

## DESAFIOS PARA A EQUIDADE RACIAL NAS UNIVERSIDADES: OS PROCESSOS DE CONTINUIDADE DA COLONIZAÇÃO NA ESFERA EPISTEMOLÓGICA DE FORMAÇÃO

Jessica Santana Bruno<sup>1</sup>

Claudio Orlando Costa do Nascimento<sup>2</sup>

### Resumo

O diálogo aqui proposto visa discutir os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica e as vinculações dessa realidade à formação dos indivíduos de grupos sociais historicamente marginalizados que atualmente estão acessando as Universidades a partir das políticas e ações afirmativas. O acesso de estudantes negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior, de camadas sociais que historicamente foram marginalizadas e privadas do direito a uma educação pública de qualidade e as Universidades vêm contrariando a lógica meritocrática e excludente que há muito é um marcador da educação no Brasil. A entrada destas/destes estudantes nas Universidades vêm rompendo a frequente tradição de baixa escolaridade a qual estes grupos sociais vêm sendo sistematicamente submetidos. A nova realidade dessas Instituições evidencia a necessidade de estratégias de formação que atendam as necessidades de transformação, que altere suas ações de maneira a acolher e afiliar essas/esses novas/os estudantes.

**Palavras-chave:** Descolonização do Conhecimento. Racismo Epistêmico. Cotas Raciais

## CHALLENGES FOR RACIAL EQUITY IN UNIVERSITIES: THE PROCESSES OF CONTINUITY OF COLONIZATION IN THE EPISTEMOLOGICAL SPHERE OF FORMATION

### Abstract:

The dialogue proposed here aims at discussing the processes of continuity of colonization in the epistemological sphere and their linkages to the formation of individuals from historically marginalized social groups who are currently accessing Universities from affirmative actions and policies. The access and admissions of black students, indigenous persons, people from outlying districts, from small cities of the interior, persons with background from social strata that have been historically marginalized and deprived from the right to quality public education, and the

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade em Salvador, BA, Brasil. E-mail: [jessicabruno2@hotmail.com](mailto:jessicabruno2@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Professor/Pesquisador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências em Cruz das Almas, BA, Brasil. E-mail: [claudiorlando@ufrb.edu](mailto:claudiorlando@ufrb.edu)



universities themselves have been against the meritocratic and excluding logic that has long been a marker of education in Brazil. The admissions of these students into universities has broken the frequent tradition of low schooling to which these social groups have been systematically submitted to. As findings, the new reality of these Institutions highlights the need for training strategies for effective transformation, also there is an urge to change their actions in order to welcome and affiliate these new students.

**Keywords:** Decolonization of Knowledge. Epistemic Racism. Racial Quotas

## **DESAFIOS PARA LA EQUIDAD RACIAL EN LAS UNIVERSIDADES: LOS PROCESOS DE CONTINUIDAD DE LA COLONIZACIÓN EN LA ESFERA EPISTEMOLÓGICA DE FORMACIÓN**

### **Resumen:**

El diálogo aquí propuesto pretende discutir los procesos de continuidad de la colonización en la esfera epistemológica y las vinculaciones de esa realidad a la formación de los individuos de grupos sociales históricamente marginados que actualmente están accediendo a las Universidades a partir de las políticas y acciones afirmativas. El acceso de estudiantes negras/os, indígenas, oriundas/os de barrios periféricos, pequeñas ciudades del interior, de capas sociales que históricamente fueron marginadas y privadas del derecho a una educación pública de calidad y las Universidades vienen contrariando la lógica meritocrática y excluyente que desde hace mucho es un marcador de la educación en Brasil. La entrada de estas/os estudiantes en las Universidades viene rompiendo la frecuente tradición de baja escolaridad a la cual estos grupos sociales vienen siendo sistemáticamente sometidos. La nueva realidad de estas Instituciones evidencia la necesidad de estrategias de formación que atiendan las necesidades de transformación, que altere sus acciones de manera a acoger y afiliar a esas/os nuevas/os estudiantes.

**Palabras clave:** Descolonización del Conocimiento. Racismo Epistémico. Cotas Raciales

## **1 INTRODUÇÃO**

O Brasil foi um país sustentado pelo sistema escravocrata por mais de três séculos e foi também o último país 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, as heranças da escravidão é uma mácula constitutiva das relações sociais entre todos os indivíduos na sociedade.

Um século e meio após a abolição da escravidão, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população autodeclarada negra/parda no Brasil é 15% inferior ao da população autodeclarada branca. Pretas/os e pardas/os, que somam 54% da população correspondem aos 75% das/os 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) do ano de 2015. 80% das/os adultas/os negras/os, não têm plano de assistência médica ou odontológica; 40% não moram em casa com água encanada, esgoto e coleta regular de lixo; 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.

Nesse contexto, utilizamos neste estudo como fundamentação, as teorias decoloniais, que se debruçam acerca da argumentação de que o 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 e, as Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas dessa realidade (GROSFOGUEL, 2016).

No que se refere ao Brasil, as Universidades brasileiras têm passado por mudanças a partir das políticas e ações afirmativas, que têm alterado o perfil dos estudantes e impactado o seu modelo elitista. Com a crescente democratização e popularização do acesso à educação superior no Brasil, acompanhadas da adoção de políticas de ações afirmativas que visam o acesso de jovens das camadas populares e de grupos sociais historicamente marginalizados e excluídos da educação, os sujeitos que compõem as Universidades estão cada vez mais diversificados, o que vem distanciando as instituições dos tradicionais e elitistas padrões de classe, raça e gênero estabelecidos desde a implementação do ensino superior no Brasil.

Esse cenário que tenciona a reparação das injustiças sociais, em consonância com os novos debates acerca das injustiças cognitivas e a vinculação

recíproca entre estas, exige um reforço da responsabilidade social por parte da Universidade para o exercício da exequibilidade. 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).

A formação das/os estudantes que vem conquistando, através das políticas de ações afirmativas, lugares educacionais antes reservados apenas para as elites, necessita ser discutida de modo a se evidenciar 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 naturalizada excluem e alienam uns enquanto promovem outros (MACEDO, 2013).

O presente artigo apresenta uma compreensão acerca das teorias que refletem as continuidades e as descontinuidades das relações coloniais imperiais na estrutura sociocultural, com um olhar mais aprofundado para as Universidades e as epistemologias produzidas e reproduzidas nos currículos e formações nessas instituições.

## **2 (DE) COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

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

O fim do colonialismo no aspecto das relações políticas, sobretudo, formais e explícitos, não findou esse sistema enquanto relação social que os países colonizados vivenciavam. O colonialismo em seu sentido formal – onde algumas sociedades exercem dominação política sobre outras – parece assunto do passado,

no entanto a matriz de poder colonial configurou-se “a partir de estruturas complexas de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12).

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

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

Os estudos seminais – acerca das sociedades após o fim dos processos políticos de colonizações do chamado “Terceiro Mundo” – foram denominados por estudos pós-coloniais. Tiveram evidência a partir das publicações de Franz Fanon, “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), “Os Condenados da Terra” (1961) e, posteriormente, de Edward Said, “Orientalismo” (1978).

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

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

subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência, sobretudo a pensadores ocidentais.

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

No final dos anos 1990, constituiu-se o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) composto por intelectuais latino-americanos – entre estes, dissidentes do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos – situados em diversas Universidades das Américas. Estavam nomes como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Boaventura Santos, María Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, dentre outras/outros.

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

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

O movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul tem crescido nos últimos anos em diversas áreas e Universidades do mundo. Como defende Dignolo (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 Dignolo (2010). “Basicamente, a decolonização é um

diagnostico e um prognostico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder” (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.

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

Desde a metade dos anos 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).

Os colonizadores também impuseram uma imagem mitificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações. Os colocaram 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" se apresentou como elemento fundamental para a justificação e manutenção do colonialismo na esfera global. A concepção de progresso advinda da Modernidade conferiu o processo de colonização como um ato emancipatório e se fez presente na justificativa das práticas violentas dos colonizadores. Esse processo se deu ao vitimar a/o inocente (a/o Outra/o) declarando-o culpado pela violência a qual era submetido e atribuindo ao sujeito moderno, plena inocência com relação ao seu ato

sacrificial de violência. O sofrimento da/o conquistada/o – a/o colonizada/o considerada/o subdesenvolvida/o – foi compreendido como um custo necessário para a modernização (DUSSEL, 1993).

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).

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

Nesse sentido, é importante destacar que o colonialismo também se expressa intelectual e academicamente. Suas heranças, para além de todas as dominações 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” (GROSGUÉL, 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.

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

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

### **3 RACISMO EPISTÊMICO: O APAGAMENTO DA PRODUÇÃO INTELLECTUAL NEGRA NAS UNIVERSIDADES**

A questão da desigualdade étnico-racial no Brasil localiza-se em um campo amplo e complexo. A discussão em torno das hierarquias raciais no país é marcada por conflitos entre diferentes interpretações, dentre elas: uma que afirma e valoriza a convivência harmoniosa entre brancas/os e não brancas/os, 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, fundamentadas na crença da existência de diferenças biológicas entre os seres

humanos, bem como as diferentes formas de interpretação das desigualdades raciais ao longo da história do Brasil.

A partir dessas implicações surge a necessidade de teorizar as "raças" como construtos sociais. Formas de identidades baseadas 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.

No que diz respeito aos estudos sobre as hierarquias raciais no Brasil, Em "Patologia Social do Branco Brasileiro", Guerreiro Ramos em 1982 já apontava a crueldade, a má fé "e a intenção "cismogenética" (Bateson) subjacentes nos nossos estudos sobre o negro no Brasil" (RAMOS, 1989, p. 234). Salientava que esses estudos contribuíam 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. 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 (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. Para Ramos, neste período, no que se referia à literatura sociológica e antropológica sobre relações de raça produzida por brasileiros, "os nossos especialistas neste domínio têm contribuído mais para confundir do que para esclarecer os suportes de nossas relações de raça" (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 216).

Em "*Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*", estudo publicado em 2005, José Jorge de Carvalho trata da questão das cotas no Ensino Superior mostrando, na época, dados alarmantes acerca do racismo imperante nas Universidades do Brasil. A abrangência e consistência do racismo que

se reproduz em todas as áreas da vida social e também no interior das instituições Universitárias também fora 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 Conferência 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; GROSGOUEL, 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, em vez de aumentar o número de negras e negros nas Universidades, criaria o racismo e a discriminação neste espaço que se pensava ser imune a essas práticas. A sistemática exclusão de intelectuais negras/os dos espaços universitários – não somente como estudantes, mas também como professoras e professores – era o que se mantinha encoberto

por esse discurso universalista. A epistemologia hegemônica, que se beneficia do discurso da imparcialidade/universalismo/neutralidade nos espaços acadêmicos – na realidade sempre teve cor: branca (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007).

O Brasil manteve por anos um sistema acadêmico extremamente racista, silenciando a situação da quase total ausência da população afro-brasileira nas Universidades. Mantinha-se impregnada a falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo.

Pouco mais de dez anos da publicação do estudo de José Jorge de Carvalho, é possível dizer que tivemos avanços inegáveis no que 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” 3, 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 a oferta de vagas para além da capital do estado e vem ganhando destaque no cenário nacional pela sua política de inclusão social. Acrescido a isso, foi a primeira Universidade do Brasil a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e a aplicar, de modo integral, a Lei de Cotas em 2012.

Dentro das matrizes de obliterações e silêncios das instituições Universitárias acerca das hierarquias raciais no Brasil, podemos citar novamente o sociólogo baiano 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; GROSFOGUEL, 2007) denominam de “política do esquecimento”, mecanismo pelo qual se apaga da memória das novas gerações tais

contribuições. E nas ramificações dessa política do esquecimento, o silêncio acerca dos estudos e teorias sobre os efeitos do racismo – muito tempo encoberto nas instituições universitárias pelo mito da horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados. Que seria um grande diferencial positivo em termos de conscientização da população de modo geral e empoderamento da população negra, se estes estudos tivessem mais eco nos cursos de graduação.

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; GROSGOUEL, 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.

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

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 a “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).

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. Sua escrita se transforma em instrumento de tomada de consciência. Defende que o processo de desalienação da/o negra/o passa, portanto, pela conscientização de que o racismo possui mecanismos próprios.

Em *“Tornar-se negro - As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”*, Neusa Santos dialoga com as histórias da ascensão social 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.

“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, 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 (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).

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.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para conseguirmos mudar a realidade vivenciada nas Universidades, que conservam uma estrutura racista e colonial, é necessário um esforço coletivo, uma reflexão conjunta. É necessário aprender a operar em rede, contrariar a lógica perpetuada de que indivíduos de grupos sociais historicamente marginalizados são formados para ser uma exceção, e como tal, devem agir individualmente. É preciso promover o debate acerca da sobrevivência da colonização nas esferas socioculturais, é preciso descolonizar o nosso conhecimento e isso só se dará

formos generosos, ativistas e solidários na construção de novas formas de relações dentro e fora do espaço acadêmico.

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, para romper à lógica assimilacionista, para que os seus saberes há muito negados, tenham espaço para se desenvolver e influenciar os parâmetros de saberes das instituições universitárias.

Acredito que este trabalho possa contribuir com a ampliação dos debates e visibilidade dos estudos que defendem uma formação descolonizada, emancipadora, com implicação com os processos de aprendizagem, mas acima de tudo de qualificação da vida, da superação das injustiças sociais e epistemológicas, para construção e reconstrução das estratégias de autoformação, para produção de metodologias inovadoras, de atos de currículo interdisciplinares e de formações contextualizadas.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília, n. 11, p. 89-117, agosto de 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 03 nov 2018.

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.

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.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Bahia: Editora Edufba, 2008.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.** [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025). Acesso em: 02 ago 2018.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1989.

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

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

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

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