



ARTIGOS



## **(Inter) AÇÕES AFIRMATIVAS**

### Formação de professores para a decolonização do conhecimento

Jessica Santana Bruno, *Universidade Federal da Bahia*

Cláudio Orlando Costa do Nascimento, *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

---

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 (negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior) que atualmente estão acessando as Universidades a partir das políticas e ações afirmativas. 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. Nesse sentido, este estudo apresenta abordagens de caminhos epistemológicos apontados por intelectuais engajados nos movimentos de transformações sociais, visando contribuir para a construção de processos formativos emancipatórios, a partir das teorias decoloniais 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.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonização do Conhecimento. Universidade. Ações Afirmativas.

---



## 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.

Nesse contexto 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 instituição plenamente autônoma. Dentro desse contexto, a Universidade brasileira tem passado por mudanças a partir das políticas e ações afirmativas, que têm alterado o perfil dos estudantes e impactado o seu modelo elitista.

No entanto, o Brasil mantém um dos sistemas acadêmicos mais racistas do planeta. A limitação dos debates nas acerca desse fato revela o quanto as Universidades estão impregnadas da falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo. Há uma imensa dificuldade de compreender que as sistemáticas práticas de exclusão de negras e negros no espaço acadêmico, seja como corpo docente ou como referencial teórico, são práticas resultantes de uma cultura racista internalizada e largamente reproduzida.

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 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.

## **O Mito da Democracia Racial no Brasil e a sua relação com a Universidade**

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 brancos/os e não brancos/os ancorada na ausência de conflito racial violento, e outra, que demonstra a existência do preconceito racial, expressa, por exemplo, na desigualdade socioeconômica absolutamente nítida entre brancos e negros.

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. As teorias antirracistas, que coerentemente negavam a existência biológica das raças, em partes, 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 escravidão, 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 ao campo de pesquisa científica, o campo de estudos das “raças”, denominado “estudos das relações raciais” teve inspiração norte-americana. As/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, p. 83). Tal arquétipo acabou por esconder e negar, muito mais que afirmar a existência das desigualdades raciais no Brasil. Isso ocorreu pelo fato de o modelo norte-americano exibir um padrão de hierarquia racial mais violento, conflitivo e segregacionista, enquanto o modelo brasileiro mostrava um refinado estilo de desigualdade social com diferenciação expressa de status e de possibilidades econômicas convivendo com equidade jurídica, compondo um sistema complexo e dúbio de diferenciação racial, baseado nas diferenças fenotípicas e cromáticas.

A noção de estudos sobre as “relações raciais” reforçam a ideia errônea da existência de uma horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados. Nesse sentido, seria mais adequado ao invés de falar de “relações raciais”, utilizar a definição “hierarquias raciais”, assim, seria enfatizada a verticalidade das relações sobre a mítica horizontalidade expressa na definição “relações raciais”.

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. Este 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 negras/os, tais como Guerreiros Ramos e Abdias de Nascimento, dentre outras/os, mas que é, sobretudo, a partir dos anos 80 que se inicia uma produção negra sobre desigualdades raciais, que contribuiu definitivamente para a implementação do sistema de cotas nas Universidades públicas do Brasil.

Para grande parte das/os pesquisadoras/es brasileiras/os, bem como algumas/uns pesquisadoras/es norte-americanas/os, 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 negros passaram a considerar que o racismo no Brasil teve consequências piores do que o racismo estadunidense, pois sua dinâmica impossibilitou que negros-mestiços desenvolvessem uma consciência racial.

É importante destacar que o campo de Estudos das Relações Raciais no Brasil se constituiu historicamente por acadêmicas/os mestiços claros, brancos ou quase brancos. De modo geral os pesquisadores 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 se pode verificar a emergência de um grupo de intelectuais negras/os. Anterior a esse período existiram importantes intelectuais negras/os, tais como Milton Santos, Edson Carneiro, Maria Beatriz do Nascimento, Luiza Bairros, 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 negros.

No livro “Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior”, Carvalho (2005) argumenta que o número de professores negros nas universidades públicas brasileiras é tão baixo que se apresenta como um escândalo de proporções mundiais.

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).

Convivemos com um dos índices de exclusão racial e étnica mais intensos, na prática, e concomitantemente, perpetuamos a imagem de nação completamente oposta a isso. Reproduzimos a imagem de uma nação que faz inveja a outras nações do mundo por leva-los a crer que aqui no Brasil o problema da desigualdade racial está resolvido. Concordando com Carvalho (2005), temos construído no Brasil um dos sistemas acadêmicos mais racistas do planeta. A ausência de debate acerca desse fato revela o quanto as Universidades estão impregnadas da falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo. Há uma imensa 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. As Universidades públicas em grande medida não reconhecem a existência do racismo no seu interior. “Diante desse quadro de racismo tão evidente, ou somos coniventes com a sua reprodução, ou nos engajamos em alguma atividade dirigida a combatê-lo”. (CARVALHO, 2005, p.13).

## **Colonização do conhecimento e negação da/do “Outra/o”**

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 violência e segregação, e, até os dias de hoje, faz-se opressor e determina 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 colonizados.



As Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas dessa realidade. 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, promoveu também uma dominação epistemológica, o 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).

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

No Brasil é possível perceber com facilidade a existência da manutenção das hierarquias sociais desde o período escravista. A manutenção destes lugares sociais pode ser analisada a partir da perspectiva da “colonialidade do poder”. Conceito pensado por Aníbal Quijano (2005) no final da década de 80, que expressa a ideia de um padrão de poder mundial que continua operando a despeito do fim do colonialismo. Como observou Quijano (2005), as identidades produzidas sobre a ideia de raça após as independências foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Desse modo, impôs-se uma sistemática distribuição racista do trabalho que se manteve após o período colonial no interior do capitalismo colonial/moderno, expressa, sobretudo, “na quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e com os postos de mando da administração colonial” (QUIJANO, 2005, p. 119). Nesse sentido, ainda que os Estados tenham sido nominalmente emancipados dos impérios europeus, permaneceram coloniais no que diz respeito ao processo de divisão do trabalho e 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.

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, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/ coloniais/patriarcais no mundo”(GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Esse monopólio do conhecimento regulador, dos homens ocidentais, 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, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos império coloniais que regem o sistema-mundo e tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade e o que é melhor para os demais.

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. O conhecimento produzido por estes, 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 se tornaram consensuais e naturalizadas. Como resultado, o trabalho nas Universidades ocidentalizadas se reduz 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, modelo de racionalidade científica 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. Tendo como característica mais marcante a confiança quase que absoluta na capacidade de previsão da ciência, que resulta na convicção de que a explicação e previsão de 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 rigor metodológico para atribuir valor de conhecimento para quem cumprisse tal rigor, tendo como referência desse rigor os estudos de ênfase quantitativa, métrica e a matemática. Um paradigma que forjou uma



noção de ciência e a educação se valeu dessa noção de ciência para constituir suas políticas de currículo e formação.

Algumas características do modelo de racionalidade constituído pelo paradigma científico dominante refere-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 insurge 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. Que se apresentam 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. É, portanto, um conhecimento 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 desta 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.

A partir da fundamentação utilizada neste diálogo é possível perceber que as epistemologias das Universidades são na verdade uma contravenção. As Universidades públicas são oriundas da razão moderna e não se constituem enquanto instituição autônoma. É regida por complexos processos de interação e reprodução de diferenças entre classes sociais, minorias étnicas, poder e gênero. E se constrói como uma instância de produção, controle e legitimação dentro de um contexto de tensões constantes na sociedade.

## **Uma formação crítica e decolonial como potência emancipatória**

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 a cerca 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).

Nesse sentido, é preciso descolonizar o pensamento educacional que molda as instituições de ensino, abrindo o pensamento para a diversidade sociocultural e epistêmica, rompendo o saber monológico eurocentrado, que se pretende único, exclusivo, dado para sempre e que relega saberes outros aos espaços de subalternidade. (SODRÉ, 2012).

## 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

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

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.

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

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.

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.

QUIJANO, A. 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, B. S. 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.

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



## AFFIRMATIVE ACTIONS: Teacher training for the decolonization of knowledge

**ABSTRACT:** The dialogue proposed here aims to discuss the processes of continuity of colonization in the epistemological sphere and the linkages of this reality to the formation of individuals from historically marginalized social groups (blacks, Indians, from peripheral neighborhoods, small cities of the interior) that currently are accessing the universities from the affirmative policies and actions. The new reality of these Institutions highlights the need for training strategies that meet the needs of transformation, that will change their actions in order to welcome and affiliate these new students. In this sense, this study presents approaches of epistemological paths pointed out by intellectuals engaged in the movements of social transformations, aiming to contribute to the construction of emancipatory formative processes, from theories that reflect the continuities and discontinuities of imperial colonial relations in the sociocultural structure, with a deeper look at the Universities and the epistemologies produced and reproduced in the curricula and formations in these institutions.

**KEYWORDS:** Decolonization of Knowledge. University. Affirmative Actions.

**Jessica Santana BRUNO**

*Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Recôncavo do Bahia (UFRB). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPEISU). Com experiência nas áreas de currículo, formação, interdisciplinaridade, gênero, sexualidade e violência.*

**Cláudio Orlando Costa do NASCIMENTO**

*Professor/Pesquisador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo do Bahia (UFRB); Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT-CECULT); Docente Permanente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (NEAB Recôncavo-CAHL) e do Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC-UFBA). Doutor em Educação (Faculdade de Educação-FACED-UFBA). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Cultura FORCCULT (UFRB); Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro NEAB-Recôncavo (UFRB); e do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto (FACED-UFBA). Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; e Membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Aut)Biográfica, BIOGRAPH, Brasil.*

*Recebido em: 05/04/2018*

*Aprovado em: 13/04/2018*