uma súbita tomada de consciência acerca das realidades econômicas e sociais.

Em “Tornar-se negro - As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, Neusa Santos dialoga com as histórias da ascensão social<sup>6</sup> de negras/os, fazendo um estudo dos passos, pressupostos e desdobramentos dessas trajetórias. Foca nos traços de assimilação aos padrões brancos de relações sociais, contidos nessas histórias de identidades renunciadas. Com um olhar que direciona-se a experiência de ser-se negra/o numa sociedade de classe, ideologia, estética, comportamentos, exigências e expectativas dominantes brancas.

A experiência emocional das/dos negras/os que, vivendo nessa sociedade, respondem positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos é por onde seu olhar volta-se. Assim, Neusa Santos denuncia a dupla violência sofrida pela/o negra/o ao encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

Com depoimentos que falam por si, a autora deixa-se conduzir pela visibilidade dos testemunhos que ecoam das palavras e torna o conhecimento um instrumento de transformação. Seu estudo, repleto da paixão pelo saber, procura respostas que vão além de uma mera reflexão acadêmica. Dialogando com a experiência vivida por outras/os negras/os, gera não só um conhecimento racional, como também emocional, indispensável não só para negras e negros, mas também para brancas e brancos que desejam libertar-se do racismo.

---

<sup>6</sup>Na obra, Neusa Santos considera “Ascensão Social” como movimento pelo qual um grupo social, realizando uma possibilidade de ascensão social, muda de uma classe social ou camada de classe, para outra socialmente considerada superior. Já “Classe Social” é compreendida como sendo a estratificação em termos de posição nos processos sociais de produção, dominação e ideologização. Levando em conta não só posições de instâncias econômicas (compra ou venda da força de trabalho), mas também a relação dos agentes com o poder (lugar no aparelho jurídico-político do estado) e com os emblemas de classes (valores étnicos, estéticos).

“A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SOUZA, 1983, p. 19). Afastado de seus valores originais, concebidos fundamentalmente por sua herança religiosa, a população negra tomou o branco como modelo de identificação e como única possibilidade de tornar-se gente. É partindo desse confronto e imposta autonegação que a autora conduz seu estudo procurando elucidar o custo emocional da sujeição, negação e massacre da identidade original e histórico-existencial das negras e dos negros.

Como argumento nodal, a autora apresenta que – o psiquismo da/o negra/o em ascensão social – que vive o impasse consciente do racismo, o importante não é vivenciar o que poderia vir a dar-lhe prazer, mas o que é desejável pelo branco. E, como o branco não deseja o corpo negro o pensamento vai encarregar-se de fazê-lo desaparecer enquanto representação mental.

A violência do branco se exerce, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal de ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, Jurandir Freire. “Prefácio” in: SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro - As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1983, P. 2-3).

O racismo através da repressão ou presunção, leva a/o negra/o a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo seu ideal identificatório converte-se, a partir daí, a um passado onde ela/ele poderia ter sido branca/o ou a um ideal de futuro onde o seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. Desse modo, o desejo de embranquecer leva a/o negra/o a desejar a sua própria extinção.

Enquanto vigorava a ordem social escravocrata, a representação da população negra como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato inferiorizada. Entretanto, com a desagregação desta ordem econômica e social, e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que manteve-se para além da Abolição buscou novos mecanismos de justificação. As

representações de sua inferioridade e condição social subordinada foram reelaboradas e expandidas.

O que se relacionava-se a ordem divina passou a ter relação com uma nova ordem ligada a natureza. Elaborando assim, toda uma gama de atribuições de qualidades negativas as/aos negras/os, com o objetivo de manter os seus espaços de participação social nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. Com isso, isolavam-se determinados aspectos do comportamento da população negra, a partir das condições de subalternização que os produzira, passando a encará-los como atributos invariáveis da sua *natureza humana* (SOUZA, 1983).

A partir de então, a integração da população negra na moderna sociedade de classes passa a orientar-se por um projeto de ascensão social que representaria sua

redenção econômica, social, e política, capaz de torná-lo cidadão responsável digno de participar da comunidade nacional e diante de uma situação social em que “ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a encenação, o que equivalia a dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco - ainda que tendo que deixar de ser negro - que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente (SOUZA, 1983, p. 21).

Embranquecer de todas as formas – através da cultura e fisicamente – era a porta de entrada para experimentar a “democracia racial” e a “ascensão social”. Nesse contexto, para Neusa Santos, na concepção da População negra marginalizada, a democracia racial significa a não segregação racial que – associada ao individualismo burguês – tornou-se os paradigmas da ascensão social do negro.

Um dos relatos de vida contido na narrativa – cujo repúdio à identidade negra mostra-se de modo dolorosamente evidente –, a autora transcreve o depoimento de Luísa, “neta de empregadas domésticas e filha de pais de classe média. Luísa é médica recém-formada, nascida no Rio de Janeiro” (SOUZA, 1983, p. 21), com 23 anos de idade nesta época.:

Contam que [quando era pequena] falava muito sozinha, tinha amigos invisíveis, falava muito na frente do espelho, era uma sensação de me sentir, de me reconhecer, de identidade minha. Falava comigo mesma, me achava muito feia, me identificava como uma menina negra, diferente; não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, o nariz fino. Minha mãe mandava eu botar pregador de roupa no nariz para ficar menos

chato. [...] Depois eu fui sentindo que aquele negócio de olhar no espelho era uma coisa ruim. [...] Um dia eu me percebi com medo de mim no espelho! Tive uma crise de pavor. Foi terrível. Fiquei um tempo grande assim; não podia me olhar no espelho com medo de reviver aquela sensação (SOUZA, 1983, p. 47).

Neusa Santos aponta, a partir deste relato, o que acontece com o pensamento da/o negra/o que “perde a cor” e a identidade negras, para ganhar a “alma branca”. Buscando evitar a dor, a/o negra/o desiste de defender sua “verdade” contra a “verdade” da palavra branca. Expurgam de seu pensamento os itens relativos à questão da identidade que ela/ele poderia criar e outorga ao discurso do branco, o arbitrário poder de deliberar o que pode e deve pensar a respeito de si mesma/o (SOUZA, 1983).

O negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o antissemitismo, o nazismo, o stalinismo e tantas outras formas de despotismo e opressão ao longo da história. O negro também sabe que o branco criou a escravidão, a pilhagem, as guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas. O negro sabe igualmente que, hoje como ontem, pela fome de lucro e de poder, o branco condenou e condena milhões e milhões de seres humanos à mais abjeta e degradada miséria física e moral. O negro sabe tudo isto e, talvez, muito mais. Porém, a branquidão transcende o branco. Eles - indivíduo, povo, nação ou Estado brancos - podem "enegrecer-se". Ela, a branquidão, permanece branca. Nada pode macular esta branquidão que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a branquidão, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a "humanidade" (COSTA, Jurandir Freire. "Prefácio" in: SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro - As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1983, p.4-5).

A história da ascensão social da/o negra/o brasileira/o a partir de um ponto de vista de uma história de assimilação e submissão ideológica aos padrões brancos de relações sociais é o que nos mostra Neusa Santos. E assim, argumenta que uma das formas de exercermos a autonomia individual é afirmando a nossa identidade através de um discurso sobre si mesmo. Desse modo, conduz seu estudo procurando elaborar um gênero de conhecimento da realidade concreta que admite a construção de um discurso da/o negra/o sobre a/o negra/o, com foco na

emocionalidade. De acordo com a autora, a/o negro que elege o branco como Ideal do Ego provoca em si mesma/o uma ferida narcísica grave que só pode ser curada com a construção de outro Ideal do Ego. Um Ideal de Ego construído através da militância política, que configurar-se-á um rosto próprio, que encarne seus interesses, e valores e trazendo como referência e perspectiva a História.

A luz de um conhecimento cujos critérios sejam induzidos da realidade brasileira e não permeado de eurocentramentos, há muito tempo 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.

### **2.3. Currículo e formação como potência emancipatória**

A formação das/os estudantes que vêm conquistando, através das ações afirmativas, lugares educacionais antes reservados apenas para as elites, necessita ser discutida de modo a atentar de maneira urgente e refinada para as formas com as quais os conhecimentos e atividades curriculares constroem ausências, desconhecimentos, pasteurizam referências, legitimam cosmovisões, geram privilégios epistêmicos e injustiças cognitivas, e, com isso, de modo naturalizado excluem e alienam uns enquanto promovem outros (MACEDO, 2013).

Como fora mencionado anteriormente, um dos problemas cruciais do nosso tempo funda-se na divisão de dois domínios de saber: de um lado a ciência moderna, e do outro, os saberes da tradição, o senso comum, gerado pela hegemonia de um domínio sobre o outro e a incompatibilidade entre estes (ALMEIDA, 2010). A partir dessa realidade, as políticas de inclusão precisam ir além do acesso à Universidade.

A lógica assimilacionista que inclui o outro para assimilá-lo precisa ser rompida de modo que possa oferecer as/aos estudantes uma formação com novos sentidos e abrangências epistemológicas, de percepção das diversidades culturais, de descrição dos saberes emergentes, sobretudo, no campo do currículo e da formação.



A esse respeito, Santos (2008) argumenta que:

Quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. (SANTOS, 2008, P. 43).

Nesse cenário, é importante que compreendamos o que configura-se como currículo, e que saibamos lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas que definem a qualidade e a natureza das opções formativas.

Na obra *“Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa”*, Roberto Sidnei Macedo (2010) assinala a necessidade de reconhecer e debater a polissemia do termo currículo sem ofertar-lhe conceitos reducionistas. Assim, rejeita a visão simplista e reducionista do currículo que limita-o a transmissor de informações no processo de ensino aprendizagem. Ressalta a importância de conceituar Currículo percebendo sua dinâmica e implicação político-pedagógica própria.

Para Macedo, essa visão pulverizada de currículo distancia-o da sua especificidade no que diz respeito à configuração social da educação e o poder que esse exerce. O currículo é definidor dos processos formativos – em termo de concepção e construção da formação – define amplamente a qualidade e a natureza das opções que compõem a formação, desse modo, é muito mais do que um legislador e regulador educacional.

É importante compreender e levar em consideração todo o campo político, ideológico, histórico, social, cultural e econômico no qual o currículo está inserido, para não cairmos na armadilha de reduzi-lo a um documento que contém componentes que devem ser rigorosamente atendidos para consolidação de um processo formativo. O campo curricular está carregado de intenções, valores, conteúdos, atitudes, experiências e conflitos. Isso deve-se à quantidade de atores envolvidos. Esse campo comporta várias visões de mundo, conflitos de interesse, crenças, afetos e significados.

A noção de currículo utilizada neste estudo tem como alicerce a compreensão de currículo de Roberto Sidnei Macedo, que, fundamentado nos estudos de



Goodson (1998), elabora um conceito dilatado de currículo, sendo assim, em alguns de seus significados

[...] O currículo é um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo”. (MACEDO, 2008, p.24).

O Currículo não pode ser compreendido apenas como um mero organizador de conteúdos, ou uma especificação de documentos que apresenta todos os objetivos, disciplinas e temas a serem tratados/executados para dada formação. É resultado de escolhas, escolhas estas que devem levar em conta não apenas o que e como deve ser ensinado, mas principalmente as razões para que determinados conhecimentos sejam eleitos em detrimento de outros. Nesse complexo jogo de interesses, é importante compreendermos o que está por trás das opções eleitas como formativas no currículo.

Este, precisa ser compreendido como um processo de construções sociais – atravessados por relações de poder – que faz com que tenhamos uma dada definição de currículo e não outra, fazendo com que o currículo inclua em um processo de formação um determinado tipo de conhecimento e não outro.

[...] o currículo é uma construção social complexa e interessada e, portanto, não é neutro, pois através deles os conhecimentos são autorizados, legitimados e controlados, torna-se necessário perscrutar os modos pelos quais ele está sendo construído, negociado e posto em prática, ao tentar coadunar as novas demandas sócias e o esforço para construir uma nova compreensão do papel social do| a cidadão\ ã, que privilegie uma inserção social efetiva e que ultrapasse a mera ideia do consumo, este é um desafio que busca abrir novos rumos para a ação educativa contemporânea. (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p.68).

Espaço de poder não estático, é através das reivindicações que ele transforma-se principalmente em um espaço de construção de conhecimento que é a Universidade, onde a homogeneidade não existe. De acordo com Macedo (2013):

A afirmação da heterogeneidade nas experiências curriculares abriram portas para que segmentos sociais e culturais, secularmente ausentes da concepção, organização e implementação de currículos, entrassem no mérito e se implicassem no protagonismo do conhecimento eleito como formativo isto é: o currículo (MACEDO, 2013, p. 428).

Nessa perspectiva Sacristán (2000) afirma que o “currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar” (p. 86-87). Este autor defende a ideia de que o currículo deve resgatar em seus discursos os conteúdos de cultura, pois a qualidade do ensino está diretamente relacionada aos seus conteúdos e formas. Afirma que as discussões sobre o currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, no modelo de sociedade democrática, deveria ser proposto e coordenado de forma diferente. Assim, para Sacristán, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não promovermos uma mudança nos conteúdos, nos procedimentos e nos contextos de realização dos currículos. Argumenta também, que pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas a formação das/os professoras/es.

A importância da elaboração de uma proposta de formação de professoras/es pautada nas suas subjetividades, experiências e vivências é feita nesse sentido. O que contribui para a construção e fortalecimento da sua própria identidade como professora/or e conseqüentemente para a sua atuação docente, tornando-a/o uma/um profissional que também valorizará as subjetividades, experiências e vivências das/dos suas/seus estudantes.

O currículo precisa ser então pensado como um liame entre as vidas individuais e a vida coletiva que se ressignifica no intercâmbio cotidiano, que se dá de uma forma múltipla e infinitamente diferenciada, numa verdadeira teia em que os nós dão forma ao todo. Sendo então, um instrumento através do qual seja garantida a socialização equânime dos conhecimentos, um dos requisitos fundamentalmente necessários para o alcance da justiça social que também a educação visa a instituir. (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p. 72).

A elaboração de um currículo é um processo social que integra os fatores epistemológicos, lógicos, intelectuais e determinantes sociais. Estabelece relações de poder, interesses e conflitos culturais. O currículo é a representação do conhecimento e do poder, fatores que são imprescindíveis à transformação social, neste sentido

[...] todos envolvidos nas questões educacionais têm o direito, na origem inclusive, de entrar no mérito das coisas do currículo e suas complexidades intensificadas, porquanto emerge num mundo onde o conhecimento eleito como formativo – o subsídio fundante do currículo - transforma-se numa pauta de poder significativo. Mais cultura, porquanto conceber currículo deve passar a ser uma pauta implicacional de muitos segmentos sociais antes alijados dessa possibilidade, com consequências profundas no que concerne à democratização curricular. Mais práxis, no sentido de que precisamos de pessoas concebendo e transformando currículos, ao transformá-los, também possam experimentar o autorizar-se – fazer-se co-autor de si próprio - em transformando-se pelas aprendizagens que realizam neste campo das práticas educacionais. Sejam atores e autores de suas próprias teorias sobre as questões do currículo ou seja, curriculantes, ao se envolverem nas questões e decisões curriculares.” (MACEDO, 2013 in JESUS e NASCIMENTO, 2013, P. 27)

Uma educação democrática atravessa o reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas, baseada no respeito, acolhimento e tolerância recíproca. Pensando a partir dessas perspectivas, o currículo apresenta-se sob formato organizativo, enquanto materialidade que é forjada por alguém ou por um coletivo de autoras/es/atrizes/atores sociopedagógicos, se consolida e ganha significado e movimento a partir dos atos dos indivíduos que o protagonizam e o colocam em processo, o que Macedo (2013) descreve como *atos de currículo*.

Os atos de currículo, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como agoras curriculantes, ou seja, espaçostempos nos quais

todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. A distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade. Dessa forma, o conceito de atos de currículo é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como “idiotas culturais” ou epifenômenos (MACEDO, 2013, P. 429).

São estes atos que fortalecem o currículo e que o possibilita torná-lo mais vivo e menos prescritivo e abstrato. Assim, tornando-o também mais próximo e possível de ser vivenciado pelos indivíduos. Os atos de currículo emergem de situações reais e palpáveis no acontecer dos movimentos. São as ações que expressam as concepções, posições e intenções destes indivíduos, desse modo, são os atos de currículo resultantes das suas ações subjetivas ao vivenciarem o currículo que o potencializam.

*Ato de currículo* como um *conceito/dispositivo* cria a antítese da visão de currículo como uma condenação sociopedagógica, como um artefato que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos. Provoca uma disposição explicitada para a implicação irrestrita nas coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção social e cultural, com possibilidades de se transformar em uma multicriação socioeducacional. Atores sociais como cronistas de si e do mundo podem instituir currículos a partir de uma confederação de interesses elevados a um certo mutualismo, que reconheça como comum a todos o valor de uma educação emancipacionista. Essa sim, para todos (MACEDO, 2013, grifo do autor in JESUS e NASCIMENTO, 2013, p. 27-28).

Nas últimas décadas, educadoras/es e estudiosas/os da educação vêm trabalhando no sentido de desenvolver meios efetivos para solucionar os problemas sociais através da educação. Assim, as palavras formação, currículo e reforma têm caminhado de mãos dadas. Hoje, mais do que nunca, o currículo está sendo

discutido em torno de temas emergentes relacionados ao movimento da pedagogia crítica e pós-crítica. Nesta perspectiva, admite-se que o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, sexualidades, subjetividades, classe social, problemas sociais e justiça social.

O tom curricular proposto mantém-se sob as premissas de educação baseadas nos princípios inspirados por Paulo Freire, estes definidos como uma teoria crítica de currículo. O livro “*Pedagogia do Oprimido*”, publicado em 1970, foi a mola propulsora dessa teoria que sublinha a libertação dos indivíduos a partir do estudo crítico da realidade social, política e econômica. Defende que só a partir da conscientização das diferentes classes e estruturas sociais, o que por sua vez levaria a humanização da sociedade em sua totalidade, é possível a transformação da realidade e a promoção de justiça social.

A pedagogia do oprimido faz-se como conjunto de práticas educacionais realizadas no processo de transformação das estruturas que oprimem. A revolução tem, para Paulo Freire, “um caráter eminentemente pedagógico” (FREIRE, 1987, p. 59). É nesse sentido que novos currículos – voltados para a compreensão das diversidades culturais, para equidade de grupos desprivilegiados e estigmatizados – fazem-se necessários, pois já é consenso, no meio educacional, que currículos desconectados da realidade social dos indivíduos não conseguem dar conta de desenvolver a consciência crítica destas/es. Quando compreendemos o caráter político, social e de relações de poder do currículo, observamos mais uma vez que a educação não é neutra, por esta razão é preciso pensar a educação levando em conta a pluralidade das sociedades de modo amplo e complexo.

Na palavra de Paulo Freire

[...] para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

O mundo, agora, já não é algo que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.

Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. “Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?” (FREIRE, 1987, p. 43).

Uma perspectiva de currículo emancipatória desenvolve consciência crítica e, desta forma, transformação da sociedade. O currículo emancipatório é um modelo curricular a ser constituído como um projeto coletivo, voltado às diferenças e interesses individuais e/ou grupais de cada contexto no sentido de promover justiça social e soluções coerentes para os problemas reais do cotidiano. Neste sentido, uma proposta curricular com tais características provocaria uma ruptura com o paradigma curricular dominante, que tem feito do currículo “uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão. Uma máquina que ainda brinca de Deus como desejara Bobbitti” (MACEDO, 2013 in JESUS e NASCIMENTO, 2013, P. 29).

A percepção da formação como potência libertadora e emancipatória parte da compreensão que a educação é um fenômeno emancipador, que deve regular nossa prática pedagógica com um olhar que vê o mundo, epistemológica e politicamente, da perspectiva do oprimido, apontada por Paulo Freire.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros.

Não se pode realizar com os homens pela “metade”. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação, Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (FREIRE, 1987, p. 43).

Esses são desafios que a formação, compreendida sem o esvanecimento de seu campo de significação, como uma não redução ao que é simplesmente aprendido, mas a capacidade de elucidar, opinar, criticar e propor, sem “confundir ou reduzir o fenômeno da formação que se realiza num sujeito relacional, com a gestão da formação e sua racionalidade” (MACEDO, 2012, P. 70), com a intenção de intervir na realidade social, cultural e pedagógica dos sujeitos históricos, de forma qualificada, consciente e significativa, a partir de ideias emancipatórias, na condição de ato político, se propõe.

Nesse sentido, a relação com conhecimentos pretensamente formativos nos coloca diretamente na problemática de elucidarmos a perspectiva e as intenções formativas que se produzem, atualizam e reproduzem, refletindo as intenções de quem as concebe, quem as constrói, como são construídas, para quem e para quê são construídas (MACEDO, 2012).

Perguntar de forma provocativa se *toda aprendizagem é boa*, faz parte de uma inquietação legítima, e neste mesmo veio, questionar também de forma explicitativa se *algumas aprendizagens podem deformar*, é uma outra provocação pertinente. Até porque não percebemos formação fora do debate da sua relevância técnica, ética, política, estética e cultural. Isso implica que uma aprendizagem para se consubstanciar em formação requer a construção de pontos de vista e de posicionalidade (MACEDO, 2012, P. 177).

Em dialogia com Muniz Sodré na sua obra “*Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*” (2012), onde propõe a reinvenção da educação – no sentido de uma reinterpretação e reescrita do processo educacional, no termo da ação e da prática –, é possível perceber a necessidade de recriação dos espaços educacionais que ainda conservam as matrizes racistas e etnocentristas do modelo de formação imperialista europeu.

No ponto de vista prático, o modelo de formação imperialista europeu, que temos na educação brasileira, é o modelo da prisão e o modelo da igreja. Um modelo com salas fechadas, com o saber organizado em séries, onde a/o professora/o assume o papel da/o pregadora/or, a/o detentora/or do saber que os transmite para as/os estudantes. (SODRÉ, 2012).

Descolonizar o pensamento educacional, que molda as instituições de ensino, abrindo o pensamento para a diversidade sociocultural e epistêmica, bem como



romper com as perspectivas de saberes eurocentrados – que se pretendem únicos, exclusivos, dados para sempre e assim, relega saberes outros aos espaços de subalternidade – torna-se essencial.

Uma educação para o sensível, para a diversidade e para o afeto como categoria social - tendo o sensível compreendido através da lógica da estética – é necessária. Nessa compreensão, apenas argumentos não são suficientes. Há muito o modelo educacional vigente dialoga com argumentos de aceitação do outro que na prática não funcionam, não cativam, não emocionam. Nessa mudança de escolarização, é preciso pensar fundamentado no lugar onde se está, pois só se muda, a partir desse ponto, quando pensa-se alicerçado nas raízes do lugar onde se vive. (SODRÉ, 2012).

Desenvolver novas estratégias didáticas, com múltiplas vertentes de cultura e diálogos para a promoção de uma educação integradora, que questione a normatividade e as relações de poder passa a ser vital. É importante questionar as relações de poder e os dispositivos de elaboração dos saberes vigentes que negam as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, expressões e as interações dos sujeitos.

O acesso a discussões de temas que propõe essas perspectivas – principalmente no que diz respeito à formação docente – é imprescindível para a formação dos professores e para o seu exercício profissional. A formação de professores integradora, multirreferencial, que valoriza e reconhece as multiculturas é um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade da educação. Para que de fato ocorra essa mudança torna-se necessário a reformulação dos currículos dos cursos. Os currículos que reproduzem as desigualdades sociais – ao trabalhar com padrões culturais distantes das realidades dos estudantes – devem ser extintos, o currículo deve trabalhar com uma formação que construa identidades abertas à pluralidade cultural. Desafiando preconceitos, seguindo uma perspectiva de educação para a cidadania, para a ética nas relações interpessoais, e para a crítica às desigualdades socioculturais.

As instituições de ensino devem proporcionar para seus estudantes, durante a graduação, acesso a discussões amplas e complexas, problematizando as injustiças sociais e abordando a diversidade cultural, para que possa ser promovida a democratização dessas diferenças e o respeito entre todos. Isso só é possível através da construção de um currículo inclusivo, emancipatório e constituído



coletivamente de forma democrática. A Universidade como um território que abarca múltiplas identidades culturais demonstra-se como um ambiente propício para a identificação, reconhecimento e compreensão das diferenças existentes.

### 3. CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA: ESCOPO DO MÉTODO

*“Libertei mil escravos. Podia ter libertado outros mil se eles soubessem que eram escravos.”*  
(Harriet Tubman)

Abordar a temática da formação docente na perspectiva decolonial, no âmbito da Universidade, é problematizar de forma propositiva a realidade formacional que nos desafia. Ao tempo que é também, reconhecer a falência do modelo de educação predominante no cenário brasileiro, que coloniza e homogeneiza conhecimentos e trajetórias formativas. 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).

As compreensões acerca dos modelos de conhecimento, cunhados por Santos (2002), apresentam-se como inspiração fecunda para este estudo. O autor argumenta que “todo conhecimento implica uma trajetória de um ponto ou estado “A”, designado por ignorância, para um ponto ou estado “B” designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro” (SANTOS, 2002, p.78).

O paradigma da modernidade, nessa perspectiva, comporta duas formas principais de conhecimento: O *conhecimento-emancipação* e o *conhecimento-regulação*. O conhecimento emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que o autor designa por colonialismo e um estado de saber ao qual designa por solidariedade. Enquanto o conhecimento-regulação apresenta-se como um estado de ignorância ao qual designa por caos um estado de saber que designa por ordem (SANTOS, 2002).

Santos (2002) argumenta que mesmo estando as duas orientações de conhecimento na matriz da modernidade, o poder e a influência do conhecimento-regulação dominou o conhecimento-emancipação. Nessa perspectiva, nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca – entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação – implica uma articulação em equilíbrio dinâmico entre os

dois modelos de conhecimento, o que significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa.

A realização deste equilíbrio dinâmico foi confiada às três lógicas de racionalidade [...]: a racionalidade moral-prática, a racionalidade estético- expressiva e a racionalidade cognitivo-instrumental. Vimos, porém, que nos últimos duzentos anos a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia se foi impondo às demais. Com isto, o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (SANTOS, 2002, p.79).

A concepção do pensamento moderno e as instituições modernas imaginaram que os polos da regulação e da emancipação pudessem viver como polos em alternância, como dinâmicas institucionais e dinâmica da vida das pessoas, mas não deu-se dessa forma. O que era o pilar da regulação tendeu a crescer muito e sufocar os aspectos emancipatórios, e o que vivenciamos são as pessoas e as instituições sendo sufocadas por uma concepção de conhecimento que não abre espaço para conceber conhecimentos outros.

Fator que converte a solidariedade ao estado de ignorância, recodificando-a como caos e o colonialismo ao estado de saber, recodificando-o como ordem. “É esta a situação em que nos encontramos e é dela que urge sair. E o caminho não pode ser senão o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação” (SANTOS, 2002, p.79). Isto implica, sob outra perspectiva, que a solidariedade se transforme na forma hegemônica de saber.

Nestes termos, o autor nos convida a uma produção de conhecimento, mudança de pensamento, narrativa e metodologia que coloquem em evidência o conhecimento-emancipação. Restaurando a esperança através da alteração do estatuto de espera, para torná-la mais ativa e mais ambígua. Com “o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não no geral, mas no [exato] lugar e tempo que se encontra” (SANTOS, 2002, p.36).

A teoria crítica moderna concebeu uma secularização fiel da esperança bíblica. No contexto de espera sem esperança, a teoria crítica tem a alternativa de lutar apenas contra a inevitabilidade dos riscos. A esperança não reside em um princípio geral que se implica-se por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade que possa promover com êxito alternativas aparentemente utópicas em todos os tempos e lugares, exceto naqueles lugares onde ocorrem efetivamente. É este o realismo utópico que guia às iniciativas dos grupos oprimidos, que em um mundo onde aparentemente a alternativa tenha se esgotado, vão construindo um pouco, por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (SANTOS, 2002).

Tendo como base as reflexões epistemológicas da perspectiva do conhecimento-emancipação, a *etnopesquisa implicada* (MACEDO, 2012), na condição de *epistemologia militante* (MACEDO, 2012) se apresenta como uma importante teoria social que sustenta as escolhas metodológicas desta pesquisa.

O que a *etnopesquisa implicada* trabalha fundamentalmente é como construir rigor e pertinência heurística a partir da experiência implicacional. No seio da sua constituição, esse modo de pesquisar é dotado de um conjunto sistematizado de formas de rigor, desconstruindo a ideia de que rigor é propriedade privada das pesquisas de cariz positivista que se querem neutras, realçando o argumento e as práticas de pesquisa de viés qualitativo com seus rigores “próprios e apropriados”. Ademais, deixa à disposição dos seguimentos sociais e pessoas que pesquisam implicada com seus vínculos, a compreensão de que as subjetivações advindas daí são dotadas de legitimação epistemológicas e tem qualidades para construírem objetivações válidas. (MACEDO, 2016, p.127)

Daí se justifica-se a escolha por um tipo de investigação que toma a implicação como um modo de criação de saberes, assumindo o posicionamento de não deixar de fora da pesquisa as tradições socioculturais, os fatores estruturantes e propositivos das experiências e vínculos existenciais. Colocando-nos diante de uma condição inarredável, de que todos nós subjetivamos e vinculamos as situações por nós vividas, as nossas motivações, crenças e intenções. E assim, fazemos opções e constituímos nossos mundos, sem deixar de fora dessa composição o mundo dos saberes. Com isso, o rigor científico não pode ser pensado e instrumentalizado pasteurizando as implicações com as quais objetivamos nossas compreensões.

### **3.1. Complexidade e multirreferencialidade: fundamentando um olhar mais profundo**

A pesquisa compõe-se de forma multirreferencial, com a intenção de desenvolver uma compreensão mais sensível ao contexto e à complexidade do tema. Visa abarcar os campos do currículo e da formação, transversalizados pelas questões dos saberes e experiências locais, contextualizados e emergentes, como nos legam os estudos fenomenológicos e complexos. A opção de trazer a complexidade e a multirreferencialidade como abordagem epistemológica e teórico-metodológica que nos amplia a condição de reconhecer o outro e seus saberes fora feita.

O termo complexo nesta teoria deriva-se do latim *complexus*, que é entendido como aquilo que é tecido em conjunto, na realidade como um todo, um tecido interdependente, antagônico e também complementar.

A complexidade de acordo com Morin;

À primeira vista é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso (MORIN, 2005, p.35).

O complexo nos termos de Morin (2005) contrapõe-se ao pensamento simplificador, tal pensamento é denominado pelo autor como “Paradigma Simplificador, [...] um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem” (MORIN, 2005, p.59). O complexo é aquilo que engloba em várias dimensões espaço temporais, diferentes realidades, mas não como uma soma apenas, e sim com interações com unidade. É importante compreender que a complexidade não conduz à eliminação da simplicidade. O pensamento complexo atravessa todos os prováveis modos simplificadores de pensar, no entanto não dá

espaço às implicações redutoras, unidimensionais e mutiladoras, diferente do pensamento simplificador, que desfaz a complexidade da realidade.

Nessa teoria, é importante compreender também as distinções entre complexidade e completude. O objetivo da complexidade é manejar as articulações entre os distintos campos disciplinares que são desconectados pelo pensamento disjuntivo. Desse modo, o pensamento complexo busca o conhecimento multidimensional. Porém reconhece a impossibilidade de alcançar o conhecimento por completo. Sendo assim, Morin (2005) sugere o reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza, além do reconhecimento da ligação entre os aspectos que a mente deve distinguir sem isolar uma das outras, constituindo a noção de completude.

O pensamento complexo almeja um saber não fragmentado, que não seja redutor, e reconheça que qualquer conhecimento está incompleto, inacabado, e sendo assim, pode ser questionado e reformulado. O pensamento complexo propõe o respeito às diversas dimensões do conhecimento, rejeita os universalismos, as generalizações. Além disso, procura reavaliar o papel do/a pesquisador/a, na relação sujeito e objeto, fazendo uma crítica a visão do sujeito encarado como neutro no processo de pesquisa. A complexidade não compreende a neutralidade, a imparcialidade entre sujeito e objeto, a não interferência do sujeito no objeto e do objeto no sujeito. Combate o hiperatrofiamento cognitivo, decorrente de hiperespecialização, e considera uma patologia a crença de que a razão pode reduzir tudo a um sistema coerente de ideias e explicações.

Nos estudos acerca da multirreferencialidade, Ardoino (1998), busca “fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais”. Essa contribuição nos traz elementos fundamentais para desenvolvermos uma compreensão do sujeito cultural na condição de (co)autor de si mesmo e de sua realidade no diálogo com sua própria experiência e com o outro, abrindo-nos para “diferentes perspectivas de leituras possíveis” do real.

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, da realidade a respeito da qual nos questionamos, a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente

como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Contribuições da abordagem multirreferencial são importantes serem trazidas para esta discussão. Objetivando uma melhor compreensão dos fenômenos sociais – mais especificamente aos que se atêm no âmbito da formação –, a discussão da abordagem multirreferencial no âmbito da educação estabelece uma linha diferenciada dos pressupostos teóricos positivistas, amplamente sedimentados no campo educacional. O modelo positivista de pensar e fazer ciência vem sendo confrontado por paradigmas que adotam a complexidade, onde o pensamento simplificador perde eficácia na explicação dos fenômenos sociais, físicos e biológicos.

A perspectiva multirreferencial está diretamente atrelada ao reconhecimento da complexidade e da diversidade, que caracterizam as práticas sociais no processo educacional. Em suas palavras multirreferencialidade é a “pluralidade de visões dirigidas a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela” (ARDUINO, 1998, P.205).

Ardoino desenvolveu o que foi chamado de modelo da inteligibilidade das organizações de sínteses, o que o conduziu à aproximação com outras correntes com intuito de compreender o complexo. Na perspectiva de Ardoino, o surgimento da abordagem multirreferencial está atrelado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade. Explicita a abordagem multirreferencial assumindo a complexidade, que de acordo com a sua compreensão é o “que contém, engloba [...], reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos” (ARDOINO, 1998, p. 24).

O método multirreferencial caracteriza-se sobretudo pelo entendimento não particularizado, pela pluralidade e heterogeneidade. A noção de multirreferencialidade propõe-se, portanto, abordar as questões provenientes dos estudos epistemológicos – com a perspectiva de estabelecer interpretações mais complexas – a partir da junção de diversas análises teóricas, de uma pluralidade das referências. Tal olhar, nos ajuda a elucidar as contribuições desta teoria para nossa pesquisa.

Tendo em vista o papel central das/os atrizes/es da pesquisa, enxergando-as/os como atrizes/es não imbecilizadas, consideramos a noção de autorização para a multirreferencialidade como basilar para o desenvolvimento deste estudo. “O

conceito toma importância etnoconstitutiva na medida em que, predominantemente, nossas ações ditas formativas têm uma longa e violenta história desautorizante” (MACEDO, 2016, p. 82). Autorização aqui está diretamente ligada à prática dos indivíduos no mundo, à sua condição de intérprete das suas realidades e à sua experiência existencial como ação transformadora.

A perspectiva de *autorização*, para Ardoino, está intimamente ligada à compreensão de prática como práxis, como política. No processo de ação sobre o mundo, o sujeito transforma-se e esta ação de transformação pessoal e mundana é política, é práxis (MACEDO DE SÁ, 2013, p. 36).

Tais conceitos apresentam-se para a pesquisa como teoria que fundamenta a escolha de olhar mais diretamente para as experiências dos indivíduos, considerando tanto o caráter coletivo e social quanto o existencial dessas experiências, sem abrir mão de descrevê-las nas suas particularidades. Fundem-se na compreensão da necessidade de estabelecer uma sintonia para um conhecimento amplo, que não limita-se apenas a um campo para ter uma visão mais abrangente e integradora.

### **3.2. Cenários e sujeitos da pesquisa**

O cenário deste estudo é a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A UFRB 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.

É constituída em um modelo multicampi com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. Possui como objetivos principais a exploração do potencial socioambiental de cada espaço do Recôncavo, bem como servir de polo integrador.

A Universidade nasce com o intuito de colaborar com o desenvolvimento da região do Recôncavo – um território histórico de sociedade multirracial, pluricultural e rica também na sua diversidade de recursos naturais e patrimoniais – através da valorização das tradições culturais e religiosas das populações locais. Não foi por



acaso que a UFRB foi implantada na região do Recôncavo e do Vale do Jequiçá – são cenários ricos em termos de valor histórico, cultural, ambiental e religioso – a Universidade propõe-se justamente resgatar essas tradições esquecidas durante muito tempo. Desse modo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada em uma estrutura multicampi buscando a valorização de cada aspecto e especificidade territorial do Recôncavo.

A UFRB integra o Programa de Expansão e Interiorização do Governo Federal, nascendo sob a égide da interiorização e da institucionalização do ensino superior, desse modo, necessita buscar novas estruturas para a gestão acadêmica como uma importante dimensão em sua consolidação.

A UFRB oferta atualmente doze cursos de licenciatura. No Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, localizado no campus de Cruz das Almas, é ofertando o curso de licenciatura em biologia. Em Cachoeira, o Centro de Artes, Humanidades e Letras, oferta os cursos de licenciatura em história e licenciatura em ciências sociais. Amargosa abriga o Centro de Formação de Professores, onde existem atualmente os cursos de licenciatura em pedagogia, matemática, física, educação física, química, educação do campo e filosofia. Em Santo Amaro, o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias, oferta o curso de Licenciatura em Música. E na cidade de Feira de Santana, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, disponibiliza o curso de licenciatura em educação do campo com habilitações em matemática e ciências naturais.

Nesse cenário, a investigação pretende colaborar diretamente com o projeto de Universidade defendido pela UFRB no que se refere a sua postura de abertura diante das novas abordagens científicas e epistemológicas, estas que vêm ganhando força na pesquisa acadêmica contemporânea. Na perspectiva de pensar um currículo mais próximo das realidades do Recôncavo, em sua diversidade étnica e cultural, produzindo conexões entre a Universidade, o território do Recôncavo e suas comunidades, o pressuposto se mantém.

Com a intenção de construir dialogias e produção de sentidos, bem como no que concerne a política institucional – vinculando gestão institucional à política de graduação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) –, no que tange aos pilares do Projeto Político Pedagógico, este que contempla ações afirmativas, valorização dos saberes/fazer do recôncavo, das histórias de vida e formação, e da

interdisciplinaridade que instituem as experiências políticas e práticas de formação nas licenciaturas.

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. Cursos estes, que já tenham 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); estudantes dos cursos de licenciatura em filosofia, pedagogia, letras, libras e língua estrangeira, do Centro de Formação de Professores (CFP).

Nesta pesquisa, foram ouvidas oito histórias de vida e formação de estudantes negras/os que compartilham o fato de estarem vivenciando processos de formação acadêmica em uma sociedade racista e de hegemonia branca – que paradoxalmente, veicula a ideologia de democracia racial – em contradição com a prevalência de práticas discricionárias racistas.

O estudo de caso coloca o problema da representatividade do todo a ser cumprido pela unidade. Na prática, esse limite é dado pela compreensão da/do pesquisadora/pesquisador face ao objeto de sua pesquisa. Deste modo, poderia ter estudado apenas uma ou diversas histórias de vida e formação. O estudo compõe-se de oito, duas histórias de vida e formação por curso. Ao fim da construção e compreensão dessas oito histórias, atingi o nível desejado de compreensão do meu objeto de pesquisa. Nível de compreensão que, obviamente, não me permite conclusões a serem generalizadas, porém consente a elaboração de interpretações que poderão vir a ser legadas por outras/os pesquisadoras/es ou por mim, em outro momento.

Este estudo, ao trabalhar com os sujeitos sociais como matéria prima, aproxima-se das/os atrizes/atores da pesquisa enxergando-os como seres não imbecilizados, humanizando-as/os, compreendendo-as/os como sujeitos individuais e coletivos que – através de suas experiências e trajetórias – constroem saberes e formas de teorizar o conhecimento e o mundo (MACEDO, 2012).

### 3.3 Por um conhecimento emancipação: a escolha dos dispositivos metodológicos da pesquisa

Pesquisar temas vinculados às pautas de possibilidades emancipacionistas no âmbito da educação é uma opção político-formativa. 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.

O que configura-se em processo é o nosso interesse na produção de um conhecimento guiado por uma heurística implicada de possibilidades emancipacionistas. Assim, levando em conta o sentido de uma epistemologia militante (MACEDO, 2012), produzindo uma pesquisa na qual a implicação vai se constituir num “outro e rigoroso modo de pesquisar sem escamotear filiação” (MACEDO, 2012, P. 35). Entretecendo, sem hierarquização, implicação como competência epistemológica e qualidade investigativa. Adotando uma atitude de pesquisa implicada com opção epistemológica, metodológica e política, que assume a posição de uma experiência aprendente na busca por um novo equilíbrio para o caminho do conhecimento (MACEDO, 2012).

Nesses termos, pesquisar fazendo das implicações um modo de criação de saberes constitui-se enquanto fonte legítima e legitimadora. “Tudo que nós fazemos está vinculado as nossas implicações, incluindo as nossas ações pesquisantes” (MACEDO, 2012, P. 23). Assim, atrelamos pertencimento e afirmação como mobilizadores de modos de criação de saberes e atrizes e atores como sujeitos coletivos criadoras/es interativas/os, estabelecendo uma relação de pesquisa que não abre mão de trabalhar com os pertencimentos socioculturais e as suas ações sociais de base afirmativa (MACEDO, 2012).

Nesta pesquisa o fundante não é uma racionalidade técnica e sim um ethos e uma ética que defende que:

*os atores sociais não são idiotas culturais, são para todos os fins práticos, instituínes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analibilidades*

sustentadas por suas bacias semânticas. Assim, as experiências sociais criam saberes legítimos (MACEDO, 2012, P. 22).

Apresentando o propósito de configurar-se como uma etnopesquisa implicada, as escolhas metodológicas deste estudo assumem os riscos da caminhada com a crença de que não há etnopesquisa implicada sem a participação direta das pessoas que fazem parte da pesquisa. Desse modo, comprometo-me a desenvolver um estudo que apresente-se relevante para as/os envolvidas/os na pesquisa, construindo uma ética de pesquisa na qual as trocas são estabelecidas nas ações geradas pela implicação da pesquisadora e das/os colaboradoras/es com o objeto de estudo. Nela, a pesquisa desenvolve-se de forma participativa, considerando que “um grupo social conhece melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivibilidade grupal da comunidade” (MACEDO, 2006, p. 160).

No que refere-se ao conhecimento emancipação, Santos (2002) assinala que as teorias do caos contribuem para ilustrar o modo como a ciência moderna, transformada em recurso tecnológico de sistemas sociais progressivamente complexos, levou ao extremo a oposição entre a capacidade de ação (controle das causas) e a capacidade de previsão (controle das consequências). Transformado em máxima de ação social e política, o caos apela a suspeitar da capacidade de ação e a pôr em causa a ideia da transparência entre a causa e o efeito. Assim, o caos convida-nos a um conhecimento prudente.

Nesse veio, a revalorização do caos e da prudência não traduz-se em uma visão negativa do futuro, de certo implica um maior peso do conhecimento do negativo, mas trata-se de uma negatividade que visa assegurar o que no futuro existe de futuro. O utopismo automático da tecnologia tem tácita uma psicologia que concebe como ato de coragem a aceitação do risco das consequências negativas, e como ato de medo a recusa.

Constrói, desse modo, uma personalidade que diminui as capacidades de avaliação do risco e que acaba por transformar o automatismo tecnológico em manifestação suprema de vontade. A crítica a essa psicologia moral é necessária, porque ela em vez de combater a limitada capacidade de previsão, alimenta-se dela, diminuindo assim a competência de prever consequências negativas (SANTOS, 2002). “Quando está em risco a sobrevivência da humanidade tal como a conhecemos, não ter medo é a atitude mais conservadora. Em suma, é preciso

construir uma teoria da personalidade que assente na coragem de ter medo” (SANTOS, 2002, p. 26).

A aceitação e a revalorização do caos, bem como a revalorização da solidariedade como forma de saber, assumem-se enquanto estratégias epistemológicas fulcrais que tornam possível desequilibrar o conhecimento a favor da emancipação. As duas estratégias estão de tal forma ligadas que nenhuma delas é eficaz sem a outra. A solidariedade é uma forma específica de saber o que conquista-se sobre o colonialismo, este que reside na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto.

A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de tornarmo-nos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. Assim, enfatizar a solidariedade converte a comunidade ao campo privilegiado do conhecimento emancipatório. Nos termos do autor, não é uma tarefa fácil formular tal opção e menos ainda segui-la, pois não devemos nos esquecer de que – dada a hegemonia do conhecimento-regulação – a solidariedade é considerada uma forma de caos e o colonialismo uma forma de ordem. Desse modo, não pode-se prosseguir senão pela via da negação crítica (SANTOS, 2002).

Críticas essas que permitem-nos também perceber como a ciência moderna – outrora vista como solução para todos os problemas das sociedades modernas – acabou por tornar-se propriamente um problema. A transformação gradual da ciência em uma força produtiva neutralizou o seu potencial emancipatória e a submeteu ao utopismo automático da tecnologia.

Basta rever até que ponto as grandes promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos. No que respeita à promessa da igualdade os países capitalistas avançados com 21% da população mundial controlam 78% da produção mundial de bens e serviços consomem 75% de toda a energia produzida [...]. Mais pessoas morreram de fome no nosso século que em qualquer dos séculos precedentes. A distância entre países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no mesmo país não tem cessado de aumentar. No que respeita à promessa da liberdade, as violações dos direitos humanos em países vivendo formalmente em paz e democracia assumem proporções avassaladoras. Quinze milhões de crianças trabalham em regime de cativo na Índia; a violência policial e prisional atinge o paroxismo no Brasil e na Venezuela, enquanto os incidentes raciais na Inglaterra aumentaram 276% entre 1989 e 1996, a violência sexual contra as mulheres, a prostituição infantil, os meninos de rua, os milhões de vítimas de minas antipessoais, a

discriminação contra os toxicod dependentes, os portadores de HIV ou os homossexuais, o julgamento de cidadãos por juizes sem rosto na Colômbia e no Peru, as limpezas étnicas e o chauvinismo religioso são apenas algumas manifestações da diáspora da liberdade.

No que respeita à promessa da paz perpétua que Kant tão eloquentemente formulou, enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos na guerra aumentaram 22,4 vezes [...].

[...] As empresas multinacionais detêm hoje direitos de abate de árvores em 12 milhões de hectares da floresta amazônica. A desertificação e a falta de água são os problemas que mais vão afetar os países do Terceiro Mundo na próxima década. Um quinto da humanidade já não tem hoje acesso a água potável (SANTOS, 2002, p. 23-24).

Os problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a ser origem deles. Os problemas são epistemológicos na medida em que a ciência moderna, “não podendo resolvê-los”, deixou de pensá-los como problemas. Decorre daí a necessidade de uma crítica da epistemologia hegemônica e a necessidade de invenções credíveis de novas formas de conhecimento.

Não faltam no mundo situações ou condições que suscitem desconforto, indignação e inconformismo. Assim sendo, o desconforto, inconformismo e indignação perante os problemas sociais existentes suscita impulso para teorizar sua superação.

A nossa posição pode resumir-se assim: de imediato, não há um princípio único de transformação social, bem como não há agentes históricos únicos, tampouco uma forma única de dominação. São múltiplas as faces da dominação e da opressão e muitas delas foram irresponsavelmente negligenciadas pela teoria crítica moderna, a exemplo, a dominação patriarcal. “Não é por acaso que, nas duas últimas décadas, a sociologia feminista produziu a melhor teoria crítica” (SANTOS, 2002, p. 27). Sendo múltiplas as faces da dominação não é possível reunir todas as resistências e agências sob a alçada de uma grande teoria comum. “Mais do que de uma teoria comum, do que necessitamos é de uma *teoria de tradução* que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos [atores coletivos] “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam” (SANTOS, 2002, p. 27).

Proponho a ideia de uma *dupla ruptura epistemológica* como forma de superar este beco-sem-saída. A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro [ato] epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistifica dor, não para criar *uma forma autónoma* e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (SANTOS, 2002, P. 107)

A demanda que urge é a conversão do conhecimento-emancipação em senso comum emancipatório. O senso comum emancipatório é um senso comum seletivo, pois é construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos, e alimentado pela prática emancipatória destes. Promovendo um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação. Uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação. Pois, um novo equilíbrio entre regulação e emancipação configuraria-se mais uma vez como uma solução moderna, cuja falência intelectual é evidente (SANTOS, 2002).

O conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, entende que deve traduzir-se em autoconhecimento sem desprezar o conhecimento que produz tecnologia. Nesse veio, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida, impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, para configurar-se em conhecimento prudente para vidas decentes (SANTOS, 2002).

Tomando esses argumentos como um contexto de justificativa da escolha metodológica deste estudo, assumindo a condição de pesquisadora implicada, a defesa epistemológica aqui adotada assume 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.

No entendimento de Barbier (2001, p. 120), a implicação no campo das ciências humanas pode ser então definida como o profundo vínculo pessoal e coletivo do pesquisador com sua práxis científica, em função de sua história social, libidinal e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte



inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante da dinâmica de toda sua atividade.

Quanto à *implicação histórico-existencial*, realiza-se na medida em que o pesquisador está vinculado no aqui-e-agora da sua pesquisa, no presente e no projeto dos grupos com os quais trabalha.

[...]Para Barbier, reconhecer a *implicação histórico existencial* é levar em conta o *ethos* e o *habitus* dos nossos pertencimentos. Escreve esse autor que é pouco provável que o pesquisador oriundo de uma classe popular considere os fatos sociais de maneira semelhante à de um da classe abastada. Segundo ele, essa diferença de perspectiva se ativada, ideológica e reflexivamente, pode fornecer esclarecimentos surpreendentes e reveladores do objeto estudado (MACEDO, 2012, P. 24-25).

Para a etnopesquisa, o método é a extensão das escolhas do/a pesquisador/a, quando estas trabalham com as "*intimidades*" do fenômeno pesquisado vinculando-as às suas. Compreende também que só podemos conhecer e articular as conjunturas que geram os problemas sociais de distintos grupos a partir das múltiplas vozes dos seres humanos que os vivem. E sobre eles tomam-se responsabilidades tanto no seu aparecimento quanto nos *espaçotempos* (MACEDO, 2012) que coexistimos e, que nos legam a responsabilidade de estudá-las/os, pesquisa-las/os, e com muitos destas/destes, de modo sempre amplo e coletivo, encontrar possíveis saídas para aflições, dificuldades e problemas comuns (MACEDO, 2012). Assumindo tais perspectivas, as implicações *sócio-existenciais*, culturais, históricas e políticas estão presentes de modo amplo e ampliador, orientando e transversalizando a produção deste estudo. Assim, minha experiência de vida e formação serve-lhe como texto e contexto, a partir de uma experiência crítico-reflexiva que representa um estudo sociocultural enraizado no meu mais profundo desejo de justiça social e de investigação de formas de educação que contemplem a coletividade da qual faço parte.

As condições de mulher, negra, pobre, professora, pesquisando questões referentes à formação de professoras/es na perspectiva étnico-racial assumem um papel de importância fulcral às lentes de compreensão nesta *etnopesquisa implicada*. Produzindo uma visão interseccional que configura de uma forma decisiva este estudo, articulando de forma realçada implicações histórico-existenciais e estruturo-profissionais. As minhas experiências de vida e lutas em comum compartilhadas com as experiências de vidas das/dos entrevistadas/os possibilitam trazer para o trabalho uma perspectiva contrastiva, de sentidos entretecidos e atravessada por minhas identidades e meus posicionamentos.



## Assumir como pesquisadora

o trabalho com a implicação é construir um processo de autorização emancipador, no sentido de construir-se autor(es) da sua própria condição. Neste sentido a implicação não é apenas um investimento subjetivo no campo da pesquisa, mas um elemento fundante da forma e do conteúdo da pesquisa. A implicação passa a ser uma questão de método. Deve haver uma inflexão nos resultados da pesquisa a partir dessa condição, assim como novas formas de se tratar a problemática do rigor. Em vez de erro, esse viés é fundante da condição para se construir saberes. (MACEDO, 2012, P. 48).

Conhecimentos implicados e engajados e reconhecimento identitário fundam condições para que heurística, crítica generativa, pertencimento e conquista social configurem pesquisas que beneficiem o aperfeiçoamento e a legitimação das ações sociais e afirmativas no campo da educação. A partir dessas compreensões que, no campo da formação, consideramos que atos de currículo (MACEDO, 2010) produzidos a partir de um conhecimento formado por pesquisas implicadas poderão assumir posicionamentos e orientações significativos para políticas e práticas formativas de base afirmativa (MACEDO, 2012).

Essa ideia de pesquisa une a etnopesquisa implicada às lutas históricas e culturais por dignidade social – que os movimentos sociais e as ações afirmativas vêm travando – como movimentos que validamente vêm alterando cenários socioculturais e socioeducacionais. Movimentos que constroem possibilidades de políticas outras de conhecimento e de formações outras, na medida em que, criticamente querem instituir uma sociedade outra assumindo um projetos históricos pautados em múltiplas justiça (MACEDO, 2012).

A etnopesquisa implicada está a ocupar esse lugar de uma pesquisa que, de alguma forma, movimenta-se vinculada aos movimentos dessas novas *heterogêneses* que, aliás, se apresentam querendo abrir as cenas, instituindo um novo tipo de rigor, que não admite a pasteurização das formas morais, políticas, estéticas e culturais com as quais se criou um tipo de conhecimento defendido como "sério", porque acima das ideologias. Hoje naturalizado pelo *produtivismo quantofrênico* no qual nos encontramos *acomodados* ou *revoltados* (MACEDO, 2012, P. 164).

No momento histórico atual, no qual saberes de grupos sociais historicamente marginalizados e excluídos da educação - tais como as populações negras e indígenas - têm assumindo um lugar de empoderamento e centralidade

incontestáveis e instituindo cenários sociais importantes em grande escala, a apropriação de um modo de construção de saberes de perspectiva e possibilidades emancipacionistas consagra uma importante pauta político-formativa (MACEDO, 2012).

### 3.4 Dispositivos para compreensão de compreensões

Alicerçada na Sociologia Compreensiva, os processos de análise deste estudo adotam a perspectiva compreensiva, distanciando-se da perspectiva explicativa, muito mais vinculada as ciências positivas e exatas. Nesse sentido, compreensão significa a apreensão interpretativa do sentido ou da conexão de sentido (Weber, 1999, p. 6).

É importante destacar que, para a Sociologia Compreensiva, o importante é a busca do sentido da ação social, na efetividade concreta das relações sociais, que é apreendido pela/o observadora/or de forma interpretativa. Sendo a Sociologia uma ciência empírica, o sentido é atribuído pela/o agente/sujeito observada/o (Weber, 1999). Desse modo, o sentido não é definido a priori, nem é estabelecido a este, valorações (de certo ou errado).

Trabalhar com a compreensão de atrizes e atores sociais onde, de forma ineliminável, são constituídos e habitam *etnométodos* (MACEDO, 2010), configura uma centralidade para a etnopesquisa implicada, levando em conta que esta, trabalha fundamentalmente, com a *compreensão de compreensões*.

Nesse caminhar pesquisante, a/o etnopesquisadora/dor caminha fundamentalmente entre as compreensões dos atores sociais, ouvindo e tentando compreender suas compreensões (MACEDO, 2012).

Para a etnopesquisa, *compreender compreensões* vai além do entendimento, vai além de um trabalho cognitivo e intelectual de explicação.

Uma das origens da palavra *compreensão* vem do latim *praetenerere*, nesse sentido, *compreender é aprender em conjunto, é criar relações, englobar, interagir, unir, combinar, conjugar* e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para aprender o que *entrelaça* elementos no

*espaçotempo*. É um modo de atenção construído no *entre-dois*, no *entre-nós* (MACEDO, 2010). Desse modo, é um fenômeno hipercomplexo e denso de sentido existencial e político (MACEDO, 2015, p. 32-33).

A etnopesquisa coloca as atrizes e os atores sociais no centro da produção compreensiva ao considerar que estas/estes não são indivíduos imbecilizados, e como tal e devem ser percebidas/os como portadoras/es e produtoras/produtores “de significantes, de singularidades experienciais que, interativamente, instituem, por suas ações as realidades com as quais também” (MACEDO, 2015, p. 30) são constituídas/os. Produzindo de formas dialógica e dialética seus *etnométodos*, suas formas de perceber para compreender e intervir de forma estruturante e propositiva na vida. “Vale a pena pontuar que na etnopesquisa a experiência dos atores sociais aparece *via narrativas implicadas*, lado a lado das composições narrativas produzidas pela experiência do pesquisador” (MACEDO, 2015, p. 31). Nesse sentido, as/os etnopesquiadoras/es devem “adotar uma perspectiva aberta e vinculante, permitindo que o próprio campo “fale” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico” (MACEDO, 2015, p. 83).

Só a narrativa dos agentes-atores-sujeitos pode, via a experiência irreduzível deles, descrever e atualizar esses modos de *pensar-fazer a vida*. A partir dessa inspiração epistemológica e metodológica perguntar é preciso, indagar como, é a partida para se ter acesso aos *etnométodos* (MACEDO, 2015, p. 30).

É importante observar “que essa abordagem não pode ser confundida com uma epistemologia espontaneísta ou populista” (MACEDO, 2015, p. 30). As objetivações das realidades, o planejamento rigoroso, o rigor como responsabilidade para qualificação do ato de pesquisar – e da pesquisa propriamente dita – são praticados pelas/pelos pesquisadoras/pesquisadores. Configurando um rigor outro (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), contrário aos padrões metodológicos rígidos que estabelecem modelos enquadrantes para as pesquisas, que terminam por perspectivar as experiências como “dados” a ser manipulados. “O rigor aparece enquanto cuidado com a existência e não seu controle, como por exemplo, a não imposição de sentidos contidos em dispositivos metodológicos como hipóteses, verificacionismo teórico, padrões metodológicos fixados, etc.” (MACEDO, 2015, p.57).

Adotando estas perspectivas, as entrevistas narrativas apresentam-se, neste estudo, como dispositivo fundamental para o aprofundamento das compreensões. Dispositivo que foi escolhido no diálogo com a temática da pesquisa com o objetivo de assumir-se também como ação formativa. Além de oferecer-nos um conteúdo único sobre o vivido, apresenta-se como um ato de formação, pois também possui a função de ajudar os sujeitos a elaborarem sobre suas experiências. Vinculando a narrativa das experiências de formação a “processos formativos valorosos, na medida que eleva a experiência do sujeito à condição de referências pertinentes e relevantes para as pessoas que, refletindo-as e formulando com elas, formam-se” (MACEDO, 2015, p. 46).

No que se refere à relação entre experiência e narração sabemos que a experiência possui um conteúdo narrativo evidente, pois transcorre no tempo, vive a duração, reflete as vivências e as implicações dos sujeitos e seus protagonismos. Sendo assim, a experiência precisa de narração para expressar-se e fazer-se como experiência, “por consequência, e, em geral, o saber da experiência tem uma forma narrativa” (MACEDO, 2015, p. 46).

Da perspectiva do interesse pela narrativa no campo da pesquisa, fala-se de uma *pesquisa narrativa*, sua importância advém do entendimento de que as pessoas constroem e dão sentido a sua vida através dos relatos que elas criam [...]. Emerge daí o interesse em investigações que optam pela compreensão em profundidade e construção dessa compreensão a partir de uma certa multireferencialidade que pauta-se no valor heurístico do ponto de vista das pessoas envolvidas na investigação (MACEDO, 2015, p. 48).

Nesse veio, a narrativa das atrizes e dos atores sociais não são tratadas como adorno, como um complemento do discurso da/o pesquisadora/or. Elas vêm pautadas em credibilidades, inteligibilidades, análises delicadas e sistematicidades teóricas - que não é teoria acadêmica, é uma teoria que se chamou de profana, mas que é um processo teórico, pois, as pessoas teorizam sobre suas vidas, sobre suas crenças, sobre suas formas de ver o mundo. Narrativa que quando entra na pesquisa envereda em um diálogo acadêmico e de saberes não acadêmicos, num processo de explicitação, de compreensão de compreensões, trazendo para o argumento acadêmico e para o campo científico vozes que já ecoam.

As entrevistas narrativas com os estudantes foram realizadas no formato de entrevista semi-estruturada, seguindo um roteiro com perguntas principais, logo após por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Neste estudo as entrevistas narrativas são concebidas a partir de uma escuta sensível (BARBIER, 2002), que inscreve-se como conceito teórico fundamental para o desenvolvimento do seu rigor, configurando um escutar/ver apoiado na empatia. Sentindo o universo afetivo, imaginário e cognitivo da/o outra/o para compreender, de dentro, as suas atitudes, seus comportamentos, seus sistemas de ideias, valores e símbolos. “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara” (BARBIER, 2004, p. 94).

No trabalho com a escuta sensível não impõe-se sentidos, trabalha-se “com as atribuições de sentidos. Colocam sentidos à disposição dos atores sociais, sabendo que cada experiência é única e não-redutível a um modelo qualquer” (MACEDO, 2012, p. 67). O que exige uma abertura para as totalidades em movimento.

Para Barbier,

a atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível (2004, p. 98).

Para a etnopesquisa não se aplicam comparações, realizam-se contrastes de variações que são apresentadas sobre um tema. A elucidação desses contrastes ajuda na tarefa de organizar e objetivar os conteúdos que surgem nas narrativas através da *generalização analítica*.

No caso da generalização analítica, as experiências nas suas diferenças irreduzíveis podem ser aproximadas e serem marcadas por identificações quanto aos seus temas/contéudos. Com cuidados contextualistas, culturais históricos, simbólicos, podemos produzir aproximações, marcar diferenças e realizar contrastes. É nesse aspecto que as compreensões experienciais não se adequam a estudos comparativos e sim contrastivos, onde não perdemos os termos das singularidades e alcançamos processos de identificação via temas/contéudos produzidos pelas existencialidades envolvidas na pesquisa (MACEDO, 2015, p. 93).

Os argumentos aqui levantados podemos falar “muito menos de um mapeamento da experiência e muito mais de uma cartografia desse fenômeno humano de alta complexidade” (MACEDO, 2015, p, 54). Em outros termos, “é a cartografia e seus dispositivos investigativos clínicos que apresentam-se com potenciais significativos para nos aproximar da experiência e do que ela nos possibilita compreender na sua riqueza de saberes” (MACEDO, 2015, p, 55).

Na perspectiva cartográfica são pulverizadas as noções metodológicas que tomam os objetos de pesquisa como previamente dados em determinado local. A perspectiva cartográfica não tem como finalidade mostrar caminhos prévios e seguros, mas mantém-se aberta para o percurso das itinerâncias e errâncias, “alcança o que se esgarça, se espalha, nomadiza, customiza, desterritorializa-se [...]” (MACEDO, 2015, p, 55), traçando o seu percurso enquanto percorre.

O empenho deste trabalho de compreender compreensões faz-se a partir de uma postura de escuta sensível, de valorização das narrativas, dos pontos de vista, das definições de situações e opiniões. Implicam no transcender dos caminhos hegemonicamente estabelecidos, na pergunta acerca dos etnométodos que constituem as subjetivações e objetivações das atrizes e dos atores sociais, portando um tipo de atitude de pesquisa (MACEDO, 2015) em diálogo com um conjunto de conceitos, argumentos e dispositivos que caracterizam-se pelo interesse em compreender as dinâmicas de sentidos, situações e realizações humanas.

Em síntese, são estas as perspectivas teóricas e ferramentas analíticas potenciais para compreendermos a realidade social não a partir de categorias isoladas, mas de forma relacional e articulada. Os processos de interpretação das narrativas colhidas para este estudo abrem possibilidades para um olhar capaz de conduzir a uma compreensão da essência, dos sentidos e inteligibilidades do fenômeno investigado.

#### **4. COMPREENDENDO COMPREENSÕES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A (DE)COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo.  
(Lélia Gonzalez)

Ao acolher as histórias de vida e formação das/dos estudantes, num contato direto e intenso, escutei falarem de si e vi emocionarem-se, entristecerem-se, revoltarem-se. Vi dor, perplexidade e raiva, mas também as/os vi sorrirem com esperança, orgulho, potência de vida de quem crê na educação e no seu poder transformador. E isso me emocionou e inundou de esperanças também.

Mas quem eram elas/eles? Negras e negros conhecedoras/es da sua identidade racial, algumas/uns, há pouco tempo, outras/outros, já com longa história de identificação e militância. De origem pobre, filhas/os de trabalhadoras/es, as/os primeiros da família a acessar a Universidade pública, algumas/uns, após mais de uma tentativa. Guerreiras/os do cotidiano, travando suas batalhas individuais, mas unificadas/os pela esperança. Estas/es foram alguns das licenciandas/os, cotistas, que conheci.

Alguns temas ocupam lugares privilegiados na narrativa das/dos estudantes e também na minha escuta. Lugares de privilégio nas narrativas permitem-nos construir eixos temáticos que possibilitam algumas categorizações, assim tecemos saberes e experiências, sem perder de vista a heterogeneidade das subjetividades das trajetórias de vida e formação das/dos estudantes.

As narrativas foram categorizadas a partir dos relatos que evidenciam o posicionamento das/dos estudantes acerca da presença/ausência de compreensão da colonização epistemológica na formação acadêmica. A partir desta categoria desdobram-se as categorias de compreensão das compreensões de estratégias traçadas pelas/pelos estudantes para lidar/superar ausências e experiências de formação que assumem a condição de colonização epistemológica e das compreensões de atribuição de valor dos saberes e experiências não disciplinares.

Os depoimentos que são objeto deste capítulo, são limitados pela transcrição que nos faz perder muito da experiência vívida das expressões. Porém, ainda assim, é legítimo escutá-los. Que ecoem então!

#### **4.1. (In)visibilidade: (de)colonização epistemológica**

O passado colonial do Brasil ainda continua presente nas vidas de milhões de brasileiras/os. 129 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.

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.

A compreensão que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, promoveu também uma dominação epistemológica – e que gerou relações desiguais de saber-poder que conduziram à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados – delata o quanto muitos outros saberes estão em espaço de subalternidade.

Partindo desse entendimento, é importante compreender de que forma as/os estudantes de graduação, que acessaram a Universidade através da política de cotas, compreendem o processo de colonização do conhecimento no seu percurso de formação.

Durante... a maior parte do curso, a gente trabalhou com textos, com autores, conteúdos, todos marcados, e... voltados num contexto... Europeu. É... A gente... A gente fugia um pouco disso, quando a



gente teve aula, aula de disciplinas como História da África, e... Ensino de história... Né? Voltado mais pra parte pedagógica... Didática, tal... Mas... A grande base... Eu acho... Foi disso... Foi desse... ideal europeu, que meio que... Permeava todos os conteúdos. E os conteúdos, as disciplinas que a gente trabalhava, que a gente estudava. Agora, assim... Isso nunca foi problematizado. Eu não me lembro de nenhum professor que... na sua matriz curricular... a ementa que era apresentada pra gente com esse debate crítico a respeito de um eurocentramento. Nunca foi problematizado... eu... eu mesma não me lembro. Só me lembro de ser problematizado na aula de História da África, aí sim foi problematizado, mas em todas as outras disciplinas era... Muito "normal". Na verdade, é... Não era pensado, e... Eu realmente... A gente não pensou nisso, eu não me... Eu não me lembro de... De pensar nisso em boa parte do... Do curso, de pensar nesse tema. Houve algumas disciplinas, como eu disse voltadas pra o pedagógico, mais pro pedagógico, como ensino de História, e algumas das disciplinas de laboratório de ensino, né? Mas, assim... eu acho que... Que... Algo que escancarou mesmo, pra mim que fez com que eu começasse a refletir sobre isso realmente, é... Sobre essa ideia desses currículo que está ligado a esse ideal europeu, e... Enfim, foi quando a gente começou a fazer os debates acerca da mudança do currículo, e que havia muitos professores que defendiam a sua disciplina, e outros, que defendiam que o currículo se abrisse para disciplinas mais próximas da realidade do nosso território... É... Essa disputa... Enfim, né? Essa nesse currículo é que me chamou atenção, que me alertou, né? Desses... Deste processo curricular colonizado. Acho que foi, assim, realmente a primeira vez que eu refleti sobre isso, né.

**(Aline Santos, 9º semestre, estudante do curso de Licenciatura em História).**

É... Pelo que eu pude entender sobre essa colonização, é... Durante a minha formação, tanto escolar quanto está sendo agora na acadêmica, eu não tenho, por exemplo... É... 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?" Você sabe que ele era negro, mas você tá vendo que ele tá branco. É sempre... esbranquiçado, né? Nas fotos... E... Nós não temos... Nós não falamos: "aaah, ele era negro!" inicialmente, antes de falar: "Não, Machado de Assis era um gênio!" não sei o quê... Mas não fala: "Ai... mas ele era negro" e isso... "Sofria muito racismo..." e tal... Não se fala isso. Então, vai passando por cima, como se isso não existisse, como se o racismo não existisse. Eu tenho essa impressão. Como... Se as cotas não existissem. Então, a gente vai passando todo... Toda nossa vida escolar e acadêmica sem saber.

**(Jéssica Carla Gomes dos Santos, estudante do curso de licenciatura em Letras, 6º semestre).**

Eu nunca me atentei muito a isso... Essa colonização do conhecimento. Então, eu nunca nem ouço falar. Eu tive a experiência

do intercâmbio, e foi aí que eu passei a ser um pouco mais crítica, porque antes de ir eu estudei, por exemplo, a postura da mulher negra em Portugal. Eu tive que estudar, pra saber como me portar, porque eles enxergam que a mulher brasileira, ela é puta! E eu achava que "nãaaoo..." e tal, mas quando eu cheguei lá, eu sofri disso. No primeiro dia de aula!!! Entrei na Universi... é... é... um espaço BRANCO, literalmente branco... Quando eu entrei na sala... - eu fui baiana... Eu fui eu! Com uma saia longa, toda colorida, cabelo lá em cima, todo cacheado... Entrei na sala, no curso de educação básica, tal... É... Eu achei que eu tava no curso de direito, por que... Tava todo mundo de terno, de salto, todo mundo muito formal, todo mundo muito branco. Eu entrei, tomei aquele choque... E aí eu dei "Bom dia" e sentei, e a professora perguntou o meu nome: "Como é seu nome?" e tal, e aí eu fui e falei que meu nome era Cleidilen Aragão, mas que eu gostaria de ser chamada como "Kêu". Um engraçadinho português, aí ele cantou uma música assim: "creu, creu, creu, creu, creu, creu, creu", e aí TODO MUNDO começou a rir! Aí eu tava sentada, eu me levantei, eu falei: "Pois. Meu nome não é "creu", o meu nome é Kêu Aragão, e essas músicas você utiliza pra quem você tem intimidade, porque você não me conhece, e você está brincando comigo!". E aí todo mundo ficou assim, em choque... A professora o fez pedir desculpa, e ai já criei uma barreira, né? Já... já criei uma barreira... todo mundo ficou: "aaah... que menina nojenta... ", sabe? No outro dia, eu me.... é.... no outro dia eu me "corporei" de europeia... Se foi certo, eu não sei, mas, no momento, eu queria ser aceita, falei: "vou melhorar o meu jeito de me vestir!", eu pensei assim, né? Tá. Fui mais formal, tentei me enquadrar no padrão da instituição, e aí eu fui criando um vínculo de amigos, e tudo mais... Tive uma professora que eu tive problemas com ela, então foi emitida uma carta pra Universidade [...] Eles não têm um... um... um... uma estratégia de ensino muito... discursiva, muito participativa, eu acho um pouco a educação um pouco precária, o professor fala, fala, fala, todo mundo fica em silêncio fazendo anotações. Aqui a gente tá acostumado a dialogar com o professor, construir junto. Então, eu fazia várias perguntas e ela ignorava. Eu não entendia, eu: "Não, eu não entendi", aí ela: "O QUE QUERES?", eu disse: "eu não ent... eu não compreendi...", "Só um minuto.", e não falava nada. Ia passando, passando, passando o conteúdo. Teve um momento que ela falou sobre a educação infantil. Aí ela pisou no meu calo... E ela falou que a educação infantil era pegar um menino, botar no colo, dar carinho e dar amor. E educação. E aí eu fuuuui... Ousada, levantei a mão: "Posso contribuir...?", ai ela disse que sim, ai eu falei: "aí oh, professora, eu discordo da sua opinião... educação infantil não é dar amor, dar carinho, botar no colo e sacudir, não! Esse é o papel da mãe, o papel do pai, o papel da família... O nosso papel é educar, é construir, é ensinar, é cuidar! Mas numa pes... perspectiva pedagógica. Não estamos aqui para ser babá! Estamos aqui para ser pro-fes-so-res. Para levar o currículo, a partir do contexto do aluno. Eu num... PÁ! Larguei, né? Rapaz... sorte que você num tava. "Cê pode se retirar... Da minha aula?"". Eu fiquei literalmente sem graça, peguei minhas coisas e fui diretamente para a direção. Procurei o coordenador do curso (que estava em reunião e que eu fiz questão de esperar a reunião acabar). E eu fui e falei: "Olha, tá acontecendo isso, eu acho que eu tô sofrendo de racismo... de um...", ai eu fui e falei: "Não, aaaah... ", tem o negócio de... de

ser... de não ser europeu. É... é.... (longa pausa) não lembro o termo que se utiliza agora, mas quando você é de outro país, você sofre de... xenofobia! Aí eu falei: "Olha, eu acho que eu tô sofrendo de xenofobia... de racismo..." PÁ! Soltei! Ele: "E o que foi que aconteceu?", eu falei: "Olha, a professora não me trata bem, não responde às minhas perguntas, ainda me inibe..." PÁ! Aí ele falou: "Não... vou chamar ela pra conversar.", aí eu falei: "Olha, se isso continuar acontecendo, eu vou enviar uma carta pra minha Universidade, informando que eu estou sofrendo disso aqui. Lá na minha Universidade, a gente tem espaço de diálogo, a gente constrói junto com o professor. Eu... Eu COM CERTEZA vim pra Universidade errada"! Ele... ele ficou desesperado logo, que ele não queria que a Universidade que ele coordenava tivesse, né? Esse título, e tudo mais... Até porque possa ser que a Universidade em si não era assim, mas tinha alguns profissionais que sim, e acabam levando tudo pra lama. Então, depois que você falou sobre a entrevista, eu parei pra pensar nesses processos. Com relação a colonização no nosso conhecimento mesmo... Como a gente é levado 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.

**(Cleidielen dos Santos Aragão, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º semestre)**

Ah, sim... sobre o que a gente tava conversando... Eu fui ter o conhecimento depois que você me falou, eu não tinha parado pra pensar nessa... nessa colonização. Cruel, né? Essa colonização cruel. E depois que você me falou... Que marcou essa conversa, eu parei pra pensar, até mesmo coisa aqui, que eu... A nossa conversa tá sendo super produtiva. Eu tô aprendendo tanto! Tô adquirindo tanto conhecimento! Assim... Que eu tenho 24 anos e eu não tinha esse conhecimento, sabe? É... É... E você... Abriu realmente os meus olhos pra coisas assim... Fantásticas. E, é... Eu não... Não tinha pensado ainda sobre a minha formação e agora que eu vim perceber. E perceber que eu não tinha o conhecimento sobre. E isso vai dizer da professora que eu serei, entendeu? Eu pretendo passar para os meus alunos... É... E... Fazer diferente, né? Porque eu fui ter conhecimento agora?!?! Entendeu? Então, assim... Eu pretendo sim, levar esse conhecimento que eu tô adquirindo com você.

**(Ingrid Caroline dos Santos Silva, estudante do curso de licenciatura em Letras, 6ª semestre).**

Olha, eu só tive acesso a esse debate de colonização no âmbito do conhecimento também, em um evento de história que eu participei. Eu não me lembro o nome do evento, mas foi nesse evento que pela primeira vez eu ouvir falar sobre o fato de termos uma ciência, um conhecimento colonizado, que é... Euro... eurocentrado, que

desvaloriza o que é produzido aqui no nosso país. Mas foi só isso. Então, eu voltei a pensar sobre esse assunto agora, quando você falou comigo pra me entrevistar. E eu te pedi às referências que tu tinha porque eu tô tentando aprender mais com os meus. E eu vou pra África, né?! Vou ficar um semestre lá. O Livre de Neusa e do outro, que tu mandou, eu olhei e fiquei assim, pensando... É... Pensando em como faz falta pra gente sentir que a gente pode, que a gente é capaz, ter referências negras. A gente não trabalhar com essas referências faz com que a gente ache que o outro é mais inteligente do que a gente e a gente tem que estudar eles pra ficar inteligente, pra saber também. A gente fica sempre num nível abaixo, né?!

**(Elielba Nascimento Reis, estudante do curso de Licenciatura em História, 6º semestre).**

Então, é tipo... é.. é.. são coisas que... nunca me fizeram pensar, né? Nessa coisa toda. E aí eu... Agora eu tô assim... meio que... até mesmo curioso pra... ( risos) tentar entender um pouquinho mais, sabe? Tipo, buscar um pouco mais... É... Mas eu entendo também que... Que essa questão do eurocentrismo, ele é muito forte, né? Ele é muito forte dentro da Universidade, dentro do curso de Filosofia. Olha... Eu já tive alguns diálogos, mas, que não... especificamente próximo a isso, sabe? [...] E... Então, até então, eu nunca tive uma discussão sobre isso, né? Pelo menos eu não me recordo. Posso tá até... Não, não me recordo. Lembrança assim, eu não tenho. E, raapazzz, é um absurdo a gente não tratar desse tema na Universidade!

**(Carlos Danilo dos Santos Alves, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 6º semestre).**

A reflexão acerca da formação disciplinar instituída nos cursos de graduação na grande área de humanidades da UFRB, possibilitou, a partir das narrativas das/dos estudantes, compreender que para estas/es, além da reprodução de práticas formativas colonizatórias, existe nas disciplinas ofertadas pelos cursos, em grande medida, silêncio e ausência de debates críticos a respeito das continuidades do processo de colonização na esfera epistemológica.

As compreensões das/os estudantes acerca da vivência, ou não, de experiências de formação colonizadas/colonizantes, nos cursos de graduação, ainda que muitas vezes não denominem por “formação colonizada”, “formação eurocentrada”, “colonização do conhecimento”, “colonização epistemológica” etc., aparecem de forma nítida nas narrativas.

Ainda que em maioria tenham alegado não possuírem uma compreensão crítica a respeito dos processos de colonização epistemológica que lhes permitissem, antes da proposição deste estudo, avaliar se nas suas experiências de formação vivenciavam tal processo – as compreensões críticas a respeito das problemáticas relacionadas ao racismo e as estratégias para lidar com o racismo institucional –, que se instaura à dimensão estrutural, deslocando-se da dimensão individual, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais nas instituições, que é, provavelmente, a dimensão mais negligenciada do racismo, e que tem sido descortinada a partir das discussões levantadas para a justificação das políticas afirmativas, levavam-nas/os a perceber as problemáticas da hegemonia da produção e reprodução de conhecimentos eurocentrados.

Tal compreensão evidenciou-se principalmente a partir das reflexões acerca da ausência, apagamento, menosprezo de referências de intelectuais negras e negros na produção e reprodução dos conhecimentos vivenciados e compartilhados na formação, dos silêncios e usurpações de creditações científicas à inovações teóricas e tecnológicas que tiveram como berço o continente africano mas que foram apropriadas e disseminadas como berçadas no continente europeu, a observação de que a sociedade brasileira vivencia – ainda de modo intenso – as heranças do período colonial, assim como a observação da limitada presença de referências de pesquisadoras/es brasileiras/os e/ou que produzam estudos a partir de contextos próximos às suas realidades, a partir dos relatos das ausências de referências que as/os façam sentirem-se acolhidas/os e pertencentes aos contextos produzidos na formação e, a indignação pelo silêncio e pelo desconhecimento de problemática tão fundamental para a construção de percursos formativos emancipatórios, foram marcadores da identificação da vivência de formações eurocentradas e colonizadoras e descrevem o modo como as/os estudantes sentem a colonização epistemológica nas suas trajetórias de formação acadêmica.

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.

Lá na minha Universidade, a gente tem espaço de diálogo, a gente constrói junto com o professor [...] Então, depois que você falou sobre a entrevista, eu parei pra pensar nesses processos. Com relação a colonização no nosso conhecimento mesmo... Como a gente é levado 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.

**(Cleidielen dos Santos Aragão, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º semestre)**

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 da avaliação da formação vivenciada na graduação. Com críticas, por exemplo, a ausência de diálogos e apagamento da Filosofia africana na academia. Apagamento que tem conferido sistematicamente a Filosofia europeia e norte-americana como únicas existentes. 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 silenciamentos é importante 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 que os povos africanos eram analfabetos e que se alfabetizaram após influências de outros povos.



Dussel (1993) ao argumentar acerca do período histórico de vigência da eurocentralidade, por meio da demonstração da incrível brevidade da era em que a epistemologia europeia vigora sobre o mundo, traz em si, o deslocamento geográfico que favorece a compreensão da necessidade de um pluralismo epistemológico. Nessa compreensão, se o modelo europeu não é universal temporalmente, também não o é geográfica ou localmente. Assim, ao demonstrar que a Modernidade é um modelo europeu de gestão racional do mundo globalizado, que parte da Europa e vai se mundializando à força, Dussel (1993) afirma a existência de outras vozes, de outras racionalidades, racionalidades que se ouvidas, permitiriam a melhor apreensão, compreensão e, sobretudo, convívio planetário na atualidade. Desse modo, configura-se como uma exigência de nosso tempo falar em epistemologias plurais, não mais no singular.

A compreensão destes processos revelam que as/os estudantes investigadas/os compreendem e percebem e como compreendem e percebem o quanto estamos subordinadas/os a uma epistemologia dominante que, sendo dominante, apresenta-se como exclusiva, universal e neutra, assumindo a condição de colonizadora.

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 à 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.

Macedo (2012) ao falar de *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. Assim, a pesquisa que possui a validade catalítica não apenas exhibe o impacto de transformação da realidade no processo de investigação, mas também, direciona esse impacto a fim de que aquelas/es que estão sendo estudadas/os adquiram uma autocompreensão e uma autodireção.

Nesse sentido, constato que o objetivo de construir um trabalho formativo com implicação, idealizador de modos de criação de saberes, e da formação, que produz “metaformação” (MACEDO, 2012), que faz-se ao refletir sobre a própria formação

fazendo-se, na sua relevância e pertinência, ao constituir reflexividade, fora alcançado.

#### **4.2. Formação em atos: emancipando o conhecimento**

“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. Em uma pesquisa clássica, o fim único é a produção de conhecimento como atividade prioritária. A pesquisa implicada interessa-se por outras terminações antropológicas. A preocupação com os dispositivos empregados é necessária. (MACEDO, 2012).

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, consideramos de grande valia compreender, através das narrativas, se existiam e, quais seriam as estratégias das/os estudantes para reconhecer/lidar/superar os processos de colonização do conhecimento na formação acadêmica, com a perspectiva de que essas estratégias pudessem ser compartilhadas, ampliando assim os efeitos que se deseja alcançar com este estudo.

Múltiplos estudos no âmbito do currículo e da formação evidenciam a importância de vivenciar-se uma experiência formativa pautada na construção de conhecimentos a partir das práticas socioculturais dos sujeitos, uma vez que, favorecem a adaptação das/os estudantes ao ambiente acadêmico, propiciando ascensão, êxito acadêmico e sócio profissional, implicando a formação social, cultural e política, como condição de formação profissional crítica e de exercício de cidadania.

Compreensões evidenciadas, através das variadas etapas da vida, são também processos de formação e, por caracterizarem-se como tal, não podem ser ignoradas. Uma vez compreendida a relevância das experiências não disciplinares para a formação dos indivíduos, também foi interesse compreender como as



experiências não disciplinares apresentavam-se para a construção da formação das/os estudantes.

Em relação direta, depreende-se que a cultura atravessa a construção das subjetividades ou, de uma forma geral, da 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.

Assim, 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.

### ***Das Estratégias***

Qualquer disciplina que abra relacionada à filosofia africana, eu tento entrar, eu quero conhecer mais. Estudo alguns filósofos africanos. Busco conhecer essas raízes. Um evento... É... Lá em Valença, num quilombo, foi um evento riquíssimo, sobre filosofia africana, e de lá veio... Dois... Africanos, um de Moçambique, e um de Angola, eu só não me recordo o nome deles, mas... são filósofos renomados, é... E... O que eles falaram, assim, foi... De uma riqueza tamanha, que eu falei assim: “Poxa”! Então, eu procuro viver essas experiências.

**(Carlos Danilo dos Santos Alves, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 6º semestre).**

Eu acho que a única perspectiva de pensar uma descolonização do conhecimento na Filosofia, eu acho que ela parte dessa disciplina [prática reflexiva do ensino de filosofia], porque é quando a gente consegue recolher algum tipo de material que seja escrito pelos professores da Filosofia no Brasil. Quando a galera, enfim, abre o olho e lê um material, onde a gente... Enfim, não tem que ouvir na sala de aula, que pra ler Filosofia, você teria que ler no original, e a única vez que a gente lê na própria língua (não que a gente receba o material em outra língua... não eu), mas é quando a gente... Tem um material que é nosso, que fala da nossa realidade. Que é quando, enfim, a gente percebe que tem alguém que não tava sentado numa cadeira do outro lado do oceano, né? Que não tem nenhuma vivência, falando sobre o que a gente vive. Eu acho que é essa... Eu acho que é a partir desse ponto no curso, que a gente consegue, no meio disso, criar algum tipo de identidade, tanto do aluno como de professor...

Então... Eu acho que o mais próximo que eu chego dessa estratégia, é tentar... É... Continuar a partir dessa... Dessa bibliografia sugerida nessa disciplina, por que... É... o mais concreto que eu tenho... De... Um caminho, entendeu? Pelo menos de saber que existe algum material. Infelizmente, eu não... Não prezo pela procura. Assim, “vou fazer uma pesquisa e eu quero estritamente o material produzido aqui.”, porque, pela dinâmica do curso, é difícil dar pra fazer isso, mas... Em certa medida, a estratégia que eu uso, é tentar... É... Buscar o que há no... No pensamento brasileiro, fora desse rigor filosófico, por exemplo... Através da música brasileira, através... É... Dos romances brasileiros, e de tentar captar em tudo isso que foge da escrita filosófica, o que é que isso retrata o que é nosso, seja de um desenho do que é nossa sociedade, como foi até algum tipo de sugestão... de como a gente pensa.. É... Como, por exemplo, tentar associar a parte do Machado de Assis, o que ele critica dentro da sociedade brasileira daquela época, quanto como ele pega aquela parte burguesa e ele escreve e fala de um outro jeito, que não é apenas contação histórica, ou de como eu posso pegar uma sala de aula, uma música que ela é realmente popular. Como é que... Como é que eu posso pegar um funk e trabalhar com os meninos e as meninas na sala de aula sobre corpo. Como é que eu posso discutir, a partir disso... É... Sobre política, como é que eu posso pegar um rap, uma música... Uma letra de hip hop, que é nacional, que fala sobre a realidade... Como é que eu posso pegar isso e colocar na sala de aula. E fazer, ao mesmo tempo, com que os alunos se sintam interessados a participar, com que eles se reconheçam. [...] Então, eu acho que é a estratégia mais palpável que eu tenho, que é trabalhar já que... Não tem nenhum material grande de Filosofia que diga: “Esse cara aqui tá falando sobre isso, isso e isso.”. Então, eu tento minimamente tentar fazer essa associação do que a gente tem, do que foi produzido, do que diz algo sobre a gente, com pessoas, com outros professores de Filosofia, que falem sobre o ensino, sobre a realidade da Filosofia, e de um certo modo, sobre comentadores de filósofos, mas que a gente tenta fazer algum tipo de associação com o que a gente tem, com o que é próprio. E nisso, tentar aproximar os alunos de dois jeitos, né? Um é falando a linguagem deles... Que é levando o que eles ouvem, o que eles veem... Da maneira que eles ouvem e que eles veem, mas de uma forma que a gente não... É... Mas sem diminuir a capacidade, sem, de algum modo, supor que eu só posso falar com os alunos daquele jeito. Mas também trazer o que a gente tem de material da Filosofia que, na maioria das vezes é eurocentrado, mas que eles também possam ter acesso, porque não adianta eu dizer que... Aquilo... É de outra realidade, mas sem que eu apresente, e aí eu excluir os alunos. Acho que essa é a única estratégia que eu consigo

fazer, até por que... A biblioteca daqui não tem muito material daqui.

**(Luís Rodrigo Ferreira Santos, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 8º semestre).**

Pra burlar esse conhecimento... colonizador, colonizado, desde o terceiro semestre que eu comecei a me perceber... A perceber, né? Comecei a procurar autores, eu tive muitas dúvidas. Sempre falava a essas pessoas que me ajudavam... É... A pesquisar autores negros, né? Negras... É... 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... Fui pra comprar esse 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. Eu tenho que pens... Realmente, é... Foi a partir do terceiro semestre. Mas eu tenho certeza que se eu não fosse procurar... No meu curso não teria... Não teria. E literatura, nós temos, como eu falei, Machado de Assis... Né? Que... Podemos citar... Poucos. Acho que Cruz e Sousa também. Bom, eu posso pecar, mas Cruz e Sousa, eu acho que ele tem um... Ele fez um poema chamado "Emparedado", já ouviu? Eu acho que... Que diz muito perfeitamente o que... Como ele se sentia, né? Só que as pessoas ficavam ignorando. Eu acho que se eu também não fosse atrás, talvez eu não tivesse acesso a esse tipo de poema que ele fala o quanto ele se sentia empareda... Emparedado pelo racismo, né? Quando as pessoas o podavam, falavam que ele não era capaz por ele ser negro. Então ele... No poema, ele fala que ele se sentia emparedado porque sempre que ele ia seguir, alguém ia fazer uma coisa (?) pelo racismo, porque a crítica não aceitava que um negro não podia fazer aquela... Aquele tipo de... De arte, né? Poderia escrever aquilo que ele escrevia. Então, eu tento burlar assim, tentando pesquisar autores, autoras negras e autores negros, acho que é assim.

**(Jéssica Carla Gomes dos Santos, estudante do curso de licenciatura em Letras, 6º semestre).**

Então... Eu.. eu participei de um projeto que é "Corpo e Expressão". É um projeto de contação de história, de dança. Então, assim... Eu sempre contava história pros meninos... É... Negra, né? De identidade, de criança negra... As danças da gente eram danças africanas, eram danças indígenas, e aí eu

contei com esse pensamento mais crítico, porque, até então, eu contava hist... É, muito Cinderela, Branca de Neve, entendeu? E, a partir dessas experiências, eu vim com... Com... Voltei com uma visão diferente, e aí eu comecei a voltar esse projeto pra gente, entendeu? Pra gente se reconhecer. Convidei uma amiga minha pra ir no... Nesse projeto de contação de história, ela com o cabelo todo trançado, tinha... E a gente foi falar sobre cabelo. A gente foi falar sobre cabelo, sobre identidade, e... É... As crianças ficavam o tempo todo tocando no cabelo dela: "que lindo o seu cabelo! que lindo o seu cabelo!" Quando foi na sala seguinte que eu fui fazer contação de história, tinha uma das crianças que tava tocando o cabelo dela com o cabelo trançado! E ela foi e falou: "Próoooo! Olha o que minha mãe fez no meu cabelo! Ficou lindo, ficou igual ao da Pró Camila!" Entendeu? Aí eu fiquei assim... (risos), fiquei assim... Radiante! Porque, assim... Você vê uma pessoa... Foi uma mente mudada! Entende? Então foi assim... Magnífico! E... No meu estágio agora de educação não-formal, a gente foi pro mesmo espaço, com temas diferentes, com propostas, gincana, é... Educativa, e eu fiz a dinâmica do desenho, falei sobre a identidade, e falei que era pra cada um se desenhar, e utilizar as cores pra se pintar. E aí eu dei o giz de cera branco, o giz de cera bege, o giz de cera marrom e o giz de cera preto. Eram essas cores trabalhadas. Eu coloquei no... No chão, todo mundo desenhando... Eu ficava assim... Ainda... Perplexa.. As crianças se pintavam com branco! A grande parte das crianças... E é uma comunidade negra! Entendeu? E não é "Não... Eu sou negro de pele clara." Não! É negro de pele escura, mas as crianças pintavam com bege que chamavam de "cor de pele", tem isso ainda, né? Se pintavam com bege, e ainda... Ou branco. E os cabelos lisos. E aí... E as crianças com cabelo liso. Daí a gente... Conteí história... Eu não lembro... Não lembro qual foi a história que eu conteí, mas foi a história de uma criança que falava sobre cabelo. E a gente fez esse desenho, né? Esse relato no desenho, e depois eu fui questionando na roda de conversa, fui questionando cada criança. "Mas seu cabelo realmente é liso?" "É, Próoo... é um pouquinho" Não sei o quê..." E a sua cor da pele, ela é que cor?" e tal... E aí assim... A criança se identificou com aquilo. Como era uma atividade processual, no dia seguinte eu conteí outra história, fiz a mesma dinâmica. Passei a semana inteira fazendo essa dinâmica, e conversando sobre. Quando foi no fim da oficina, a gente viu que a diferença, a... A quantidade de criança que se reconhecia como branca, ou rosa, ou "cor de pele", era... A minoria entendeu? Então, surtiu efeito? Surtiu efeito! A criança por si só, se reconhecia. Pegou a cor marrom, pintava... Pegou a cor preta, pintava... Entendeu? E no início, não... Eu não fiz assim: "Tome, pinte aqui esse desenho com cor preta porque você é preto"... Não... A gente foi falando: "Olha, minha cor é marrom,

mas eu sou negra. O meu cabelo é cacheado, e ele é bonito, sim! Então, ele me dá liberdade... Ele me proporciona isso, e tudo mais". Então, a partir dessas conversas, dessas dinâmicas, no fim da oficina, no fim do estágio, as crianças se reconheciam... E se... E sentiam prazer disso, entende? Então foi assim... foi um estágio magnífico que agora eu tô fazendo relação com esse pensamento de formação.

**(Cleidielen dos Santos Aragão, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º semestre)**

É [...] os textos que me eram apresentados eram textos que não me representavam. Eu já fazia esse... Essa articulação de fazer o que?... Buscar teóricos negros e negras que discutissem o que era dado, o tema. Então, essa foi uma maneira de eu tá meio que combatendo essa... Essa forma eurocentrada de estudo e ensino. É... Pra combater... É isso... Tá sempre junto aos meus, né? Tá sempre... Tá buscando conhecimento... Que eu esteja sendo reconhecido, tá em diálogo com... Com pessoas que tenham, também, essa discussão, e buscar disseminar essa ideia, nem deixar de saber de onde eu vim, né? Não deixar um... por mais que eu esteja dentro da academia, não deixar que.. Que isso esqueça que eu venho de uma comunidade pobre, que eu venho de uma raiz pobre. Então é aquela coisa... Não deixar... Não esquecer quem são os negros.

**(Jailton Pinto Conceição, estudante do curso de pedagogia, 5º semestre).**

### ***O lugar das experiências não disciplinares***

E... A minha... A minha formação fora da Universidade, ou então em extra-currículo, né?! Universitário... Foi de grande importância! Eu entrei na capoeira... É... Antes de entrar na... Na universidade... Com 17 anos... 16 anos entrei na capoeira. É... Conheci Lázaro, que era Universitário e policial, e é um mestre que... Que me deu essa... Essa visão diferente. Ele... Tem uma visão totalmente diferente do que imaginava... É... Da instituição militar, né? Ele me apresentou um... Uma coisa que eu não... Eu não imaginava que tinha ou pudesse ter, né? A questão da militância dentro do... Da instituição. Uma coisa que ele me... Me mostrou, pela capoeira, que a gente não pode ir de encontro a... Aos opressores, né? A gente não pode ir de afronta. A gente tem que saber lidar, e depois saber como exterminar, né? E no caso dele... É... Ele é uma pessoa que ele

sabe o que é que se passa dentro da... Da polícia. Ele foi uma daquelas... daquelas crianças ou aqueles adolescentes que tomaram baculejo, que tomaram pancadas da polícia, e tudo mais... Então, ele sabe que existe isso, e ele dentro da área onde ele trabalha, ele consegue transformar aquilo em outra coisa que a gente não tem esse conhecimento, que são poucas vezes que vem, ou que dá pra ver, que tá amostra, e tal... Então, quando ele me... Me fala que é preciso a gente conhecer o nosso inimigo por dentro, é quando eu paro pra analisar que é necessário que eu tenha conhecimento de algo, pra que eu consiga lidar com isso. Uma coisa que ele me falou e que eu sempre tive medo, é da... De se corromper com palavras bonitas, né? E é o que eu vejo acontecendo muito, muito, muito. É quando você... Tá dentro da própria Universidade, entra: “Não... Porque é isso mesmo! A militância... Eu vou mesmo pra cima... Eu vou fazer e acontecer!”, e tudo mais... Mas e quando a pessoa ganha, vamos dizer, um suposto... É... “passada de mão” na cabeça, vamos dizer, por um professor renomado... Pelo diretor, ou por alguma pessoa importante, a pessoa já tem uma outra conversa, um outro diálogo... Ela já tem um... Uma forma diferente de lidar. Então, essa... Essas palavras bonitas é que me... Me dão medo, sabe? Por isso que... É... Dentro da capoeira, através da capoeira, na verdade, eu pude perceber muitas coisas que... podem me jogar lá pra cima, mas com intenção de me jogar lá pra baixo, sabe? É... É fazer você tá lá em cima... Pedestal... Você tá lá... Como se fosse um mestre de capoeira, né? Como se fosse um mestre de capoeira, cê tá lá em cima, renomado, vai fazer eventos, vai fazer não sei o quê... Não sei o que lá... E aí, quando você vê... Vem um universitário por trás, e fala assim: “Olha, você tem que fazer isso, porque agora a gente tá em uma outra... em uma outra pegada, vamos fazer uma outra forma de capoeira, sabe? Vamos fazer uma outra... é... é... caminhada de capoeira, vamos fazer outros tipos de... de... de junção, de... de artes marciais” e etc e tal... É... Esse... Esse pedestal, ele não vai ser justificado depois que... que academia tomar pra si, sabe? Eu tenho muito respeito pelos mestres de capoeira, principalmente os mais antigos... É... Mas eu não posso deixar de... De falar que a capoeira, ela tem uma ascensão... 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? Da... Do mestre naquela época, pra que hoje tivesse essa divisão, né? Capoeira angola e capoeira



regional. Então a academia, ela influenciou muito isso. Ela influenciou muito, influencia muito. [...] Então é o meu medo toda a isso, sabe? A academia, ela tem muitas falas bonitas, ela tem muitas... Muitos atrativos. Então, ou você vai sabendo que tem isso, ou então fica com pé atrás, porque se você cair, já era. Pra voltar é difícil. Então, o meu medo mais isso. E a minha formação vem através da capoeira, sabe? Vem através da capoeira. Eu consigo descobrir coisas é... É... Que eu não sabia antes, que eu era leigo, né? Então, através da minha formação popular, né? A formação popular, eu consigo compreender mais as coisas, através de um samba de roda, né? Que aqui em Amargosa também tem um samba de roda conhecido... Então, através do samba de roda. No espaço com os nossos velhos, né? Os avós, né? Então, é um conhecimento riquíssimo. E, através dessa educação, informação popular, é que eu me dou hoje como... não-militante atuante, porque eu já não acredito mais ne... Nessa forma atuante... Porque existe atuação de todas as formas, então vamos falar “formação”... É... “militante-atuante”. O pessoal quer sempre que você seja... É... Em outro lugar, lutando, correndo, e tal... Mas não é sempre assim, né? Tem as outras militâncias... Eu faço a minha militância... É como semente: eu planto na cabeça das pessoas que praticam capoeira, e dessas pessoas, elas vão brotar e fazer outras sementes.

[...] A minha formação, ela... Eu tomo conhecimento de... da... da academia, do que academia é capaz, através da capoeira... Que meu mestre, ele... Ele era da academia, ele saiu por motivos da academia, né? E foi estudar história lá na UFBA. Mas, também, por motivos da academia, ele saiu. Motivos esse, com resumo, é a questão do... Da teoria, né? Hoje o CFP (vou dizer por que eu tô dentro), é... É o centro que... Particularmente, você não tem voz... 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

**(Carlos Danilo dos Santos Alves, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 6º semestre).**

O aprendizado na Universidade não se dá somente na sala de aula, né? É... Existem os diálogos, as conversas com os colegas e tudo, enfim... O que a gente tem, né? Para além da sala de aula. Eu acho que esse é um dos momentos que a gente refletia, que a gente, né? É... avançava um pouco mais nesse debate. Eu acredito que seja... Que seja isso aí.

**(Ingrid Caroline dos Santos Silva, estudante do curso de licenciatura em Letras, 6ª semestre).**

Olha, eu... Eu cresci no... No... O final da minha adolescência, antes d'eu vim pra cá, é... A minha... Socialização, ela foi dentro da igreja. Católica. E, eu era quase coroinha, gente... (risos), e num período... é... Que me trouxe... É... Assim, é chato esse negócio, né? De falar de religiosidade, etc, etc... Mas o que me contribuiu muito é... A uma certa sensibilidade, né? Que eu acho que também foi fundamental na minha vinda pra cá, é que eu fazia parte num... Num projeto lá, que era escolinha de banda, que a gente chamava, mas era dentro de um centro social lá em Salvador, e acho que isso que... que... ao mesmo tempo, ele me ligou com... Me desligou do... Do aparato religioso, né? Da igreja católica, e... Mas ao mesmo tempo ele abriu uma outra... É... Uma outra percepção, é... Das vivências das pessoas, porque eu ficava dentro de um centro, que a gente tinha aula de música, etc, e... E a gente pagava as aulas tocando pras senhoras da igreja, né? A gente era animador de bingo... (risos). Era horrível... Não pelo... É por que... Animar bingo não é legal... De fato, não era legal. Mas... É... A... A outra percepção, né? Porque que eu digo que “me desligou do aparato religioso”... Porque era um ambiente que, apesar de regido pela igreja católica (o centro social era regido pela igreja católica), é... Não tinha aquela demanda de... Participação, desde que você tivesse vinculado à igreja, ou que você tivesse... é... que seguir qualquer tipo de critério moral religioso, né? Então acabava que a gente fazia parte dessas animações de... De bingo, animação de missa, animação de diversas coisas assim... Sempre de cunho religioso, nunca com música religiosa, mas com que isso... A gente...(e acho que consigo falar pela maioria dos meus colegas que hoje ainda são do meu ciclo de amizade) é que a gente conseguiu conviver.. É... Dentro dessa perspectiva de estar dentro desse ambiente religioso, mas com a diversidade de pessoas, de outras... É... Religiosidades, de sexualidades... É... Diversas, que... É... Foi o outro ponto do... Disso de... De compreender as relações, de compreender como é que a gente... É... Conseguia conviver um com o outro... Fora o cunho musical, né? Que, nenhum momento foi profissionalizante, porque eles não... Não tinham isso de dar um certificado, né? A gente... a gente não pagava nada. A gente usava o espaço deles de graça... né? [...] o ponto que hoje eu considero como... Como



crucial, né? Que é essa... Que foi esse olhar mais sensível, né? Essa sensibilidade de perceber... É... Um mundo além de mim. Além de tudo isso, não sou só eu, né? (risos).

**(Luís Rodrigo Ferreira Santos, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 8º semestre).**

Eu tive diversas [...] referências não-disciplinares, porque... é... aqui eu tive contato... (um dos exemplos) com a, 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, de... tanto acadêmicas, quanto não-acadêmicas que nunca chegaram a... perto de uma Universidade [...]. Então eu tive... estou tendo muitos lugares não-disciplinares... não-disciplinares, que estão fazendo parte da minha formação.

**(Jéssica Carla Gomes dos Santos, estudante do curso de licenciatura em Letras, 6º semestre).**

É... Essa relação, a gente relata família, os grupos, por exemplo, os grupos de amigos que... É... É da Universidade, mas que a gente se encontra fora e que a gente discute sobre diversas coisas! É... Eu sou uma pessoa católica, então tem os grupos da igreja também que a gente... Cria essa informação e que a gente também sobre diversas coisas, né? 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.

**(Cleidielen dos Santos Aragão, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º semestre).**

Considero sim. Quais são? Eu posso colocar... Minha vivência com os mais velhos - pessoas da... Da comunidade, bairro

onde eu moro, pessoas... Até parentes mesmo... Meus avós, é... Tios, tias que trazem histórias, né? Às vezes eu sento com o meu avô, converso algumas coisas, procuro entender um pouco do passado, do tempo dele enquanto jovem. É... Na minha comunidade do terreiro também busco esse diálogo com os mais velhos, pra gente tá... "colocando na balança", vamos dizer assim, o conhecimento que é dado dentro da academia, e o conhecimento... Tido ali na raiz, no chão... Também... Dá um melhor significado a isso. Então... Esse conhecimento... Não-academicista, né? [...] é de extrema importância pra gente não ficar engessado numa única ideia, num único padrão de conhecimento.

**(Jailton Pinto Conceição, estudante do curso de pedagogia, 5º semestre).**

Olha, pra mim as experiências com os estudantes militantes da Universidade, foram fundamentais pra minha formação. Tem sido... Meu irmão, é uma pessoa com quem aprendo muito, assim... Teve também 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.

**(Elielba Nascimento Reis, estudante do curso de Licenciatura em História, 6º semestre).**

Ao dialogarmos a respeito das estratégias de formação e das compreensões acerca do lugar ocupado pelos saberes e experiências não disciplinares foi possível um maior aprofundamento na compreensão de como estrutura-se para as/os estudantes a colonização epistemológica e seus desdobramentos na formação acadêmica.

Os relatos de vida e formação das/dos estudantes possibilitaram compreender como que 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 deram-se 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. Contatos que o ambiente da Universidade permitiu muito mais por uma questão de espaço geográfico, do que por uma política institucional de formação.

No desdobramento das narrativas das/os estudantes foi possível perceber que além das compreensões críticas a respeito das problemáticas – relacionadas a 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, os silêncios e usurpações de creditações científicas à inovações teóricas e tecnológicas que tiveram como berço o continente africano mas que foram apropriadas e disseminadas como berçadas no continente europeu, aspectos que caracterizam a violenta colonização da vida e do conhecimento, que historicamente é produzida e reproduzida nas Universidades, que foram mencionados anteriormente – surgiram nas narrativas novas compreensões.

Compreensões estas que apontam, com crítica refinada, a postura violenta e invasiva de práticas acadêmicas que interferem, modificam, usurpam tradições e 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? **(Carlos Danilo dos Santos Alves, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 6º semestre).**

Percebe-se, portanto, que, embora a Universidade seja reconhecida socialmente como símbolo de inteligibilidade, locus 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 produtora e reprodutora de injustiças sociais que promovem o que Santos (2010) denomina por *epistemicídio*, ou seja, à destruição ou inferiorização de formas de saber locais, desperdiçando-se, em função dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente 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, 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 compreensões, presente na narrativa das/os estudantes, que revelam problemáticas relacionadas a 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.

**(Carlos Danilo dos Santos Alves, estudante do curso de Licenciatura em Filosofia, 6º semestre).**

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, assim como nos apontou (MACEDO, 2012), *nem toda aprendizagem é boa!* E 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*.

Com o predomínio de uma elite branca na sociedade brasileira, a integração das/os negras/os é um fator condicionante para a formação de sua identidade enquanto cidadãs/ãos brasileiras/os. Assim, como Guerreiro Ramos (1954) cautelosamente adverte, é valoroso estarmos vigilantes para que as políticas de integração não tenham o significado de um “branqueamento” da raça negra. A esse respeito, a partir das narrativas apresentadas, pensando a integração das/os negras/os na Universidade, é possível percebermos que para estas/es estudantes o espaço universitário, a partir das suas conexões, tem contribuído para o fortalecimento, reconhecimento e empoderamento das suas identidades étnico-raciais.

Para Neusa Santos (1983) a história da ascensão social do negro no Brasil é também a história da sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. “É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação” (SOUZA, 1983, p. 23).

A esse respeito, é importante destacar que, no seu estudo, Neusa Santos considera “ascensão social” como movimento pelo qual um grupo social – realizando uma possibilidade de ascensão social – muda de uma classe social, ou camada de classe, para outra socialmente considerada superior. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior configura-se também como ascensão social, assim é possível utilizarmos o estudo de Neusa Santos para pensarmos a Instituição Universitária e o lugar das/os negras/os nesta instituição, uma vez que a/o negra/o na Universidade alcança um determinado lugar de ascensão social.

Hoje, trinta e cinco anos depois da publicação de “*Tornar-se negro - As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*” é possível observar que já temos um novo cenário social descortinando-se. No entanto, silêncios, mentiras, desprezo e obliteração pelas iniciativas positivas de negras e negros, acrescido ainda a injustiça, quase sempre prevalecem. Apresentando-se como um desafio constante e necessário para as lutas de combate ao racismo – e de conquista da cidadania da população negra, que passam assim pelo desafio da sua ascensão social.

Nesse contexto de pesquisa, na condição de professoras e professores comprometidas/os com a educação, compartilhamos, com cuidado sensível, de forma propositiva, experiências que apresentam-se como estratégias singulares para construção de trajetórias de formação ligadas aos pertencimentos e às experiências não disciplinares, com o objetivo de colaborar com a construção de conhecimentos e experiências formativas críticas e emancipatórias.

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.

Assim, 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 construída a partir da diversidade, do pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões e que contribuam 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, o conhecimento que é dado dentro da academia, e o conhecimento... Tido ali na raiz, no chão... Também... Dá um melhor significado a isso. Então... Esse conhecimento... Não-academicista, né? [...] é de extrema importância pra gente não ficar engessado numa única ideia, num único padrão de conhecimento.

**(Jailton Pinto Conceição, estudante do curso de pedagogia, 5º semestre).**

As experiências de formação relatadas possibilitaram compreender a relevância das experiências não disciplinares, não apenas para a compreensão dos processos de colonização do conhecimento, objeto central deste estudo, mas para a formação de modo amplo e ampliador, a partir de atos de currículo instituintes, criando antítese da visão de currículo como artefato de condenação sociopedagógica – que produz tão somente restrição prescritiva e trilhos – as/os estudantes nos apontam caminhos para instituir currículos a partir de uma confederação de interesses, que reconheça como comum a todas/os o valor de uma educação emancipacionista e verdadeiramente para todas/os (MACEDO, 2013).

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.

**(Cleidielen dos Santos Aragão, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º semestre).**

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*” e Morin (2005) de construção do paradigma da complexidade.

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). No contexto das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação é importante salientar que não basta apenas afirmar autonomias curriculantes, é imprescindível mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos. Inserções em práticas capazes de auxiliar o empoderamento de atrizes e atores sociais, sobretudo aquelas/es historicamente silenciados por uma educação aut centrada e excludente (MACEDO, 2013).

Macedo (2016) ao utilizar a etnometodologia como inspiração teórica para a construção do que define por etno currículo, trabalha com a perspectiva radical do projeto etnometodológico que prega que, para todos os fins práticos atores e atrizes “sociais não são “idiotas culturais”, [elas/eles] portam e criam etnométodos (GARFINKEL, 1967)” (MACEDO, 2016, p. 11) e, além de portar sentidos por meio de suas ações e realizações, são também sujeitos criadores contínuos de sentidos, que por meio de suas ações forjam e organizam suas ordens socioculturais e teorizam acerca destas. Produzindo “descredibilidades, inteligibilidades, reflexibilidades, analisibilidades, lugar de emergência e das dinâmicas constituintes dos seus etnométodos” (MACEDO, 2016, p. 11). Argumenta ainda que tais etnométodos estão sempre vinculados às implicações e realizações das/os atrizes/atores-tutoras/es, a partir dos seus investimentos ideológicos, existenciais, culturais libidinais, de modo consciente ou não e configuram as suas vidas cotidianas para todos os fins práticos, sendo portanto, teóricas/os legítimas/os das suas realidades cotidianas.

Esse veio epistemológico, cultural e político-pedagógico da composição teórico-conceitual de *etnocurrículo* (MACEDO, 2016) nos apontam a potência dos saberes e ponto de vistas formativo, construído no seio das experiências singulares de cada atriz/ator social e seus seguimentos sociais. Elementos que não podem ser considerados no ponto de vista das políticas e práticas currículo-formativas epifenômenos cuja existência não fazem nenhuma diferença. “Para *etnocurriculistas* e *etnocurriculogistas*, fazem muita diferença e abrem



horizontes significativos para irmos superando uma longa história das mais autoritárias e excludentes, que é a invenção do currículo como artefato pedagógico centrado em propor formação para-o-outro-sem-o-outro” (MACEDO, 2016, p. 12), historicamente fundada, predominantemente, a partir do olhar de especialistas pedagógicos que propões verdades de perspectivas colonialistas em detrimento de perspectivas, cosmovisões e intencionalidades outras (MACEDO, 2016).

Buscar vias para a descolonização currículo-formativa é afirmar a condição de que somos todas/os em alguma medida dos nossos envolvimentos, praticantes do currículo e, com isso, legitimar a necessidade de se trabalhar a favor da descolonização do conhecimento eleito como formativo, visando um futuro social constituído por *plurinarrativas curriculares* (MACEDO, 2016).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do século XXI temos vivenciado no Brasil mudanças significativas na estrutura sócio educacional, posto que diversas instituições de ensino superior começaram a adotar as ações afirmativas para negras/os e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. Desde 2003, a Lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira.

No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Deste modo, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena.

É fundamental ressaltar que nesse processo não verifica-se tão somente o reconhecimento da contribuição das diferentes populações na formação cultural do país, movimento que ocorre desde os anos trinta entre intelectuais, e que foi, desde os anos sessenta, incorporado pelas instâncias governamentais, mas, trata-se sobretudo da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais, e da elaboração de políticas cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão.

Em medida semelhante, a educação passa a ser compreendida como potência de emancipação, e a Universidade como lócus privilegiado, e socialmente autorizado, para promoção e produção de conhecimento.

Nesse universo diverso e cercado de contradições da Universidade, estas também exercem a função de produtora e reprodutora de injustiças sociais. As desigualdades sociais, econômicas e culturais estão presentes e expostas e permeiam as relações ali estabelecidas. Nesse sentido, a Universidade constitui-se em um espaço onde a violência se reproduz através da propagação dos discursos dominantes que, legitimados pela autoridade do conhecimento que lhe é atribuído, abjetam a diversidade.

Esse contexto de desigualdade e exclusão parece ainda não ter gerado uma consciência moral para toda a sociedade. Também não se conferiu a visibilidade necessária aos fenômenos de discriminação e preconceito étnicos, o que se desdobra em uma ilusão de democracia racial, negando o racismo ainda vigente no país.

Esta negação também está presente nas instituições universitárias, através de suas práticas cotidianas e dificulta sobremaneira o enfrentamento das discriminações étnicas.

Nesse contexto de luta por justiça sociais – com potência para a educação – a partir das compreensões propositivas decoloniais e complexas, tendo como base as reflexões epistemológicas da perspectiva do conhecimento-emancipação, 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.

Conforme o estudo demonstrou, a formação disciplinar instituída nos cursos de graduação em grande medida, silenciam e produzem ausências de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizatório na esfera epistemológica, além da reprodução de práticas formativas colonizadoras.

Conhecemos, efetivamente, muito pouco sobre o cotidiano das/os estudantes negras/os e de como personifica-se o racismo nas suas mais variadas formas e manifestações no interior das Universidades brasileiras, nesse sentido, esse estudo apresenta-se como importante lente de compreensão da experiência de formação destes estudantes.

Assim, esse estudo buscou reafirmar a defesa da necessidade de repensar as estratégias de formação que incluam novas áreas de conhecimento para a construção de conhecimentos horizontalizados, que se abre para diálogos e experiências que façam-se mais próximas dos contextos e pertencimentos das/os estudantes, reconhecendo com isso, a pluralidade dos saberes e conhecimentos que advêm das/os estudantes oriundas/os de camadas populares e de comunidades tradicionais, e por fim, que conheça e reconheça as contribuições de intelectuais negras/os e inclua-as/os nas bibliografias dos cursos.

Esse estudo mostrou também a importância de se refletir sobre formação, pois esta 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 desviam-se 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.

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 desenvolve-se e influenciar os parâmetros de saberes das Instituições universitárias.

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, esse estudo nos ofereceu 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, não apenas para a compreensão dos processos de colonização do conhecimento, objeto central do estudo, mas para a formação de modo amplo e ampliador.

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: que a promoção de educação de qualidade e construção de um mundo verdadeiramente justo só pode ser construída a partir da diversidade, do pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões e que contribuam para o alargamento dos horizontes, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas.

A morte nos persegue neste país desde que os nossos ancestrais chegaram nessas terras. Éramos e continuamos sendo propriedade nos espaços de subserviência, continuamos sendo propriedade nos espaços de produção de conhecimento, nos espaços de produção e reprodução política. Nós, pretas e pretos, não queremos ser mais propriedade!

Acredito que este estudo vem contribuir com a ampliação dos debates e visibilidade dos estudos que defendem uma formação descolonizada, emancipadora, com implicação nos processos de aprendizagem, mas acima de tudo de qualificação da vida, da superação das injustiças sociais e epistemológicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora livraria da física, 2010.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar, 1998.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 157p.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde : 2013 : acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências** : Brasil, grandes regiões e unidades da federação / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 100 p.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do negro brasileiro**. Porto Alegre: Editora Globo, 1950.

CARVALHO, J. J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. Brasília: Editora Attar, 2005.

DUSSEL, E. 1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade"): **Conferências de Frankfurt**. Tradução de Jaime A. Ciasen. Petrópolis, Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_, 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, Ana Rita; SIMÕES FILHO, Antônio L. C.; CARVALHO, Juvenal; BARROS, Ronaldo C. S; SILVA, Rosângela Souza da (orgs). *Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-brasileiro*. 2016, pp.43-62.

\_\_\_\_\_; GROSGUÉL, Ramon. **Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras**. Ciência e Cultura, Campinas, v. 59, n. 2, 2007.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Racismo e cultura**. IN: SANCHES, Manuela Ribeiro. *Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 273-285.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GROSGOUEL, 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/S0102-69922016000100003>>. Acesso em: 02/02/2017.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **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.

\_\_\_\_\_. (2008). **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acessado em 15 de dezembro de 2017.

JESUS. Rita de Cássia Dias P. de, NASCIMENTO. Cláudio O. C. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

\_\_\_\_\_, **Formação e Universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2013.

MARCONDES, Mariana Mazzini / organizadoras: ... [et al.]. **Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília** : Ipea, 2013. 160 p. : gráfs., tabs.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele; **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural**. Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2013. 175p.  
Tese Doutorado

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.

\_\_\_\_\_. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo: Uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** Currículo Sem Fronteiras. Rio Grande do Sul, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Instituintes Culturais da Experiência Formativa: Bases para um Etnocurrículo.** In: ALVES, Rita de cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa (orgs). Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das almas: EDUFRB, 2016, pp.11-21.

\_\_\_\_\_; Dante Galeffi, Álamo Pimentel ; prefácio Remi Hess. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa : educação e ciências humanas .** Salvador : EDUFBA, 2009. 174 p.

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

MORIN, Edgar, **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

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.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **O currículo: uma reflexão sobre a prática,** 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura. de Sousa. **A crise da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.



\_\_\_\_\_. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *Universidade do Século XXI: Para uma Universidade Nova.* Coimbra: Almedina, 2008.

\_\_\_\_\_. B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. B. S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

\_\_\_\_\_. B. de S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes do negro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2014: Mortes Matadas por Armas de Fogo.** Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2014.

WEBER, Max, 1864-1920 **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva / Max Weber;** tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos estudantes participantes da pesquisa**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Dados pessoais e dados institucionais;**

Nome:

Identificação étnico-racial:

Origem:

Idade:

Curso:

Semestre:

- 1- **Qual a importância da Universidade na sua vida?**
- 2- **Você considera importante para sua formação referências não disciplinares? Se sim, quais foram/são as referências não disciplinares que contribuíram/contribuem para sua formação?**
- 3- **No cenário universitário das políticas afirmativas e de pertencimento você se reconhece no conhecimento produzido e trabalhado nas diversas áreas da formação acadêmica? Por quê?**
- 4- **Nos debates acerca do conhecimento produzido e trabalhado nas Universidades, fala-se muito sobre a produção e reprodução de conhecimentos colonizados e colonizadores. Na sua trajetória de formação acadêmica como você compreende estes processos de colonização do conhecimento?**
- 5- **Você já fez reflexões a cerca das possibilidades de vivenciar um processo curricular e formativo colonizado e colonizador? Se sim, você possui estratégias para reconhecer/lidar/superar esses processos de colonização na sua formação?**

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa intitulada “**(Inter)AÇÕES AFIRMATIVAS: Formação de professores para a descolonização do conhecimento**”. Sob a responsabilidade da pesquisadora Jessica Santana Bruno. O interesse desta pesquisa é compreender como as/os estudantes de graduação que acessaram a Universidade através da política de cotas, compreendem o processo de colonização do conhecimento no seu processo formativo. O estudo busca compreender essa dinâmica contemporânea no âmbito dos cursos de licenciatura da grande área de humanidades da UFRB, com o propósito colaborar para a consolidação do que prevê a política da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e o Projeto Político Pedagógico da Universidade, no que diz respeito a uma gestão dos currículos dos cursos de licenciatura que contemplem as inovações interculturais, os saberes locais e a interdisciplinaridade. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Esclarecemos que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para as/os participantes. Os resultados obtidos de forma consolidada tornar-se-ão públicos nos meios acadêmicos e científicos com a identificação das/dos indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável / coordenadora da pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: [jessicabruno2@hotmail.com](mailto:jessicabruno2@hotmail.com), telefone: (73) 981308890.

Cachoeira, \_\_\_\_\_de Janeiro de 2018

---

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida/o.

---

Participante da pesquisa