



BASES EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE AS MATRIZES DO SABER EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPE

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo
(UFPE)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo é Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - DL/UFPE. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Mestre (2016) em Linguística pelo Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Graduado (2014) em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), havendo recebido a Láurea Acadêmica pelo Curso de Letras e pelo Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Atualmente, realiza pesquisas interdisciplinares acerca da relação entre a Linguagem, as Identidades, os Contextos de Poder e a Educação, segundo a perspectiva discursiva da Linguística Aplicada (In)Disciplinar e da Crítica, em interfaces com a Teoria Dialógica de Bakhtin. Dedicar-se continuamente a estudos sobre: Questões de Gênero & Linguagem; Identidade, Sexualidade e Educação; Formação Transdisciplinar de Professores; e Culturas Hegemônicas & Culturas de Minorias, todas vinculadas ao Departamento de Letras da UFPE. E-mail: eduardo.henriquesaraujo@ufpe.br.

RESUMO

O presente artigo explora a percepção discente acerca das epistemologias experienciadas nos cursos de graduação em Licenciatura em Geografia, em Bacharelado, em Ciências Contábeis e em Licenciatura em Letras, da UFPE. Com o intuito de acessar o universo epistemológico acionado pela docência à apreensão pelo alunado, aplicou-se um questionário on-line com vista a compreender a natureza dessas matrizes de saber, sob o desígnio final de verificar se há uma harmonização entre os espaços dados às autorias historicamente subalternizadas na mesma medida em que se explora o referencial hegemônico de base eurocêntrica. Por conseguinte, apurou-se a vigência de uma perspectiva verticalizadora, cartesiano-positivista, eurocêntrico-colonialista no tocante às bases epistemológicas levadas como referencial bibliográfico às aulas, haja vista a primazia de autorias componentes dos referentes de norte, em detrimento às do sul colonizado. Portanto, com base no alicerce teórico de Soares (2001) e Ribeiro (1993), quanto à educação, de Henriques (2021, 2019) alusivo à educação crítica, e de Assupção (2004) e Fávero (2006), para o debate entre as epistemologias do norte e do sul no cenário acadêmico, discutir-se-á o papel da educação superior na formação inclusiva de cidadãos e de profissionais nas sociedades sul-americanas.

ABSTRACT

This article explores the students' perception about the epistemologies experienced in undergraduate courses in Geography, Bachelors, Accounting and Literature, at UFPE. In order to access the epistemological universe triggered by the teaching to the student's apprehension, an online questionnaire was applied in order to understand the nature of these knowledge matrices, with the ultimate purpose of verifying if there is a harmonization between the spaces given to the historically subalternized authorships in the same way that the hegemonic referential of Eurocentric base is explored. Therefore, the validity of a verticalizing, Cartesian-positivist, Eurocentric-colonialist perspective was established with regard to the epistemological bases taken as a bibliographic reference to the classes, given the primacy of authorship components of the references from the North, to the detriment of those from the colonized South. Therefore, based on the theoretical foundation of Soares (2001) and Ribeiro (1993), regarding education, Henriques (2021, 2019) alluding to critical education, and Assupção (2004) and Fávero (2006), for the debate between North and South epistemologies in the academic scenario, the role of higher education in the inclusive formation of citizens and professionals in South American societies will be discussed.

PALAVRAS-CHAVE

Epistemologias do Sul; Matrizes do Saber; Decolonialidade; Paulo Freire.

SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DE DOM JOÃO VI À BOLSONARO

Acerca do hodierno contexto social e histórico brasileiro, muito é derivado do processo de colonização do país, o qual foi imperativamente alicerçado em uma primazia de classes já privilegiadas, tanto entre uma nobreza descapitalizada, quanto em uma burguesia mercantil emergente e funcionários da Coroa portuguesa, em detrimento às populações mais vulnerabilizadas economicamente (HENRIQUES, 2021).

Isso se verifica não apenas na organização espacial da então colônia, seja no momento da divisão do território em capitanias hereditárias, privilegiando 12 donatários e subjugando centenas de outras pessoas ao seu domínio capital, político, jurídico e cultural, seja na especificidade da história da educação no Brasil (MATTOS, 2012). Essa última, frise-se, tem seu germinal com a catequese e a alfabetização jesuítica para os povos originários colonizados pelos invasores, levando aos cognominados “indígenas” acesso ao considerado básico às relações almejadas pelos portugueses, notadamente de cunho comercial (SOARES, 2001).

Paralelamente, outra característica importante do ensino religioso empreendido pela Companhia de Jesus era a sua destinação masculina, de maneira que as mulheres ficaram excluídas das práticas de alfabetização e de educação matemática, ainda que fossem obrigadas ao serviço religioso ordinário (RIBEIRO, 1993). Diante desse cenário, em virtude de tal engenharia social de gênero ser atípica às sociedades indígenas, por exigência do próprio alunado, os jesuítas levaram o pleito de igualdade de gênero no acesso à instrução formal à Rainha Dona Catarina de Bragança, a qual negou deliberadamente a inclusão das mulheres nas escolas da colônia. Por conseguinte, da mesma forma como os religiosos tiveram vários entraves para conduzir as práticas de ensino apenas aos homens, também essa realidade trouxe severas consequências educacionais ao país, já que as mulheres somente tiveram garantias de inserção democrática à educação escolar básica e superior com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988.



Dessarte, a vinda da Corte para o Brasil, quando das Invasões Napoleônicas, impulsionou a abertura de instituições de ensino por todo o território nacional, com majoritária expressão nos três maiores centros político-econômicos do país: Rio de Janeiro, Salvador e Recife (FÁVERO, 2006). Nessa época, são outorgadas aberturas de instituições voltadas à formação de mão de obra específica de áreas básicas e muito deficitárias no país, a exemplo de profissionais de saúde, a mando de Dom João VI (NISKIER, 2011). Entretanto, tratava-se de uma formação muito mais técnica, sem grande vocação à criação de uma massa populacional reflexiva, crítica, responsável e responsiva em sua autonomia civil, havendo predileção pelas classes média e alta, burguesa e aristocrática, e exclusivamente educadora de homens.

Em contrapartida, às mulheres cabia a educação doméstica vocacionada à lida do lar, à formação da família e às práticas religiosas, havendo um número demasiado restrito de mulheres alfabetizadas, estando aquelas em situação economicamente ativa quase sempre atadas às classes mais vulnerabilizadas economicamente, haja vista que o trabalho feminino depreciava a posição social dos homens aos quais essas mulheres estavam vinculadas. Diante disso, a instrução feminina era uma atividade escassa e realizada quase sempre sob duas configurações, sendo a primeira realizada no confinamento do lar, enquanto que a segunda era vivida mediante a tutela de ordens religiosas que operavam internatos ou tinham políticas de acolhimento em seus conventos (RIBEIRO, 1993).

Contudo, a progressiva abertura do país ao retorno das ordens religiosas diversificou a instauração de instituições católicas de acolhimento de moças, cujas lições eram voltadas ao trato doméstico – bordado, tricô, culinária, higiene pessoal – e algumas letras, havendo-se uma prescrição quase nada maleável dos itens de leitura autorizados ao feminino (RIBEIRO, 1993). Porém, carece de nitidez que, substancialmente, fala-se de mulheres de famílias abastadas, ou seja, mulheres vinculadas à posição social hegemônica de seus pais, maridos ou tutores legais, que eram brancas, quais seus responsáveis. Trata-se, por isso, de uma escolarização ainda afixada no modelo de supremacia étnico-racial vigente ao longo de toda a história monárquica brasileira, cujo Estado, e mais ainda os governos, agia pela manutenção da branquitude e do silenciamento de outras matrizes



étnico-raciais e culturais.

Por sua vez, na especificidade do ensino superior, sua história se inicia por meio da exportação de alunado às salas de aula do Velho Continente. Assim ocorreu até a abertura das primeiras instituições de ensino superior brasileiras, inauguradas tão somente a partir do século XIX, como as Faculdades de Cirurgia da Bahia e a de Medicina do Rio de Janeiro (1808), as Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo (1827), a Faculdade de Farmácia de Minas Gerais (1876) e a Escola Superior de Minas de Minas Gerais (1876) (FÁVERO, 2006). Essa formação era nitidamente branca e masculina, sendo a primeira mulher brasileira com diploma de ensino superior Maria Augusta Generoso Estrela, que se formou em Medicina, no ano de 1882, nos Estados Unidos (SOUSA, 2021), enquanto que foi apenas em 1887 que Rita Lobato Velho Lopes rompe as barreiras educacionais de gênero e torna-se a primeira mulher graduada em uma universidade brasileira – mas mantendo-se outras barreiras de acesso ao ensino superior: classe e raça, sempre indissociáveis (BANDEIRA, 2013).

Adicionalmente, foi apenas no século XX, em meados da década de 1960, que as políticas públicas educacionais garantiram às mulheres o direito ao ensino superior regular. Todavia, esse acesso estava condicionado à expressa autorização de seus pais, cônjuges ou tutores legais, já que as mulheres não detinham autonomia civil. Destarte, é nessa época que se efetiva a contratação da primeira professora universitária no Brasil, ocorrido em 1965, na Faculdade de Direito do Recife, quando Bernadete Pedrosa inaugura essa posição e abre caminhos à docência superior feminina, mas ainda branca e voltada às classes mais abastadas da sociedade (TAFFAREL, 2013).

Mediante o horizonte elucidado, necessita-se expor que talvez um dos primeiros negros a cursar e a ministrar o ensino superior regular no Brasil seja Milton Santos, formado em Direito, na Universidade Federal da Bahia (LEVY & SANTOS, 2011). Isso aconteceu em somente em 1948, quase 70 anos antes de a primeira mulher branca ingressar em um curso superior, bem como cerca de 1000 anos após o primeiro homem branco estudar em uma universidade moderna, haja vista elas terem sido fundadas a partir do pioneirismo da Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088 – já havendo, porém,

instituições de ensino superior muito anteriores a isso, encarregadas de formar brancos europeus a partir das noções de mundo desses homens brancos burgueses da Europa (ALCÂNTARA, 1975). E, no caso feminino, é possível que uma das primeiras mulheres negras a se formar em uma instituição de nível superior no país seja Enedina Marques, a qual estudou engenharia civil na Universidade do Paraná, em 1945 (GUERRA, 2021).

É sabido que outras pessoas negras adentraram instituições escolares antes dessas datas, mas receberam formações técnicas. Alguns, inclusive, buscaram levar seus conhecimentos adiante, ofertando-os a suas irmãs e irmãos étnico-racial-culturais, mas isso se dava pelas vias legais do chamado “notório saber”, que dispensava a diplomação específica quando se demonstrava de forma probatória a *expertise* para o ministério de determinado trabalho de ensino. Com isso, a chegada das negras e dos negros às academias ocorre a conta-gotas ao longo do século XX, sendo uma realidade expressiva tão somente no século XXI, fato que se consolida por dois dados substantivos: 1) Eunice Prudente se torna a primeira professora negra do curso de direito da USP, o mais bem avaliado e referencial em estudos jurídicos no Brasil, em 1985 (CARVALHO, 2014); e 2) Joana Guimarães Luz é a primeira Reitora universitária federal da história brasileira, ocupando esse cargo somente em 2017 (CORTÊZ, 2019).

Logo, infere-se que a efetiva entrada tanto das mulheres quanto de homens e mulheres não brancos nas escolas e, principalmente, nas Faculdades e Universidades do Brasil ocorreu o mais tardiamente possível, a gosto das elites nacionais. Depreende desse cenário a igual demora no acesso de epistemologias não europeias, católicas e brancas aos espaços escolares de discussão e produção de saberes, haja vista que as matrizes europeias eram hegemônicas e atendiam perfeitamente aos anseios de uma população estudantil representada por ela. Desse modo, mesmo que capítulos anteriores relatem fissuras na acrópole das epistemologias eurocêntricas nas instituições de ensino do Brasil, muito pouco verdadeiramente incluiu as matrizes culturais não europeias na experiência escolar.

Nesse sentido, tem-se o caso da trajetória profissional de Hemetério José dos Santos, primeiro professor negro do Colégio Pedro II e primeiro professor admitido por uma instituição brasileira em nível de Estado (após 1889, nível Federal). Ele foi o fundador da

Academia Brasileira de Filologia, o qual buscou combater o racismo em sua atuação docente e posição social, sendo até mesmo ferrenho crítico das representações deformadas de Machado de Assis aos raros personagens negros de suas obras (vesgos, zarolhos, mancos...), mas cujos intuitos tiveram maior valor simbólico do que transformador da sociedade de imediato – como se verifica no próprio apagamento da figura de Hemetério nos anais da história da educação nacional (ARAÚJO, 2004).

Atente-se, complementarmente, que, por mais tardias que sejam as aberturas de portas da educação às populações negras, o caso dos povos indígenas é ainda mais grave. Pior, porém, é a introdução das matrizes de saber das culturais indígenas nos espaços educacionais do país, de modo que essa inserção fuja ao consolidado olhar fetichizante que torna os corpos, os saberes, os comportamentos e as visões de mundo dos indígenas em objetos analíticos exóticos e excêntricos aos olhos dos brasileiros.

Assim, chama atenção o fato de que dezenas de universidades do Brasil começaram a anunciar a formatura de seus primeiros alunos indígenas demasiado recentemente, como Jéssica Kaingang que é a primeira indígena formada em Odontologia na UFRGS, em 2018 (UFRGS, 2018); Jósimo Constant, da etnia Puyanawa, que é o primeiro graduado em Antropologia da UnB, em 2017 (FUNAI, 2017); Laura Paulo que é a primeira graduada em Medicina da Universidade Federal de Santa Maria, cuja colação de grau aconteceu em 2016 (G1, 2016); e os primeiros títulos de pós-graduação conquistados por indígenas também são da segunda década do século XXI. Logo, os saberes e as leituras de mundo dessas populações e culturas somente agora começam a ter espaços para narrativas sobre si que venham de si mesmos, sem a apreciação dos discursos reportados, pelos quais as matrizes brancas constituíram identificações aos indígenas que, não raro, muito pouco recuperam suas identidades.

Por conseguinte, na emergência das conquistas de espaço e chancela social às epistemologias dos povos e das culturas marginalizados, enfrenta-se o disparatado retrocesso nas políticas públicas educacionais de Estado, no vigente mandato, o qual busca uma diminuição da malha institucional universitária, a fim de torná-la mais exclusiva. Sobre o dito, recupera-se a recente fala do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, cujo



discurso averbou que a "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade" (G1, 2021, s/p), em uma clara defesa da massificação do ensino técnico e do recrudescimento das políticas de acesso ao ensino superior.

Considerando que o mercado brasileiro não tem espaço para aderir toda uma mão de obra especializada, o ministro afirmou que "tenho muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande" (G1, 2021, s/p), desprezando o caótico desastre das políticas econômicas empreendidas pelo presente governo, com a explosiva taxa de desemprego de 14,7% da população economicamente ativa (IBGE, 2021), bem como que quase 1/3 da população brasileira se encontra na miséria, pois a taxa de extrema pobreza esse ano deverá ser de 9,1%, ou 19,3 milhões de pessoas, e a de pobreza de 28,9%, cerca de 61,1 milhões de pessoas (CORREIO BRASILIENSE, 2021), somando 80 milhões de pessoas em situação de fome ou na iminência dela (EL PAIS, 2021).

Por isso, considerando-se que, por uma construção histórica dos lugares sociais de cada raça no estamento societário nacional, os não brancos ocupam posições mais vulneráveis economicamente, infere-se que, em face da urgência por subsistência, serão essas populações as "atendidas" pelas ações do governo em ofertar profissionalização técnica. Ou seja, em um país em que 3 em cada 4 pobres são negros e 78% da população em situação de miséria é negra (METROPOLES, 2020; VALOR ECONÔMICO, 2019), serão as pessoas brancas aquelas que manterão seus assentos nos espaços universitários, as quais possuem por direito, como qualquer cidadão no Brasil, mas, no mesmo sentido, o pouco conquistado com muita luta pelas populações não brancas está ameaçado pelas políticas pretendidas pelo governo federal, ao orientar aos mais pobres formações que os situem no médio-baixo plano da pirâmide produtiva e aliene deles a possibilidade de desenvolverem atividades de cunho acadêmico-científico e artístico-cultural.



POLITICAS ASSERTIVAS E O VOZEAMENTO DE EPISTEMOLOGIAS MARGINAIS

De antemão, parte-se do pressuposto que a vigente conjuntura de desigualdade social voltada às questões de renda, de gênero, de raça, de etnia, de exercício político, de exercício cultural, de profissão de fé, de formação educacional e profissionalizante, de lugares sociais de prestígio, vulgo de acesso universal às experiências da vida cidadã democrática recai na arquitetura histórica de forja do estamento societário brasileiro. Logo, tem-se uma longa trajetória de experiências abjetas dessas pessoas, visto que foram alocadas em uma ordenação verticalmente assimétrica na engenharia apreciativo-avaliativa da sociedade nacional. Essa dinâmica igualmente se aplica às culturas e às visões de mundo desses grupos sociais, já que o silenciamento dessas formas de ser significa a garantia de protagonismo exclusivo das epistemologias, interesses e valores das bases hegemônicas.

Em posição adversativa à orquestração unilateral das bases de conhecimento, produção e valoração de cultura está a compreensão de que os brasileiros são um povo essencialmente diversificado, plural, multiétnico e organicamente heterogêneo em todas as suas matrizes identitárias constitutivas. Por conseguinte, urgencia-se a transposição dessa realidade heterogênea para todos os espaços da vida cidadã democrática brasileira, inclusive, e de modo imperativo, nos ambientes de produção intelectual e de significação da vida, da arte, dos meios de produção, do sistema político-organizacional *etc.* Portanto, e também para isso, inalienam-se a imprescindibilidade da garantia de acesso e permanência das populações abjetas aos espaços escolares básicos e superiores, tendo-se fulcral relevância recuperar os percursos das políticas assertivas e afirmativas na educação dos últimos 20 anos, pois muito se voltaram à diversificação das matrizes de conhecimento e à verdadeira inclusão, não apenas de presença mas sim de pertença, das populações negras, indígenas, femininas, homossexuais, transexuais, imigrantes, dentre outras.

Destarte, assumindo-se políticas públicas como sendo ações, objetivos e instrumentos governamentais oriundos e realizados nas três esferas do poder público – União, estados e municípios –, sob o desígnio final da promoção de melhores condições de

vida cidadã, digna e democráticas a todos os brasileiros, entende-se, complementarmente, que “são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política” (ASSUNÇÃO, 2010, p.14). Logo, estão vinculadas não apenas ao anseio popular de qualificação das vivências cotidianas na singularidade e na coletividade sociais, civis e políticas, mas igualmente atreladas ao crivo e ao intento das frações do estamento social com representatividade e influência político-governamental.

Aditivamente, toda política pública representa e nasce de um processo plural de tensões que precisam encontrar para si um denominador comum, de modo a consensuar os variados interesses e perspectivas dos diversos grupos que as elaboram, que serão atendidos por elas, que serão representados por elas e que serão aplicadores delas. No tocante às políticas públicas voltadas às minorias, entende-se ser uma agenda de basilar importância para o Estado, haja vista serem caminho para a redução das desigualdades de posição, acesso e tratamento dos marginalizados na sociedade (ASSUNÇÃO, 2010). Consecutivamente, a persistência da imensa volumetria de brasileiros em situação de exclusão acarreta em uma fragilidade social deveras multifacetada, já que se evidencia no mercado de trabalho, no acesso à saúde de qualidade, na vigência e expansão das doenças provenientes da miséria, na insegurança alimentar, na violência urbana, na crise habitacional, na vulnerabilidade eleitoral, na segregação socioespacial, na má mobilidade urbana, na precariedade de espaços de convivência e lazer, e nos preconceitos e demais violências segregacionistas de raça, etnia, gênero, sexualidade e religião (CARVALHO, 2006).

À luz desse contexto, tornam-se demasiado relevantes os avanços das últimas décadas na implementação de políticas públicas assertivas de inclusão social, destacando-se àquelas voltadas aos mais vulnerabilizados – negros, indígenas, pobres, miseráveis, mulheres, gays, transexuais etc. -, no campo da educação escolar. Sobre isso, aclaram-se os dados apurados no documento “Retrato das desigualdades de Gênero e Raça”, do IPEA (BRASIL, 2011), cujas apurações denotam que em 1995, 15,5% da população com idade superior a 15 não havia aprendido a ler e/ou escrever. Por sua vez, já em 2009, a realidade



comutou esse percentual para 9,7%. Contudo, lançando um olhar regionalista, tem-se que, no mesmo ano de 2009, 20,5% de negros nordestinos eram analfabetos, ao passo que menos de 14% dos brancos se encontravam em igual situação (BRASIL, 2011). Em tempo, situação ainda mais abissal se identifica no acesso à educação superior, pois, em 2009, 24% das mulheres brancas possuíam diploma de nível superior, enquanto apenas 9,9% das mulheres negras haviam se matriculado em uma faculdade (BRASIL, 2011). E mais, migrando da zona urbana para a realidade rural, o documento chama atenção ainda para o calamitoso fato de que, na área rural nordestina, quase 35% das pessoas não tiveram acesso a nenhuma experiência escolar (BRASIL, 2011).

Dessa maneira, mediante o real cenário educacional brasileiro em face às minorias marginalizadas, doravante os anos 2000, uma série de políticas de inclusão foram iniciadas no país, dentre elas as políticas de cotas raciais para a ocupação de vagas educacionais. Sobre isso, faz-se importante frisar que um sistema de cotas foi implementado pela primeira vez no mundo “na Índia, na década de 1950, para promover ações afirmativas que integrassem a população tradicionalmente pertencente às castas excluídas nos sistemas educativos, na administração pública e nos cargos políticos” (PORFÍRIO, 2021, s/p).

No Brasil, porém, as cotas tem início de forma pulverizada, como fruto de ações assertivas advindas da autonomia de gestão das autarquias públicas de educação, como fez a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ao se tornar a primeira instituição pública de ensino a adotar um sistema de ações afirmativas, em 2003 (PORFÍRIO, 2011). Já a primeira instituição federal a tomar a mesma atitude assumiu as cotas em 2004, e foi a Universidade de Brasília (UnB), sendo que a instauração de cotas em todas as instituições públicas de ensino superior só se confirmou uma política afirmativa consolidada em 2012, quando se tornou lei federal (PORFÍRIO, 2011).

Frise-se que “as cotas visam a acabar com a desigualdade racial e o racismo estrutural resultantes de anos de escravidão no Brasil, que ainda excluem pessoas negras e indígenas da universidade, do mercado de trabalho e dos espaços públicos” (PORFÍRIO, 2011). Também acabam por reparar a verticalização das pessoas, das culturas, dos saberes e



das visões de mundo dentro e fora do espaço escolar, considerando-se que a histórica marginalização de indígenas e negros nos ambientes acadêmicos é fruto de políticas públicas educacionais (SOARES, 2001; RIBEIRO, 1993). Assim, hoje, existe um duplo sistema de cotas, sendo 1) reserva de 50% das vagas destina-se a estudantes de escola pública, independentemente da origem étnico-racial; e 2) reserva de vaga para estudantes de escola pública que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. Dentre as vagas do primeiro grupo, 25% são para alunos com renda familiar menor que 1,5 salário mínimo (PORFÍRIO, 2021).

Ou seja, conforme a exclusão dessas populações se deu por meio de políticas públicas para a educação, igualmente a sua reparação se dá consoante políticas públicas assertivas e afirmativas de garantia dos direitos constitucionais cidadãos e democráticos a todos os brasileiros, sendo exigido um maior esforço para a efetivação dos mesmos às pessoas não brancas e não matricialmente eurocêntricas. Então, por meio da chegada e da experiencição da realidade educacional básica e, com efeito, superior, o Brasil começa a ter uma nova oportunidade de conhecer a si, levando-se aos espaços do saber outras matrizes epistemológicas que não somente a eurocêntrico-cristã, aclarando-se, ainda, que não se trata de uma sobreposição de epistemologias e saberes, mas de contatos e comunhões que produzem e produzirão novos olhares e entendimentos sobre a realidade nacional, indisciplinarmente, na espontaneidade das relações e na acareação dos estudos acadêmico-científicos.

A PERCEÇÃO DISCENTE SOBRE AS MATRIZES DO SABER EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPE

Compreendendo-se que se passaram duas décadas desde a consolidação da agenda das políticas públicas assertivas e afirmativas para a educação não excludente, buscou-se analisar qual a percepção discente sobre esse processo de inserção das pessoas e das matrizes não brancas e não eurocêntricas no ensino superior brasileiro. Para isso, investigou-se, por meio de questionário online, a impressão de estudantes de graduação dos cursos de graduação em Licenciatura em Geografia, em Bacharelado, em Ciências



Contábeis e em Licenciatura em Letras, da UFPE, totalizando 117 respondentes.

Esses estudantes declararam-se 41,2% brancos, 40,2% negros e apenas 1% indígenas, sendo 53,6% autodeclarado do gênero feminino, 45,4% do masculino e 1% não-binário. Com isso, verifica-se que já há certo equilíbrio étnico-racial entre brancos e negros entre os universitários investigados, mas com imensa não representatividade das populações indígenas, qual também dos demais grupos étnico-raciais que compõem o país. No tocante ao gênero, as mulheres, por tanto tempo proibidas de cursarem faculdades, aparecem como público majoritário, expressando uma real inserção.

Os mesmos depoentes coincidiram em 95,9% que o grupo étnico-racial com maior acesso à escolarização no Brasil é de pessoas brancas, as quais também teriam, para 94,5%, maior representatividade social, política e econômica, bem como que os indígenas teriam menos acesso à escolarização, 59,8%, seguidos pelos negros, 35,1%. Ou seja, por mais que se identifique uma diversificação do público universitário, esse mesmo público enxerga severas perpetuações marginalizadoras de indígenas e negros em relação à escola e ao ensino superior.

Ainda, para esses estudantes, 68% de suas turmas na UFPE são compostas por alunos brancos, 14,4% por negros e nenhum indígena. Da mesma forma que afirmaram serem 97,9% dos professores brancos, sendo 68% homens. Isso expõe a vigência das assimetrias étnico-raciais na vivência dos espaços universitários, notadamente em figuras docentes. Assim, é possível que essa ausência de professores de outras etnias e raças explique os entrevistados assinalarem que 87,6% da matriz epistemológica indicada e/ou vivenciada na bibliografia do curso é de base branca e eurocêntrica, sendo ainda 45,4% do material complementar de aula e também 93,8% dos materiais didáticos adicionais (como jornais, revistas, livros literários etc.). Além disso, 38,1% dos estudantes consideram que as matrizes indígenas são as que têm menos entrada nas salas de aula, enquanto que 25,8% creem serem as negras.

Em atenção às situações econômicas do alunado e dos docentes, para 89,7% dos respondentes, os alunos brancos têm a melhor situação financeira, sendo que 84,5% acreditam que os negros possuem as maiores vulnerabilidades nesse quesito. Já 94,8% dos



estudantes defendem que os professores brancos detêm maior poder aquisitivo. Logo, talvez essa inferência do alunado aponte para a relação existente entre a formação continuada e a remuneração docente nas universidades, podendo indicar que professores brancos possuem maior escolarização pós-graduada que negros, atingindo, dessa maneira, melhores remunerações. Todavia, também pode indicar que professores negros têm conseguido menos espaços em posições de chefia, as quais remuneram melhor.

Diante do aclarado, vê-se que, a partir da percepção do alunado sobre a realidade étnico-racial das universidades brasileiras, ainda há muito a ser conquistado para assegurar os espaços das pessoas não brancas e das matrizes epistemológicas não brancas e não eurocêntricas nos centros educacionais de todo o país, mesmo que muito já se tenha garantido, em virtude de séculos de luta por equidade.

CONSIDERAÇÕES (JAMAIS) FINAIS

Mediante o apurado ao longo da perquirição da percepção do alunado no tocante às presenças de matrizes não eurocêntricas e não caucasiano-brancas no espaço acadêmico-científico da universidade pública, inferiu-se, pelo universo analisado, a persistência de uma demanda democratizadora não mais somente do acesso à educação, mas do *status* de saber, de conhecimento, de cultura, de ciência, de arte e de importância às matrizes e às práticas não hegemônicas no padrão europeu. Com isso, intenta-se, decerto, jamais renegar as epistemologias consagradas de engendramento europeu, e sim abrir espaço a um abraço entre essas bases de saber e as muitas outras que persistem alocadas na marginalidade. Logo, trata-se de inclusão para universalização e efetiva democracia de acessos e de lugares sociais às produções culturais de raízes aquém do Velho Mundo.

Destarte, à luz do discutido, certifica-se não só a necessidade de implementação de políticas públicas assertivas de inclusão educacional, mas também se verificou sua eficiência, com base na percepção do alunado, o que seria um índice por amostragem. No mesmo sentido, ratificou-se a hegemonia das bases de saber dentro de uma

privilegiada posição das epistemologias branco-eurocêntricas, como reflexo de outras políticas públicas que afixaram essas matrizes e esse público como natural dos ambientes educacionais, validando ainda mais a urgência na concretização de ações afirmativas de inclusão de outras matrizes de saber para verdadeiramente representar as raízes e realidades culturais do povo brasileiro.

Portanto, o presente trabalho figura como mais uma ação-diagnóstico da realidade étnico-racial e matricial-epistemológica do ensino superior do Brasil, servindo como objeto de apreciação ativa, a qual gere intervenção e estimule a tomada de atitudes não apenas pelas populações marginalizadas, mas principalmente por aquelas que estão situadas nos lugares sociais em que todos deveriam ter acesso de estar, pois somente com cooperação, colaboração e senso de comunidade, igualdade e equidade é que se pode construir uma sociedade mais justa, mais saudável, mais empática e genuinamente nacional.

REFERÊNCIAS

“

ALCÂNTARA, G. - Universidades Medievais. **Rev. Esc. Enf. USP**, 9 (1) : 9 - 19, 1975. Disponível <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/cgbWCHL7sDdBzhFXxSvpt6t/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em 13.08.2021.

ARAÚJO, A. M. Hemetério José dos Santos: o demolidor de preconceitos. **Revista de Filologia**. 2004. Disponível em < <http://www.filologia.org.br/revista/20/04.pdf>>. Acessado em 13.08.2021.

ASSUMPCÃO, R. M. M. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.



BANDEIRA, C. A. de F. Primeira médica saiu da Famed em 1887. **Revista Ciência e Cultura**. 2013. Disponível em < <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/primeira-medica-saiu-da-instituicao-em-1887/>>. Acessado em 13.08.2021.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011a. 39 p. : il. Com a participação de: ONU Mulheres, SPM, SEPPPIR.

CARVALHO, M. P. Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. *Poiésis*. v. 8, n. 13, 2014. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, ISSN-e 2179-2534. Disponível em < <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2169>>. Acessado em 13.08.2021.

CARVALHO, Y. Maria de. Saúde, sociedade e vida: um olhar da educação física. **Rev.Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio 2006.

CORREIO BRASILIENSE. **Apesar do crescimento do PIB, dados mostram que Brasil nunca foi tão desigual**. Conjuntura. 2021. Disponível em < <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/06/4929384-apesar-do-crescimento-do-pib-dados-mostram-que-brasil-nunca-foi-tao-desigual.html>> Acessado em 13.08.2021.

CORTÊZ, N. Joana Guimarães Luz é a primeira reitora negra em uma universidade federal no Brasil. Disponível em < <https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/24945/joana-guimaraes-luz-e-a-primeira-reitora-negra-em-uma-universidade-federal-no-brasil>>. Acessado em 13.08.2021.

EL PAIS. **Metade da população brasileira hoje enfrenta a fome e a falta de direitos**. Tribuna. 2021. Disponível em < <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-22/metade-da-populacao-brasileira-hoje-enfrenta-a-fome-e-a-falta-de-direitos.html>>. Acessado em 13.08.2021.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, nº 28, p. 17-36, 2006.

FUNAI. **Primeiro indígena formado em Antropologia pela UnB recebe prêmio por melhor monografia**. Comunicação. Notícias. 2017. Disponível em < <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4340-primeiro-indigena-formado-em-antropologia-pela-unb-recebe-premio-por-melhor-monografia>>. Acessado em 13.08.2021.



G1. **Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'**. Educação. 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>> Acessado em 13.08.2021.

G1. **'Emocionante', diz primeira indígena a se formar em medicina na UFSM**. Educação. 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/emocionante-diz-primeira-indigena-se-formar-em-medicina-na-ufsm.html>>. Acessado em 13.08.2021.

GUERRA, Y. **Enedina Marques, a primeira engenheira mulher e negra do Brasil**. Casa Abril. 2021. Disponível em <https://casa.abril.com.br/arquitetura/enedina-marques-a-primeira-engenheira-mulher-e-negra-do-brasil/>> Acessado em 13.08.2021.

HENRIQUES, E. Se não é crítica, não é aula: o ensino indisciplinar de língua portuguesa e a verdadeira essência da educação básica. **Revista Metalinguagens**. v. 8 n. 1 (2021): Revista Metalinguagens - ISSN 2358-2790.

IBGE. **Taxa de desemprego**. Explica - Desemprego. 2021. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acessado em 13.08.2021.

LEVY, J. TIERCELIN, M-H. **Milton Santos – Biografia**. Instituto Milton Santos. 2011. Disponível <https://miltonsantos.com.br/site/biografia/>> Acessado em 13.08.2021.

MATTOS, E. INNOCENTINNI, T. BENELLI, Y. Capitâneas Hereditárias e desenvolvimento econômico: herança colonial sobre desigualdade e instituições. **Rev. Pesquisa e Planejamento Econômico – PPE**. v. 42. n. 3. dez. 2012. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3333/5/PPE_v42_n03_Capitanias.pdf>.

METRÓPOLES. **Porcentagem de negros na pobreza e miséria dobrou em 5 anos no Brasil**. Economia. 2020. Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/porcentagem-de-negros-na-pobreza-e-miseria-dobrou-em-5-anos-no-brasil>>. Acessado em 13.08.2021.

NISKIER, A. **História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010**. 3ª ed. São Paulo: Europa, 2011.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acessado em 28 de Abril de 2020.

SOUSA, A. **Maria Augusta Generoso Estrella: a primeira médica do Brasil teve apoio de D. Pedro II**. Ambiente Legal – Geral, Justiça e Política. 2021. Disponível <https://www.ambientelegal.com.br/maria-augusta-generoso-estrella-a-primeira-medica-do-brasil-teve-apoio-de-d-pedro-ii/>>. Acessado em 13.08.2021.

TAFFAREL, A. **Maria Bernardette Neves Pedrosa (1931-2013) - Primeira professora de direito do Recife.** Folha de São Paulo. Cotidiano. 2013. Disponível em < <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/11/1372739-maria-bernardette-neves-pedrosa-1931-2013---primeira-professora-de-direito-do-recife.shtml>> Acessado em 13.08.2021.

UFRGS. Jéssica Kaingang é a primeira indígena formada em Odontologia na UFRGS. Notícias. 2018. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/jessica-kaingang-e-a-primeira-indigena-formada-em-odontologia-na-ufrgs>>. Acessado em 13.08.2021.

VALOR ECONÔMICO. **IBGE: Dos 13,5 milhões vivendo em extrema pobreza, 75% são pretos ou pardos.** 2019. Disponível em < <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/11/13/ibge-dos-135-milhoes-vivendo-em-extrema-pobreza-75percent-sao-pretos-ou-pardos.ghml>>. Acessado em 13.08.2021.



Título em
inglês:

**EPISTEMOLOGICAL BASES IN
ACADEMIC EDUCATION: THE STUDENT PERCEPTION
ABOUT THE MATRICES OF KNOWLEDGE IN
UNDERGRADUATE COURSES OF UFPE**