

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS:
CULTURA, DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**UNIVERSIDADE, (DE)COLONIALIDADE E PERSPECTIVA
NEGRA: NOVAS CONFIGURAÇÕES DA GEOPOLÍTICA E
DOS CORPOS-POLÍTICA DO CONHECIMENTO**

Weder Bruno de Almeida

**CACHOEIRA – BAHIA
2023**

**UNIVERSIDADE, (DE)COLONIALIDADE E PERSPECTIVA NEGRA:
NOVAS CONFIGURAÇÕES DA GEOPOLÍTICA
E DOS CORPOS-POLÍTICA DO CONHECIMENTO**

**Weder Bruno de Almeida
Graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Figueiredo
Coorientador: Prof. Dr. Joaze Bernadino-Costa

**CACHOEIRA – BAHIA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

A447 Almeida, Weder Bruno de.

Universidade, (De)colonialidade e perspectiva negra: novas configurações da geopolítica e dos corpos-política do conhecimento. / Weder Bruno de Almeida. Cachoeira, BA, 2023.
106f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Figueiredo
Coorientador: Prof. Dr. Joaze Bernadino-Costa

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento, 2023.

1. Programas de ação afirmativa – Brasil. 2. Negros – Educação (Superior).
3. Cachoeira – Universidade – Currículos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 379.26098142

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.
Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

WEDER BRUNO DE ALMEIDA

**UNIVERSIDADE, (DE)COLONIALIDADE E PERSPECTIVA NEGRA:
NOVAS CONFIGURAÇÕES DA GEOPOLÍTICA E DOS
CORPOS- POLÍTICA DO CONHECIMENTO**

Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Cachoeira, 10 de março de 2023.

EXAMINADORES:

Prof^a. Dr^a. Angela Figueiredo (UFRB – Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 ANGELA LUCIA SILVA FIGUEIREDO
Data: 06/11/2023 15:43:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Dyane Brito Reis dos Santos (UFRB – Examinador)

Documento assinado digitalmente
 DYANE BRITO REIS SANTOS
Data: 01/11/2023 09:07:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luis Flávio Godinho (UFRB – Examinador)

Documento assinado digitalmente
 LUIS FLAVIO REIS GODINHO
Data: 31/10/2023 13:40:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CACHOEIRA/BA
ANO-2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a toda a minha família pelo apoio incondicional, pois sempre esteve presente nos momentos mais difíceis e decisivos. Agradeço imensamente às minhas irmãs, Kátia, Karoline e Tatiana, à minha incrível filha, Alice, fonte de eterna inspiração, e à minha querida mãe, Francisca Lucimar, por todos os ensinamentos da vida.

Agradeço a todas as pessoas, amigos/as, profissionais e professores/as da UFRB que estiveram presentes nessa caminhada e que colaboraram para a construção deste trabalho coletivo, especialmente aos companheiros/as do Núcleo de Estudantes Negros e Negras Akofena (NNNE) e do Coletivo Angela Davis.

Agradeço aos grupos de pesquisa MITO, Novas Cartografias Sociais e ao Coletivo Chico Vêi, dos quais participei e que também me formaram política e pedagogicamente.

Agradeço também aos meus companheiros/as da residência estudantil Casa de Estudantes Ademir Fernando, por tantos momentos de alegrias e dificuldades pelos quais passamos juntos.

Agradeço a todos/as os/as profissionais da Escola Estadual Princesa Isabel, de Maceió, Alagoas, pela recepção, acolhimento e pela luta por uma escola pública de qualidade.

Por fim, agradeço aos Movimentos Sociais Negros e o Movimento de Mulheres por acreditarem e lutarem pela educação, pela vida e pela emancipação do povo.

Pelos próximos que virão, seguiremos na luta.

**UNIVERSIDADE, (DE)COLONIALIDADE E PERSPECTIVA NEGRA:
NOVAS CONFIGURAÇÕES DA GEOPOLÍTICA E DOS
CORPOS-POLÍTICA DO CONHECIMENTO**

RESUMO: A presente pesquisa visa compreender em que medida as universidades públicas brasileiras estão se transformando e/ou sendo transformadas a partir de uma nova configuração da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento que está ocorrendo com a interiorização das universidades federais, assim como da implementação da política de cotas raciais. Nesse sentido, sujeitos/as e regiões historicamente tidos como “objetos” e “campos de estudo” da esfera acadêmica se encontram em uma situação de agentes do conhecimento científico, e passam a tensionar saberes hegemônicos construídos a partir do racismo/sexismo epistêmico, bem como da colonialidade do saber, na qual se constituíram as universidades ocidentalizadas. Para entender tais mudanças, optamos por fazer um estudo de caso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para tal, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as bibliografias dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais da instituição, com o intuito de compreender se o referido curso continua a reproduzir ou está transformando a lógica da colonialidade do saber e do racismo/sexismo epistêmico. De tal maneira, adotamos como arcabouço teórico-metodológico a análise documental e a perspectiva decolonial em diálogo com as teorias críticas dos currículos e a contribuição do pensamento afrodiaspórico de intelectuais negros e negras que pensaram a experiência acadêmica à luz de uma perspectiva racial crítica, antes e depois da implementação das políticas de ações afirmativas. Diante dos resultados da pesquisa, compreendemos que a transformação do currículo do curso ainda ocorre de forma lenta e diferenciada com relação às transformações das dinâmicas acadêmicas propiciadas pelas políticas de expansão das universidades públicas e cotas raciais.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Cotas raciais; Universidade pública; Produção do conhecimento

**UNIVERSITY, (DE)COLONIALITY AND THE BLACK PERSPECTIVE:
NEW CONFIGURATIONS OF GEOPOLITICS AND
BODIES-POLICY OF KNOWLEDGE**

Abstract: This research aims to understand the extent to which Brazilian public universities are being animated and/or transformed from a new configuration of the geopolitics of knowledge and the political body of knowledge that is taking place from the interiorization of federal universities, as well as the implementation of the racial quota policy. In this sense, subjects and regions historically considered as "objects" and "field of study" of the academic sphere, find themselves in a situation of agents of scientific knowledge, in which they strain hegemonic knowledge constructed from epistemic racism/sexism, as well as of the coloniality of knowledge in which the westernized universities were constituted. To understand these changes, we chose to do a case study from the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). To this end, we analyzed the Pedagogical Political Programs (PPP), as well as the bibliographies of the institution's Degree in Social Sciences courses, in order to understand whether the said course continues to reproduce or is involving the logic of the coloniality of knowledge and racism/ epistemic sexism. In such a way, we adopt as a theoretical/methodological framework the documentary analysis and the decolonial perspective in dialogue with the critical theory of the curricula and the contribution of the Afrodiasporic thought of black intellectuals who thought the academic experience from a racial critical perspective, before and after the implementation of affirmative action policies. In view of the research results, we understand that the transformation of the course curriculum still occurs slowly and differently in relation to the transformations of the academic dynamics propitiated by the policies of expansion of public universities and racial quotas.

keywords: Affirmative action; Racial quotas; Public university; Knowledge production

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ARCCO	Grupo de Estudos em Arte, Cultura e Comunicação
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CEPOS	Comunicação, Economia, Política e Sociedade
CIPÓS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Cidadania e Políticas Sociais
CONAC	Conselho Acadêmico
DEM	Partido Democratas
ECA	Núcleo de Pesquisa em Experiência, Comunicação e Audioculturas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
GAAP	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Arte, Audiovisual e Patrimônio
GEPM	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas
GEPPS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Sociedade
GPECS	Grupo de Pesquisas em Conflitos e Segurança Social
GTSSSEDU	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Serviço Social na Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LACIS	Laboratório de Análise e Criação em Imagem e Som
LADA	Laboratório de Documentação e Arqueologia
MEC	Ministério da Educação
MITO	Memória, Processos Identitários e Territorialidades no Recôncavo da Bahia
MNU	Movimento Negro Unificado
NATOSS	Natureza, Trabalho, Ontologia Social e Serviço Social
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
NNNE	Núcleo de Estudantes Negros e Negras Akofena
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPQ	Programa de Permanência Qualificada
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento de Instituições de Ensino Superior
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
QSE	Questionário Socioeconômico
[RE]IMAGE	Grupo de Pesquisa em Artes Visuais

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Superior Tribunal Federal
TELENS	Grupo de Pesquisa e Extensão Telejornalismo, Narrativas e Sociedade
TEN	Teatro Experimental do Negro
TRAPPOS	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trajetórias Participativas e Políticas Sociais
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAP	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFDP	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Irmandade da Boa Morte, 2016.....	33
Figura 2	Card da cerimônia de entrega do título de Doutor Honoris Causa a Mateus Aleluia.....	34
Figura 3	Terreiro Raiz de Ayrá, Cachoeira-BA.....	35
Figura 4	Dona Dalva do Samba de Roda recebe o primeiro título de Doutora Honoris Causa concedido pela UFRB.....	35
Figura 5	Reitoria da UFRB recebe estudantes quilombolas recém-ingressos (2016).....	36
Figura 6	Mapa do Recôncavo da Bahia.....	37
Figura 7	Coletivo Angela Davis.....	38
Figura 8	Estudante do povo Anacé é a primeira indígena a se formar na UFRB.....	39
Figura 9	Os municípios de São Félix (parte inferior) e Cachoeira (parte superior). Ao centro, o Rio Paraguaçu e a Ponte Dom Pedro I....	40
Figura 10	Atividade na Comunidade Quilombola Baixa Grande, Muritiba-BA.....	93
Figura 11	Núcleo Akofena em formação política.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grupos de Pesquisa do CAHL.....	41
Quadro 2	Geopolítica do conhecimento nas disciplinas obrigatórias.....	67
Quadro 3	Geopolítica do conhecimento nas disciplinas optativas.....	68
Quadro 4	Corpo-política do conhecimento: o gênero nas disciplinas obrigatórias.....	73
Quadro 5	Corpo-política do conhecimento: o gênero nas disciplinas optativas.....	73
Quadro 6	Raça e gênero nas disciplinas obrigatórias.....	76
Quadro 7	Raça e gênero nas disciplinas optativas.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DECOLONIAL, O PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO E AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO.....	6
1.1 Perspectiva metodológica: um diálogo entre a análise documental, o paradigma indiciário e a teoria decolonial.....	13
2 UNIVERSIDADE E (DE)COLONIALIDADE: NOVAS CONFIGURAÇÕES DO CORPO-POLÍTICA DO CONHECIMENTO....	17
2.1 Geopolítica e corpo-política do conhecimento: o caso da UFRB...	28
3 UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E (DE)COLONIALIDADE.....	46
3.1 Geopolítica do conhecimento e Ciências Sociais.....	50
3.2 Colonialidade do saber e o currículo das Ciências Sociais: pensando a partir da UFRB.....	57
3.3 Currículo e sexismo epistêmico.....	73
4 RACISMOS/SEXISMO EPISTÊMICO, (DE)COLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO.....	75
4.1 Currículo e composição docente do PPP do curso de Ciências Sociais.....	87
4.2 Os/as novos/as sujeitos/as na produção do conhecimento.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

A descentralização das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil¹, bem como a implementação de políticas de cotas e ações afirmativas, proporcionou aos/às sujeitos/as historicamente excluídos/as do lócus de produção do conhecimento científico se inserirem na cultura acadêmica, provocando uma tensão entre a pluralidade de saberes desses/as sujeitos/as e a tradicional produção científica de herança colonial. De acordo com Joana Célia **Passos**² (2015), esse tensionamento promovido pelo processo de democratização do acesso ao Ensino Superior suscita uma série de questões sobre o papel das universidades nesse novo contexto contemporâneo, como por exemplo, a cultura acadêmico-curricular diante desses/as novos/as sujeitos/as. Segundo a autora:

Os novos sujeitos que entram em cena na universidade trazem consigo as marcas de suas trajetórias de desigualdades e questionam a cultura acadêmica instituída. Desse modo, a expectativa é que as ações afirmativas provoquem mudanças não só no pensamento acadêmico, mas também na convivência acadêmica (PASSOS, 2015, p.163).

Para Dyane Brito Reis **Santos** (2009), os/as estudantes ingressos/as pela política de reserva de vagas e ações afirmativas, implementada por enorme pressão exercida pelos movimentos estudantis e pelo Movimento Negro, ainda se deparam com diversas dificuldades para o exercício do pleno direito à formação e permanência qualificada no curso superior, tanto a nível material, devido aos escassos recursos financeiros advindos da classe social a qual pertencem, quanto ao nível simbólico, devido à dificuldade de se identificarem com um conjunto de estudantes universitários abastados, historicamente ocupantes do ambiente

¹ Durante os governos federais de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, através do Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que no período entre 2003 e 2014 financiou a construção de 18 universidades federais e 173 *campi* em cidades do interior do Brasil, entre elas, a UFRB e a UNILAB.

² De acordo com o Angela **Figueiredo** (2020), correntes do feminismo negro têm reivindicado enegrecer as referências bibliográficas colocando em **negrito** o sobrenome para evidenciar as contribuições de autoras e autores negros, em analogia aos textos feministas que estão alterando as regras de citação, incluindo o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, opondo-se à masculinização das referências bibliográficas, no qual apenas os sobrenomes são citados. Em acordo com esta perspectiva político-epistemológica do feminismo negro, também abarcaremos essa demanda. Sendo assim, por exemplo, citaremos autores negros e negras, quando aparecerem no texto pela primeira vez, do seguinte modo: Joana Célia **Passos** (2015) ou (**PASSOS**, Joana, 2015).

acadêmico de produção do conhecimento. Em suas palavras:

A permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material – já que para fazer história o homem e a mulher precisam comer, beber e vestir, enfim garantir as condições materiais de existência – mas a transcende. Permanecer simbolicamente significa para nós a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário. Atualmente a presença numericamente massiva de jovens de grupos sociais até então impedidos de frequentar os bancos universitários nos levam a alguns questionamentos: qual o lugar do negro no momento em que ele passa de objeto a agente reflexivo na academia brasileira? Qual o papel que o estudante negro tem desempenhado? Como tem sido instaurada a sua legitimação e a sua pertença à universidade? O que é ser negro nos corredores e departamentos mais prestigiados da universidade brasileira? (SANTOS, 2009, p.159).

Para Rodrigo Ednilson de **Jesus** (*et al.*, 2019), tornou-se primordial analisar e compreender a nova realidade das IES brasileiras, tendo em vista os novos grupos sociais ingressantes nela. Esse novo contexto tem possibilitado que pesquisadores/as investiguem, das mais variadas perspectivas teórico-metodológicas, as condições materiais e subjetivas desses novos/as estudantes e as distintas estratégias utilizadas para a resolução de dificuldades e conflitos no âmbito acadêmico. Diante desse cenário, composto por diferentes trajetórias de vida e muitas vezes com o desafio de ser um/uma intelectual de primeira geração na família, como aponta Nilma Lino **Gomes** (2012 *apud* JESUS *et al.*, 2019), vislumbra-se uma boa oportunidade para “revisar e ampliar teorias e conteúdos estabelecidos e naturalizados por inúmeras disciplinas e inúmeros cursos” (JESUS *et al.*, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, localizado no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) demonstra-se como um campo de estudo propício para se observar como tradicionais estruturas acadêmicas podem se reposicionar e se reconfigurar diante de um contexto em que esses/as sujeitos/as passam a ocupar esse espaço de produção do conhecimento científico.

É importante ressaltar que os/as estudantes da UFRB são, majoritariamente, egressos da escola pública, da política de cotas raciais, pertencentes a classes sociais populares e assistidos por políticas afirmativas de assistência estudantil,

além de advirem das mais variadas pluralidades sociais e culturais, como quilombolas, pescadores/as, agricultores/as e indígenas, assim como oriundos de movimentos sociais da região do Recôncavo da Bahia e adjacências.

Sendo assim, o problema aqui traçado visa responder ao seguinte questionamento: Em que medida as universidades públicas estão se transformando ou sendo transformadas por essa nova geopolítica e corpos-política do conhecimento, especificamente no que diz respeito às relações de ensino-aprendizagem e aos currículos de herança colonial e eurocêntrica?

Partimos da hipótese de que, apesar das novas configurações das universidades públicas, as bibliografias disponibilizadas nos currículos ainda se configuram como hegemônicas e eurocêntricas, privilegiando as hierarquias raciais, de gênero e as assimetrias nas relações da geopolítica do poder/saber global, assim como desigualdades regionais, devido à forte herança da colonialidade do poder/saber presente no Brasil e América Latina.

Diante do exposto, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: Compreender como as novas universidades públicas, como a UFRB, estão se transformando e/ou sendo transformadas por sujeitos/as historicamente excluídos/as desse espaço acadêmico. Para cumprir tal objetivo, optou-se como recorte fundamental da pesquisa a análise do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, contido no Projeto Político Pedagógico (PPP), com o intuito identificar se o curso contribui para a reprodução ou transformação da lógica da colonialidade do saber.

Como objetivos específicos, realizamos os seguintes apontamentos:

1. Identificar, no âmbito nacional, como as desigualdades regionais referentes aos/às autores/as do estado da Bahia estão relacionadas às hierarquias da geopolítica do conhecimento;
2. Analisar se o curso de Ciências Sociais está condicionado ao eurocentrismo, à colonialidade e à imperialidade do poder/saber;
3. Compreender como os corpos-política do conhecimento e as hierarquias raciais e de gênero estão vinculadas ao currículo do curso.

Desse modo, organizamos nosso trabalho da seguinte forma:

No Capítulo I, intitulado “Um diálogo entre a teoria decolonial, o pensamento afrodiaspórico e as teorias críticas e pós-críticas do currículo”, apresentamos nosso arcabouço teórico-metodológico, no qual apontamos como pressupostos teóricos a

perspectiva decolonial, as teorias críticas dos currículos e a contribuição teórico-epistemológica de intelectuais negros e negras, como Guerreiro Ramos, Lélia **Gonzalez**, Angela **Figueiredo** e Joaze **Bernardino-Costa**, que pensam o contexto acadêmico a partir da diferença racial e colonial. Além disso, indicamos como nossa perspectiva teórica irá dialogar com a metodologia da análise documental.

No Capítulo II, nomeado “Universidade e (de)colonialidade: novas configurações do corpo-política do conhecimento”, como pano de fundo da pesquisa, refletiremos sobre as transformações ocorridas nas universidades públicas brasileiras em decorrência da política de cotas e do processo de interiorização das universidades, no qual tomaremos a UFRB e o seu curso de Licenciatura em Ciências Sociais como um caso exemplar de tal transformação. Desse modo, produzimos e analisamos alguns indicadores importantes relacionados ao corpo-política e a geopolítica do conhecimento da região com base no PPP do curso.

No Capítulo III, “Universidade, currículo e (de)colonialidade”, realizamos uma análise das bibliografias presentes no currículo do curso, na qual identificamos o corpo-política do conhecimento, as hierarquias raciais, de gênero e a geopolítica do conhecimento com relação ao eurocentrismo, à colonialidade do saber e ao racismo/sexismo epistêmico. Ademais, realizamos um levantamento de dados que nos ajudou a compreender as desigualdades regionais da geopolítica do conhecimento referentes aos/às autores/as do estado da Bahia com relação a outras regiões do país.

Por fim, no Capítulo IV, intitulado “Racismos/sexismo epistêmico, (de)colonialidade e pensamento afrodiaspórico”, apontamos as contribuições da perspectiva teórica decolonial e afrodiaspórica para compreender e atuar nas dinâmicas e transformações ocorridas nas universidades, antes e depois da implementação da política de cotas e ações afirmativas. Desse modo, referimo-nos a autores como Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Angela Figueiredo, Joaze Bernardino-Costa e Nádia Maria Cardoso da Silva.

No mais, é importante frisar que pretendíamos realizar um estudo comparativo com a Universidade de Brasília (UNB), com a realização de entrevistas estruturadas e presenciais, mas devido à atipicidade do período pandêmico, em decorrência da Covid-19, tivemos que readequar nosso campo de estudo e metodologia de acordo com as circunstâncias, no qual utilizamos como recorte da pesquisa as disciplinas obrigatórias presentes no PPP do curso e as disciplinas obrigatórias e optativas

ofertadas de modo remoto no período de 2021.1.

1 UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DECOLONIAL, O PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO E AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Em nosso primeiro capítulo, apresentamos nosso arcabouço teórico-metodológico, no qual utilizamos a perspectiva teórica decolonial, o pensamento afrodiaspórico e as teorias críticas e pós-críticas dos currículos lincadas com a metodologia da análise documental. De tal modo, em primeira análise, refletimos sobre a pertinência da perspectiva decolonial para nossa pesquisa.

A perspectiva teórica decolonial foi desenvolvida, majoritariamente, por intelectuais latino-americanos/as que atuam nos Estados Unidos e na América Latina desde meados da década de 1990. Dentre seus pressupostos básicos, esse grupo de intelectuais, posteriormente denominado como grupo Modernidade/Colonialidade, formulou críticas epistemológicas ao conceito de modernidade, devido ao seu viés eurocêntrico, como aponta Carolina Castañeda (2013).

Esta “modernidade”, tal como é concebida pela perspectiva eurocêntrica, teve como contexto histórico eventos como o Renascentismo, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, porém, pela ótica da colonialidade, a modernidade não teria se desenvolvido exclusivamente na Europa e desembarcado em terras latinas, mas teria se constituído de forma simultânea e intrínseca à própria “descoberta” do continente por espanhóis e portugueses, assim como é resultado das interações e tensões coloniais com os povos indígenas e, posteriormente, os povos africanos (CASTAÑEDA, 2013).

Desse modo, não seria possível compreender ou conceber a ideia de modernidade sem a colonialidade, sendo esses fenômenos faces da mesma moeda. Portanto, a colonialidade se constitui como o lado oculto da modernidade, ou seja, trata-se de uma estratégia de exploração e silenciamento dos povos colonizados (MIGNOLO, 2005).

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória [Mignolo, 1995] e do imaginário

[Quijano, 1992] (LANDER, 2005, p. 10).

O conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano (2005), considera que, a partir do século XVI, com a invasão e colonização do continente latino-americano pelos países europeus, houve o estabelecimento de estruturas coloniais de poder que abarcaram todas as dimensões sociais, econômicas e culturais da sociedade. Dessa forma, constituíram-se as relações modernas/coloniais com base em classificações sociais expressas na ideia ontológica de raça, uma construção mental e social que justificaria as hierarquias entre os povos e legitimaria a dominação colonial, assim como a divisão e a exploração racial do trabalho e a acumulação de capital, na qual se estruturou a globalização do capitalismo moderno/colonial.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 107).

De tal modo, observa-se que esse padrão de poder colonial, mesmo com o fim do colonialismo enquanto estrutura formal de poder político, perdura na atualidade por meio da colonialidade do poder, configurando-se enquanto um sistema-mundo moderno/colonial. Em sua gênese, a colonialidade do poder possuiu como eixo estruturante o eurocentrismo, que se propaga por meio de instituições que a fazem perdurar ao longo do tempo-espço, atualizando as relações coloniais de poder, abarcando as diversas dimensões sociais no continente latino-americano, como as dimensões política e econômica, o controle sobre a natureza, a sexualidade, o gênero, a subjetividade e o conhecimento (QUIJANO, 2009).

Sendo assim, o grupo Modernidade/Colonialidade propõe uma agenda de pesquisa coletiva em torno do conceito de colonialidade do poder, considerando o lugar de enunciação epistemológico do continente latino-americano (CASTAÑEDA,

2013).

[...] Eles se propuseram debater diversas leituras dos problemas geopolíticos em e sobre a América Latina que diferem das iniciativas antes mencionadas ao focar a crítica nas construções epistêmicas. Ou seja, suas preocupações se concentram nas formas de produção do conhecimento, com seus consequentes efeitos de verdade, efeitos convertidos em práticas. O grupo parte da premissa de que as formas de dominação e as relações de poder não podem ser analisadas nem rearticuladas sem pensar nos níveis de produção do conhecimento e nos efeitos de verdade que as sustentam (CASTAÑEDA, 2013, p. 11).

De acordo com Santiago Castro-Gómez (2005), Lander (2005) e Mignolo (2005), a colonialidade do poder desdobra-se, simultaneamente, na colonialidade do saber. A colonialidade do saber é reforçada por meio da produção do conhecimento desenvolvido em instituições universitárias ocidentalizadas que reproduzem o caráter eurocêntrico, hierarquizador e excludente, que privilegia determinados tipos de conhecimento, entendidos como universais e legítimos, em detrimento de outros saberes não hegemônicos, compactuando, assim, com uma série de discursos e práticas coniventes com o racismo, o sexismo e os demais processos hierárquicos relacionados à diversidade cultural e identitária dos povos subalternizados.

Dessa forma, o mundo moderno/colonial segue a lógica da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento de base eurocêntrica. Nessa perspectiva, Ramón Grosfoguel (2016) descreve o corpo-política do conhecimento e a geopolítica do conhecimento como a construção do privilégio epistêmico do homem euro-ocidental que, sistematicamente, constituiu o seu saber excluindo os saberes produzidos por outros corpos-política e geopolíticas do conhecimento ao longo do século XVI (1450-1650), por meio do genocídio/epistemicídio cometido contra sujeitos/as coloniais, dentre os quais: contra os povos muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra os povos indígenas das Américas, contra povos do continente africano e contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria.

A partir desses quatro genocídios/epistemicídios perpetrados pelos povos europeus, estruturaram-se as bases epistemológicas das universidades ocidentalizadas no mundo moderno/colonial, que possuem em sua gênese no racismo/sexismo epistêmico. Desse modo, o ideário cartesiano do século XVI, que assume uma perspectiva universal do conhecimento científico/filosófico baseado na afirmação “penso, logo existo”, só foi possível diante da ação colonial “extermínio,

logo existo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Além das injustiças cognitivas, o privilégio epistêmico do homem branco ocidental tem sido utilizado com a finalidade de subsidiar projetos imperiais, coloniais e patriarcais ao redor do mundo, tratando-se de um grave problema contemporâneo, já que esse monopólio se torna o definidor do que é estabelecido como a verdade global, a realidade universal e o melhor para os demais povos do planeta.

Os projetos neoliberais, militares, internacionais, de direitos humanos estão informados pela autoridade do conhecimento Norte-cêntrica que se impõe por meio de **mecanismos institucionais universitários**, militares, internacionais (ONU, FMI, Banco Mundial), estatais etc. Essa autoridade não é democrática, impõe-se à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo e tem uma história de longa duração (GROSFOGUEL, 2016, p. 26, grifo nosso).

Para fins deste trabalho, utilizaremos os conceitos de geopolítica do conhecimento e corpo-política do conhecimento, na perspectiva utilizada por Ramón Grosfoguel (2016), ou seja, também compactuamos com a premissa de que as universidades, desde a sua concepção primordial, em grande medida, foram e ainda são ocidentalizadas, existindo assim um processo de exclusão e hierarquias na produção do conhecimento entre regiões coloniais e sujeitos/as coloniais.

Já em outra frente de pesquisa, Nelson **Maldonado-Torres**³ (2019) considera que a colonialidade é constituída por três dimensões essenciais:

1. a colonialidade do saber, relacionada ao/à sujeito/a, ao objeto e ao método;
2. a colonialidade do poder, relacionada à estrutura e à cultura;
3. a colonialidade do ser, relacionada ao tempo, ao espaço e à subjetividade.

O que se torna comum nas três dimensões é a subjetividade na qual o/a sujeito/a está localizado/a no tempo, no espaço e na sua posição em relação à estrutura de poder e na cultura, assim como o seu posicionamento diante da produção do saber.

³ Autores latino-americanos, como Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, passam por distintos processos de racialização no contexto norte-americano, no qual são lidos como minorias étnicas. Já no contexto brasileiro, dificilmente seriam identificados como pessoas negras, com exceção, provavelmente, de Nelson Maldonado-Torres, que é um autor porto-riquenho de pele escura, mas não possuímos informações se ele se autodeclara negro. De todo modo, não é possível generalizar todos os processos de racialização que ocorrem no Brasil, EUA ou em outras regiões do mundo.

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do ver, do sentir e do experienciar (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43-44).

Sendo assim, desde os primeiros momentos da invasão europeia e da posterior colonização, os povos indígenas, africanos e seus descendentes também são compreendidos como sujeitos/as coloniais tensionadores/as e construtores/as do poder/saber no sistema-mundo moderno/colonial, bem como agentes primordiais dos processos de descolonização e decolonialidade do conhecimento. Dessa forma, autores como Nelson Maldonado-Torres (2019) propõem um giro decolonial perante a colonialidade, compreendendo a decolonialidade enquanto uma atitude de resistência histórica, teórica, política e epistemológica dos agentes colonizados frente à lógica de desumanização da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nesse contexto, decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantêm-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28).

Ademais, outra dimensão elaborada pela ótica da colonialidade do poder refere-se à colonialidade do gênero. Para María Lugones (2014), a modernidade/colonialidade é marcada pela hierarquia dicotômica entre humano e não humano em prol de privilégios do homem ocidental. Logo, uma das hierarquias dicotômicas mais significativas impostas a partir da modernidade/colonialidade se refere a uma distinção social e, posteriormente, biológica entre homens e mulheres,

Porém, essa distinção se dá apenas com relação aos povos ocidentais, considerando-se como homens e mulheres somente os seres humanos civilizados, excluindo-se, assim, os povos indígenas e os povos africanos da categoria de homens ou mulheres, por se tratarem de espécies não humanas. A autora ressalta que, nesse contexto, a diferença de gênero se torna um elemento a mais que reforça

a diferença colonial (LUGONES, 2014).

Desse modo, o homem europeu, burguês, heterossexual e colonial/moderno se impôs como hegemônico para decidir os rumos da vida pública e do governo. Assim, coube à mulher burguesa europeia ficar relegada à mera condição de reprodutora da raça e do capital, sendo-lhe atribuídas características associadas à feminilidade, como: pureza sexual, passividade e atributos domésticos a serviço do homem branco europeu. De tal modo, impôs-se a colonialidade do gênero no sistema moderno/colonial, marcado tanto por dicotomias sociais e biológicas entre o homem e a mulher ocidental como por dicotomias ontológicas e pela interseccionalidade entre raça e gênero.

A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher. Assim, a resposta colonial a Sojourner Truth é, obviamente, “não”. Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial” (LUGONES, 2014, p. 939).

Além do mais, a perspectiva decolonial também dialoga com as teorias feministas que desde os anos de 1980 explicitaram o lugar epistêmico do/a sujeito/a na produção do conhecimento. Essa perspectiva teórica contribuiu de forma fundamental para desestabilizar o sujeito universal, ou seja, aquele que enuncia seu saber a partir de um lugar supostamente neutro em relação ao seu objeto de estudo, no qual camufla o seu privilégio epistêmico marcado por uma estrutura moderna/colonial de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva, feministas negras têm denominado seu lugar de enunciação epistemológico como ponto de vista afrocentrado (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007).

Além disso, neste trabalho ressaltamos a importante contribuição político-epistemológica do pensamento afrodiaspórico de intelectuais negros e negras, que pensaram/pensam o contexto acadêmico das universidades brasileiras no viés da diferença racial e colonial, antes e depois das políticas afirmativas. Autores como Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, em um momento anterior às políticas afirmativas,

e autores/as contemporâneos, como Angela Figueiredo, Joaze Bernardino-Costa e Nádia Maria, que debatem sobre as relações raciais nas universidades brasileiras e o impacto das ações afirmativas a partir de uma perspectiva negra e decolonial, nos darão subsídios para a formulação do nosso próprio pensamento decolonial e afrodiaspórico.

Assim, como forma de evidenciar a contribuição do pensamento de intelectuais negros e negras para o enfrentamento da colonialidade do poder/saber, destacamos os seus sobrenomes em negrito na primeira vez em forem citados como fonte de referência bibliográfica. Essa é uma atitude que está sendo adotada, a partir de uma perspectiva feminista negra e decolonial, a fim de feminilizar e enegrecer o campo acadêmico. De acordo com Angela Figueiredo (2020, p. 8, grifo da autora):

O que destacamos agora é que não somente o gênero, a raça, a classe, e também a sexualidade, são elementos determinantes na configuração desses novos sujeitos ou novas **sujeitas** na produção do conhecimento. Destaquei a palavra sujeita, visto que essa atitude tem sido mais do que uma reivindicação, é uma prática política voltada para feminilizar e enegrecer a linguagem nos textos produzidos por autoras e autores negros neste novo milênio. Reivindicamos também enegrecer as referências bibliográficas – procedendo de maneira análoga aos textos feministas que reconhecidamente transformaram as regras de citações, ao incluir o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, para fazer frente a certa masculinização das referências bibliográficas, quando apenas os sobrenomes são citados – colocando em **negrito** o sobrenome para indicar que aquelas são contribuições de autoras e autores negros. Desse modo, subvertemos a regra; para nós será **DAVIS**, Angela, por exemplo.

Por fim, para a compreensão das relações de poder/saber que envolvem as práticas acadêmicas e curriculares, propomos um diálogo entre as perspectivas decoloniais, afrodiaspóricas e as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Nesse sentido, referimo-nos a Tomaz Tadeu da Silva (1999), que diante das inúmeras vertentes teóricas do currículo, ressalta que:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias “neutras”, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 1999, p. 16).

Para Márden de Pádua Ribeiro (2016), autores compreendidos como críticos, na perspectiva de Tomaz Tadeu Silva, têm recebido diversas contribuições pós-modernas no que se refere ao questionamento da universalidade, das metanarrativas e da ideia de verdade e de racionalidade plena. Autores do campo da educação e currículo, como Michael Apple, Henri Giroux e Peter McLaren, absorvem as contribuições compreendidas como pós-críticas sem se desligarem de pressupostos das teorias críticas, como as concepções de hegemonia, emancipação e transformação social.

Segundo Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2013), torna-se relevante problematizar a hibridização das teorias do currículo entre tradicionais, críticos e pós-críticos, observando suas nuances e fronteiras, sobremaneira as teorias críticas e pós-críticas, visto a limitação do termo pós-crítico em abarcar a heterogeneidade de perspectivas pós-modernas. Por outro lado, a partir do advento da pós-modernidade, Tomás Tadeu da Silva (2000) afirma que ocorreu uma superação dessas teorias no momento em que essa perspectiva teórica se desvincula das proposições cartesianas, tidas como integralmente universais e racionais.

Dessa forma, acreditamos que seja possível abriremos um diálogo sem hierarquias ou dicotomias entre a perspectiva teórica decolonial e as teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois ambas se situam como contraposição às teorias tradicionais dos cânones eurocêntricos que prezam pela neutralidade axiológica. Para além da ênfase nas relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, essas teorias ressaltam elementos ocultos neste documento institucional, como: ideologia, hegemonia, relações de poder, classes sociais, gênero, sexualidade, raça e etnia (SILVA, 1999). Sendo assim, ambas as perspectivas teóricas convergem com os nossos objetivos de pesquisa.

1.1 Perspectiva metodológica: um diálogo entre a análise documental, o paradigma indiciário e a teoria decolonial

Neste momento, abordaremos de modo mais detalhado nossa proposta metodológica que busca dialogar com a teoria decolonial. Primeiramente, é importante salientar que a escolha da perspectiva teórico-metodológica decolonial deve-se ao fato de considerarmos como eixo central de nossa análise a manutenção das estruturas coloniais/modernas nas universidades brasileiras, expressas por meio

da colonialidade do poder (QUIJANO, 2009), da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2005), da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2019) e da colonialidade do gênero (LUGONES, 2014), assim como a permanência do racismo/sexismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016), das hierarquias raciais e da política do esquecimento para com autores negros e negras (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007).

Assim, a perspectiva teórica decolonial nos dá a possibilidade de utilizarmos diversos recursos metodológicos, com o uso de técnicas híbridas e experimentais de produção e coletas de dados, como investigação participante, entrevistas, diálogos, conversas ou acesso a dados na internet, e também análise de conteúdo, análise do discurso, análise documental, etnografia, autoetnografia, pesquisas qualitativas ou quantitativas etc. Essas diversas abordagens metodológicas, em diálogo com a perspectiva teórica decolonial, podem contribuir para o enriquecimento e a sistematização da pesquisa, ou seja, não existe uma única metodologia decolonial pré-determinada e os caminhos a serem trilhados variam de acordo com a necessidade de desvelar empiricamente a colonialidade em um determinado contexto da geopolítica do conhecimento local. De acordo com Patrícia Asunción Loaiza Calderón e Ana Lucia Malheiros Guedes (2016, p. 8):

[...] parece viável a hibridização como alternativa inicial, uma vez que acreditamos que pesquisadores “engajados” com a opção decolonial comungam com as propostas de estudar “com” uma multiplicidade de métodos sem perder a criticidade e levar em consideração ao *locus* de enunciação para trazer contribuições que vão ao encontro de uma postura decolonial Latino-Americana.

Desse modo, para o presente trabalho, em consonância com a perspectiva teórica decolonial, tomamos como nosso objeto de análise o PPP do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, assim como os Planos de Curso das disciplinas ofertadas no semestre de 2021.1, no qual buscamos realizar uma abordagem metodológica da pesquisa com base na análise documental.

Segundo André Cellard (2012, p. 295):

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968:284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades,

práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Devido ao fato do nosso objeto de estudo possuir a especificidade de se tratar do currículo presente no PPP e do Plano de Curso, cabe-nos tentar defini-los da forma mais adequada possível, para fins de compreensão da metodologia utilizada. Segundo Cellard (2012), nosso objeto de pesquisa trata-se de um documento escrito, público, que pode ser impresso ou não e deve ser considerado como fonte primária ou secundária de dados, além de ser explorado no contexto do procedimento da pesquisa. Em nosso caso, tratamos o currículo e o Plano de Curso como documento de fontes primárias, já que extraímos os dados da pesquisa diretamente do documento investigado, no qual analisamos o seu conteúdo a partir de uma abordagem teórica na perspectiva decolonial.

No documento analisado, leva-se em conta também a dimensão da memória, do esquecimento e do silenciamento dos/as sujeitos/as marginalizados/as, na perspectiva de Michael Pollak (1989), em diálogo com a teoria modernidade/colonialidade/decolonialidade.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (POLLAK, 1989, p. 6).

Para a produção dos dados a serem analisados na pesquisa, também nos referenciamos no método do paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (2016 *apud* MELLO; PEZZATO, 2020), ou seja, trata-se de um modelo epistemológico oriundo da História que se propõe à interpretação de símbolos, indícios e sinais que levam a uma compreensão da intenção, explícita ou oculta, do objeto, do autor, do texto, do discurso ou do documento. Sendo assim, ao longo do nosso trabalho buscamos investigar no currículo do curso de Ciências Sociais da UFRB os indícios, ocultos ou explícitos, de reprodução ou transformação da colonialidade do poder/ saber.

Portanto, indicamos os seguintes percursos metodológicos adotados:

1. A princípio, fizemos um levantamento das bibliografias presentes nos PPP e no Plano de Curso da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, do semestre de 2021.1, por meio de informações e imagens selecionadas na internet, como a Plataforma Lattes. Para identificar fenotipicamente autores/as presentes no currículo, utilizamos o critério de heteroidentificação, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
2. Para compreender se houve uma transformação ou uma reprodução da colonialidade do saber, fizemos a análise das bibliografias das ementas dos programas de curso no qual identificamos e analisamos:
 - a) Seu corpo-política do conhecimento;
 - b) Sua geopolítica do conhecimento em contexto internacional;
 - c) As relações da geopolítica do conhecimento em contextos regionais.

Nesse sentido, tomamos como parâmetros os dados indicadores de maior ou menor reprodução de (de)colonialidade as bibliografias das disciplinas que mais sobressaíram o privilégio epistêmico do homem branco ocidental sobre o conhecimento de outros corpos-política e geopolíticas do conhecimento, pois compreendemos que, a partir da localização epistêmica dos/as sujeitos/as nas teorias que temos acesso será possível tensionarmos as relações de colonialidade envolvidas na produção científica, assim como identificar práticas acadêmicas contra-hegemônicas na produção do conhecimento.

No capítulo seguinte, apresentaremos como pano de fundo da pesquisa as transformações das dinâmicas acadêmicas ocorridas nas universidades públicas brasileiras, em decorrência da implementação da política de cotas e do processo de interiorização das universidades. Para tal, tomaremos a UFRB e o seu curso de Licenciatura em Ciências Sociais como casos exemplares dessa transformação. Assim, analisaremos alguns dados importantes relacionados ao corpo- política e à geopolítica do conhecimento da região.

2 UNIVERSIDADE E (DE)COLONIALIDADE: NOVAS CONFIGURAÇÕES DO CORPO-POLÍTICA DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo analisar o período sócio-histórico-cultural no qual as políticas de interiorização e expansão das universidades públicas brasileiras foram implementadas no país, assim como as políticas de cotas raciais e ações afirmativas. Desse modo, apresentaremos alguns dados que dizem respeito às transformações na geopolítica do conhecimento e no corpo-política do conhecimento, no qual faremos uma reflexão sobre esse período com base no nosso arcabouço teórico. O recorte temporal do nosso estudo abarca, principalmente, o período de 1991 a 2016, com foco especial a partir do ano de 2003, devido aos estudos mais sistematizados sobre o tema.

Em primeira análise, cabe ressaltar que entre os anos de 1991 e 2012, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, respectivamente, o número de IES no Brasil passou de 893 para 2.416, representado um aumento de 171%.

Nesse mesmo período, as matrículas passaram de 1,5 milhão para 7 milhões, o que corresponde a um crescimento de 350%⁴ (RISTOFF, 2014). Porém, esse crescimento ocorreu, em grande medida, devido aos incentivos fiscais para o setor privado, que durante o período de 1999 a 2003 teve um aumento de matrículas de 66% em relação aos anos posteriores. O setor privado cresceu, invariavelmente, mais do que o setor público e apenas nos últimos três anos do governo Dilma Rousseff houve a prevalência de crescimento das IES públicas sobre as instituições privadas (RISTOFF, 2014).

Já no ano de 2014, houve uma diminuição no número de IES de 2.416 para 2.368, devido a fusões e negociações dos setores privados, mas sem haver a diminuição no número de matrículas, que chegou à marca de 7.828.013, o que significa um crescimento de 400% no período de 1991 a 2014. Das matrículas realizadas nesse mesmo período, houve um crescimento de 512% do setor privado contra 224% do setor público, sendo que no ano de 2016 aproximadamente 33% das matrículas ativas do setor privado eram financiadas com recursos públicos federais. Das IES existentes no Brasil no ano 2014, apenas 13% eram referentes ao

⁴ Dados do INEP/MEC. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Brasília: INEP, 1991-2012.

setor público e 87% representavam o setor privado (RISTOFF, 2016, p. 12).

De todo modo, houve uma sensível transformação no perfil socioeconômico e étnico/racial dos/as estudantes de Graduação no país, devido à construção e interiorização de novas universidades, novos *campi* de universidades federais já existentes, a criação de Institutos Federais de Educação e também a implementação políticas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁵, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento de Instituições de Ensino Superior (PROIES)⁶, o Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)⁷, o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁸, a Lei de Cotas nas Instituições Federais⁹, o novo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES)¹⁰ e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹¹.

Apesar do considerável número de mais de 7 milhões de matriculados nas IES nos últimos anos, isso representa apenas 17,7% da taxa de escolarização líquida de estudantes brasileiros/as. Segundo Martin Trow (*apud* RISTOFF, 2014), ex-professor da universidade de Berkeley, o sistema de Ensino Superior só é considerado de massas quando permite o acesso de estudantes com idade apropriada entre 16% a 50%. Ademais, é considerado um sistema de acesso consolidado somente quando atinge o patamar de 30% e acesso universal quando atinge a marca dos 50%. De acordo com esses parâmetros, o Brasil só está começando a sair de um sistema de acesso elitista em relação ao Ensino Superior recentemente. Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹² prevê atingir a meta de 33% de acesso dos estudantes ao Ensino Superior até o ano de 2024 (RISTOFF, 2014). Em 2019, este número chegou a 25% de estudantes matriculados com idade universitária adequada, alcançando o seu maior patamar já registrado, de acordo com Adriano Souza Senkevics (2021).

Outro dado mais atualizado indica que no início dos anos 2000, os/as estudantes oriundos da quinta parte mais rica da população, com maior renda

⁵ Instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

⁶ Instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012.

⁷ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁸ Criado pelo Ministério da Educação em 2010.

⁹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 regulamenta a Lei nº 12.711/2012.

¹⁰ A Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, altera o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, definido na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

¹¹ Instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

¹² Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.

familiar *per capita* representava 75% do corpo discente, mas ao final da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2015, esse segmento passou a compor 39% do corpo discente, enquanto a quinta parte mais pobre da população passou de 1,1% para 6,0% no período de 1995 a 2015 (SENKEVICS, 2021).

Com relação à categoria cor/raça, houve uma significativa mudança na composição racial dos estudantes de 18 a 24 anos, e, colocando-se em termos proporcionais, ao longo dos anos de 1990 os grupos sociais brancos/amarelos representavam 85% dos discentes diplomados e que frequentavam o Ensino Superior; já no período de 2019, essa proporção diminuiu para 61% (SENKEVICS, 2021).

Segundo Dilvo Ristoff (2016), ocorre uma lenta, porém gradual, transformação do perfil dos/as estudantes no Ensino Superior brasileiro devido à implementação desses programas de democratização, expansão e políticas afirmativas. Diminui-se cada vez mais, proporcionalmente, a porcentagem de estudantes de cor branca, advindos/as de famílias de alta renda e escolas de ensino privado e aumenta-se substancialmente o número de estudantes trabalhadores/as, periféricos/as, de baixa renda, pretos/as, pardos/as, indígenas, quilombolas e filhos/as de pais sem escolaridade formal e nível superior¹³.

De todo modo, Dilvo Ristoff (2014) observou que essas transformações ocorreram a partir de dados levantados no Questionário Socioeconômico (QSE) do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) referente a ciclos completos que ocorrem a cada três anos, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse estudo abrange os anos de 2004 a 2012, levando-se em consideração dimensões como cor/raça do/a estudante, renda familiar, origem escolar e escolaridade dos pais do/a estudante.

De modo geral, os dados levantados nas IES brasileiras, públicas e privadas, apontam que, apesar de lenta e gradual, está ocorrendo uma consistente

¹³Dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do IBGE apontam que estudantes negros/as já compõem a maioria do corpo discente universitário, porém, no presente trabalho, devido aos limites dos prazos, não foi possível sistematizar essas informações, que serão mais bem avaliadas em futuras pesquisas. Dados do IPEA disponível em: TD_202436_Ação Afirmativa_miolo.indd. Acesso em: 28 nov. 2021. Dados da ANDIFES disponível em: V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021. Dados do IBGE disponível em: liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 28 de nov. 2021.

transformação do corpo-política do conhecimento dos/as estudantes em relação à cor/raça. Dos cursos selecionados para a pesquisa (Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, História, Psicologia e Direito), todos possuíam sobrerrepresentação da população branca, com destaque para o curso de Medicina, que no 1º ciclo do ENADE representava 80% do corpo discente, mas a partir do 2º e 3º ciclos, este percentual de estudantes brancos no curso caiu para 74% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2012 *apud* RISTOFF, 2014).

Ademais, é destacado que o curso de História, com 48% de estudantes brancos, é mais representativo da realidade populacional branca, pois reflete a sua proporcionalidade em âmbito nacional, assim como as licenciaturas em geral e os cursos com baixa demanda candidato/vaga, devido a fatores como menor prestígio social (INEP, 2012 *apud* RISTOFF, 2014).

Outro dado interessante do estudo diz respeito à representação dos estudantes pretos/as em determinados cursos. A população preta representa apenas 8% da sociedade brasileira, mas cursos como História, Música e Pedagogia possuem uma sobrerrepresentação com relação à proporcionalidade dessa população, 11%, 10% e 13%, respectivamente. Porém, nos cursos mais competitivos e de maior prestígio social, tendem à sub-representação, como por exemplo, no curso de Medicina, no qual os/as estudantes pretos/as compunham apenas 2% do total (INEP, 2012 *apud* RISTOFF, 2014).

Além disso, no grupo dos/as estudantes que se autodeclararam pardos/as foi verificado a maior desconformidade entre a sua representação populacional e sua representação nos *campi* universitários. Pessoas pardas representam 43% da população brasileira, no entanto, essa população estava sub-representada em todos os cursos analisados, de tal modo que a média da sua representação girava em torno de 20% em todos os cursos avaliados, assim, ficando com uma média muito inferior em relação à sua representação na sociedade brasileira (INEP, 2012 *apud* RISTOFF, 2014).

Diante dos dados apresentados, Dilvo Ristoff (2014, p. 731) afirma que:

Não é, portanto, verdadeira a tese amplamente difundida e por vezes defendida mesmo por acadêmicos e pesquisadores de que o campus reflete a sociedade. Os dados mostram que, ao contrário, o campus é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, como um agente social ativo, aguça as distorções existentes na sociedade.

Portanto, como parte de uma instituição social com forte herança colonial, no que se refere ao corpo-política do conhecimento, podemos afirmar que as universidades brasileiras, em grande medida, ainda refletem as hierarquias sociais advindas da colonialidade do poder/saber, na qual se observa empiricamente a correlação entre raça e classe nos cursos de maior ou menor prestígio social.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder, materializada, por exemplo, nas hierarquias raciais presentes na universidade, é uma das formas como o padrão de poder colonial persistiu e organizou as sociedades latino-americanas e o mundo moderno/colonial, mesmo após o fim do colonialismo.

Sendo assim, a colonialidade do poder possui como um dos seus eixos fundantes o poder da classificação social e hierarquização dos povos com base na ideia de raça e de suas supostas distinções fenotípicas, ontológicas e posteriormente biológicas, na qual os povos europeus se autoproclamaram no topo da hierarquia social em relação aos demais povos do mundo para legitimar sua dominação global. Desse modo, as hierarquias raciais, assim como a divisão e a exploração racial do trabalho impostas na América colonial, produziu as identidades raciais do modo como as conhecemos atualmente, e que eram inexistentes no mundo até então, surgindo, assim, como consequência: o branco, o índio, o negro e o mestiço. Nesse mesmo contexto, os termos espanhóis, portugueses e europeus também passaram a ganhar conotações raciais a partir dessa relação de poder e exploração colonial (QUIJANO, 2005).

Para Quijano (2005), essa ordem social estabelecida fundada na hierarquia das raças persiste por meio da colonialidade do poder, do capitalismo e do eurocentrismo, configurando-se como um mundo moderno/colonial/capitalista que define e naturaliza os lugares e papéis sociais dos/as sujeitos/as coloniais racializados/as nas estruturas e instituições de poder da sociedade moderna/colonial.

Desse modo, no que se refere à colonialidade do poder, compreendemos o ambiente universitário brasileiro enquanto um reflexo das hierarquias da sociedade moderna/colonial, no qual, apesar do crescente aumento de estudantes negros/as nas universidades, ainda ocorre uma delimitação dos espaços sociais que esses mesmos/as estudantes estão inseridos/as, já que, como dito anteriormente, observou-se que nos cursos de maior prestígio socioeconômico encontram-se

estudantes majoritariamente brancos/as e nos cursos de baixa demanda e prestígio social encontram-se estudantes majoritariamente negros/as, estabelecendo-se, assim, a naturalização das hierarquias raciais.

Infelizmente, a pesquisa realizada pelo ENADE não contemplou o importante recorte de gênero, o que nos possibilitaria ter subsídios para debater o gênero enquanto uma categoria colonial/moderna, ou seja, enquanto uma construção histórico-social que subalterniza e condiciona socialmente as mulheres brancas a determinadas escolhas sociais, ao mesmo tempo em que limita ainda mais as mulheres negras das possibilidades de ascensão social e seu trânsito no campo acadêmico, já que, historicamente, o perfil dos/as estudantes de Graduação no Brasil apresenta uma forte correlação entre a categoria gênero e as subsequentes interseções entre raça e classe.

No presente trabalho, registramos nossas limitações com relação a esse tema, porém, como forma de situarmos esse debate, apontamos as contribuições de Luzinete Simões **Minella** (2016), que traçou um perfil dos/as estudantes classificados/as no vestibular para cursos de Medicina, público e privado, nos estados da Bahia e de Santa Catarina, entre os anos de 2005 e 2012. A autora faz uma reflexão das interseções entre gênero, classe e etnia, na qual aborda a absorção das mulheres e estudantes não brancos, não jovens e de baixa renda, apontando também as diferenças regionais entre as instituições.

Segundo Minella (2016), o estudo realizado nas duas instituições demonstrou uma prevalência do sexo masculino, no entanto, foi observada uma tendência de feminização e diversidade da área de Medicina, devido à implementação do sistema de cotas.

Do ponto de vista interseccional, os dados obtidos na UFBA evidenciam que os(as) 1.259 classificados no curso entre 2005 e 2012 se caracterizam pela diversidade de pertencimento aos estratos socioeconômicos, ao sexo, idade e cor. Para uma média de 160 vagas, a maioria foi do sexo masculino, ou seja, 58,9% contra 41,1% de mulheres. A UFSC apresenta proporções semelhantes, para uma média de cem vagas por ano, prevaleceram também os homens (55,29%) contra um número significativo de mulheres (44,71%) (MINELLA, 2016, p. 179).

Os dados da pesquisa de Minella (2016) não apontam diretamente para a intersecção entre gênero e raça, contudo, de acordo com o levantamento de dados

realizado pelo IBGE¹⁴ (2018), o percentual de pessoas pretas ou pardas cursando o Ensino Superior em instituições públicas brasileiras chegou a 50,3%, sendo que, com relação ao gênero dos/as estudantes, de acordo com a PNAD (2021), as mulheres negras estão representando o maior grupo social nas universidades públicas do país, com o número total de 27% dos estudantes no Ensino Superior no ano de 2019, em relação a 25% de mulheres brancas, 25% de homens brancos e 23% de homens negros¹⁵.

É importante observar que, proporcionalmente, na referida pesquisa, o grupo social menos representado nas universidades públicas é de homens negros. Segundo Ana Luiza, pesquisadora da Flacso¹⁶, o contexto social de crise e vulnerabilidade econômica direciona os jovens negros e pobres a adiarem os estudos ou mesmo desistirem deles para se inserirem no mercado de trabalho ou, em muitos dos casos, entram para a criminalidade.

Também vale ressaltar que algumas universidades federais e o próprio Ministério da Educação (MEC), ao longo dos anos, não disponibilizaram dados com relação às matrículas e ações afirmativas realizadas pela população indígena¹⁷ e por pessoas transgênero¹⁸, gerando, conseqüentemente, um processo de invisibilização dessas minorias sociais. Esses dados nos demonstrariam um importante indicativo das atuais políticas de ações afirmativas, diversidade e inclusão pelas quais as universidades públicas estão passando, mesmo diante de tantos retrocessos e falta de investimentos que o Ensino Superior vem sofrendo desde a concretização do golpe institucional em 2016 até o governo executivo do presidente epistemicida Jair Bolsonaro (2019-2022).

De todo modo, vislumbramos como promissoras as propostas e ações de democratização da educação do Ensino Superior no Brasil, ressaltando as

¹⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>. Acesso em: 29 nov. 2021.

¹⁵ “Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml>. Acesso em: 29 nov. 2021.

¹⁶ “Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país”, em 6 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml>. Acesso em: 9 jul. 2022.

¹⁷ “Ações afirmativas para indígenas nas universidades públicas brasileiras”. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/A%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-para-ind%C3%ADgenas-nas-universidades-p%C3%ABlicas-brasileiras>. Acesso em: 9 jul. 2022.

¹⁸ “O apagão de dados das pessoas trans no ensino superior”. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2022/04/o-apagao-de-dados-das-pessoas-trans-no-ensino-superior/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

constantes lutas dos movimentos sociais por acesso a esse direito básico e universal. Nesse sentido, consideramos importante destacar a atuação dos Movimentos Negros e dos Movimentos de Mulheres Negras, enquanto sujeitos/as e agentes decoloniais, que, em distintos períodos históricos do país, pautaram a educação como temática e dispositivo prioritário para combater a colonialidade do poder, do saber e do ser. Assim, desde intelectuais negros e negras, como Guerreiro Ramos e Edison Carneiro nos anos de 1950, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez nos anos de 1970 e o Movimento Negro Unificado, engajaram-se firmemente nas lutas pelo direito à educação, até mesmo em períodos extremamente conturbados da história nacional, como a ditadura civil-militar (FIGUEIREDO, 2016).

Em um caso mais recente, com a implementação das cotas raciais, faz-se um destaque especial justamente para a atuação das mulheres negras e ativistas, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Conselheira Nacional de Educação (2002-2006), e Matilde Ribeiro, primeira Ministra da Igualdade Racial (2003-2008), que tiveram atuações fundamentais na implementação das cotas na Universidade de Brasília (SANTOS, 2008 *apud* FIGUEIREDO, 2016).

Diante da difícil realidade do acesso à educação por parte da maioria da população afro-brasileira, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro brasileiro e o Movimento de Mulheres Negras são primordiais agentes educadores, sujeitos políticos e produtores de conhecimentos emancipatórios construídos através das lutas sociais.

Para a autora, esses movimentos sociais de educadores/as negros/as sistematizam os conhecimentos sobre a temática racial de modo que essa expertise se torna reivindicação e, em grande medida, materializa-se em políticas de Estado, tais como as políticas de cotas sociais e raciais no Ensino Superior, no serviço público e nas políticas de promoção da igualdade racial. Sendo assim, a criação e a materialização desses conhecimentos contra-hegemônicos e/ou decoloniais em epistemologias negras e políticas públicas ocorreu e ocorre por meio da experiência de intensas lutas sociais, diálogos e mobilizações com outros setores da sociedade civil organizada, como as próprias universidades públicas, que, como já mencionado anteriormente, possuem em sua gênese o racismo/sexismo epistêmico.

Mesmo com as históricas resistências estruturais e institucionais materializadas pela colonialidade do poder/saber nas universidades ocidentalizadas, vislumbramos como promissoras as propostas e ações de democratização da

educação superior no Brasil. As constantes lutas dos movimentos sociais negros por acesso à educação são referências de engajamento político e epistemológico, tanto para professores negros e negras, como para as novas gerações de intelectuais que ingressaram na universidade por meio das políticas de cotas raciais e garantiram sua permanência e conclusão através das políticas de assistência estudantil adotadas pelas ações afirmativas. Portanto, vislumbra-se no horizonte uma nova leva de intelectuais negros/as comprometidos/as com a justiça social e as transformações da sociedade brasileira.

Apesar de mudanças ocorridas no corpo-política do conhecimento e na geopolítica do conhecimento nas universidades brasileiras estarem acontecendo de maneira gradual e consistente, inclusive com o apoio da maior parte da população, que é favorável à política de cotas raciais¹⁹, essas políticas ainda sofrem diversos entraves para se consolidarem no âmbito institucional, devido à constante instabilidade política e à restrição orçamentária pelas quais as universidades públicas passam²⁰.

Essa instabilidade política, econômica e social que atravessou/atraversa o Brasil se agravou e é fruto imediato de um período pré e pós-golpe no Estado de direito nacional, ou seja, um rompimento inconstitucional ocorrido no país no ano de 2016, que culminou com o impedimento da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff. Esse golpe institucional teve clássicos contornos da cultura machista, sexista, misógina, racista e classista, fruto, indubitavelmente, de nossa larga herança colonial/patriarcal, impulsionada pela colonialidade do poder, do ser, do saber e do gênero no contexto do capitalismo moderno/colonial.

Esse acontecimento e, posteriormente, os rumos que o Ministério da Educação e o Governo Federal tomaram com relação à educação superior no Brasil lançou várias dúvidas sobre o prosseguimento dessas políticas públicas de expansão e democratização do Ensino Superior. Os sinais lançados não foram animadores, haja vista que logo após a ruptura democrática, quem assumiu a pasta da educação foi o deputado Mendonça Filho, do Partido Democratas (DEM), ligado ao setor privado da educação e abertamente contra a política de cotas, sendo,

¹⁹ “Metade da população é a favor das cotas”, em 12 de junho de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/06/maioria-e-a-favor-de-cotas-raciais-em-universidades-34-sao-contra-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 5 out. 2022.

²⁰ “Novo corte, MEC retira R\$ 220 milhões das universidades federais: ‘Insustentável’, diz reitor. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/em-novo-corte-mec-retira-r-220-milhoes-das-universidades-federais-insustentavel-diz-reitor/>. Acesso em: 6 out. 2022.

inclusive, o seu partido o responsável por apresentar ao Superior Tribunal Federal (STF) uma proposição de inconstitucionalidade das ações afirmativas para o ingresso em instituições federais de Ensino Superior, proposição essa que foi negada no ano de 2012 (LÁZARO, 2016).

No atual cenário sociopolítico e cultural brasileiro de reconstrução democrática, diante da barbárie gerada pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), o que se espera para os próximos anos, principalmente relacionado às pautas educacionais do país, é uma intensificação e um avanço das lutas por direitos, garantindo e ampliando políticas públicas voltadas para grupos minoritários. Essas demandas encampadas pelos Movimentos Negros educadores, pelo Movimento de Mulheres Negras, assim como pelos diversos movimentos sociais, possuem predominantemente em seu horizonte de luta uma perspectiva educacional emancipatória, anticapitalista, afrodiaspórica, decolonial e contra-hegemônica. Esses movimentos sociais, dos quais nossa perspectiva política é signatária, herdam o imenso desafio de enfrentar governos executivos contemporâneos com vieses autoritários e, simultaneamente, submissos aos interesses do imperialismo transnacional, como os de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), acentuando de modo proeminente as características de um Estado moderno/colonial, capitalista, racista, genocida, epistemicida, sexista, patriarcal e excludente.

A partir desse *modus operandi*, o dispositivo da colonialidade do poder continua privilegiando os interesses escusos do mercado financeiro internacional e de uma pequena fração da elite nacional, hegemonicamente branca e já historicamente privilegiada, em detrimento da emancipação social da grande maioria da população brasileira, que é proletária, negra, indígena e pertencente a uma diversidade de minorias sociais subalternizadas.

Tendo em vista o conteúdo exposto, situo-me nesta pesquisa com base na minha própria experiência e trajetória acadêmica. Ao ingressar na universidade pública, por meio da reserva de vagas para estudantes pretos/as, pardos/as e oriundos de escola pública, fiz parte desse momento no qual sujeitos/as (de)coloniais, historicamente excluídos/as do Ensino Superior, adentraram nesse espaço de produção do conhecimento. Durante toda a minha Graduação, e em parte da Pós-Graduação, fui assistido por programas de assistência estudantil, como o Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da Pró-Reitoria de Políticas

Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Em outras circunstâncias de espaço-tempo, se eu não obtivesse acesso a essas políticas de permanência estudantil, frutos de intensa mobilização do movimento negro, objetivamente, não haveria da minha parte condições materiais concretas para a conclusão do curso. Infelizmente, a minha realidade continua sendo a de muitos de meus companheiros/as estudantes da UFRB, que sem a assistência dessas políticas, cada vez mais ameaçadas em sua continuidade, poderão evadir do Ensino Superior.

Ademais, ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, principalmente, tive a oportunidade de me desenvolver enquanto um sujeito político por meio de coletivos negros dentro da universidade, como o Núcleo de Estudantes Negros e Negras Akofena (NNNE)²¹, o coletivo e grupo de pesquisa Angela Davis (abordaremos a participação destes coletivos com mais profundidade ao longo do nosso trabalho) e dos movimentos estudantis.

Enquanto sujeitos/as coletivos/as, organizávamo-nos frequentemente na luta por melhorias das condições de permanência universitária qualificada, já que isso afeta primordialmente estudantes de baixa renda, cotistas, indígenas e quilombolas. Uma das estratégias de permanência era compreender a importância de um bom desempenho acadêmico para pleitear, dentre outras coisas, bolsas de iniciação científica. Segundo Santos e Tenório (2009), um estudo realizado na Universidade Federal da Bahia demonstra que

[...] os estudantes cotistas observam o score global como uma estratégia extremamente importante, pois, à medida que mantêm seus escores altos, esses estudantes têm a possibilidade de se matricular nos primeiros dias e assim escolher matérias e concentrar os horários em apenas um turno (SANTOS; TENÓRIO, 2009, p. 59).

Entretanto, não podemos deixar de salientar a importância das políticas de assistência estudantil para a nossa formação e de vários/as outros/as estudantes cotistas.

No mais, devido à grande extensão territorial do Brasil, os impactos dessas políticas de democratização e acesso ao Ensino Superior devem ser avaliados em diferentes contextos regionais, levando-se em consideração as suas especificidades socioculturais, geopolíticas e o seu corpo-política do conhecimento. Esse é um ponto

²¹ Disponível em: <http://akofena.blogspot.com/>. Acesso: 15 nov. 2022.

que será abordado em nosso próximo tópico, no qual utilizaremos como caso exemplar a experiência da UFRB.

2.1 Geopolítica e corpo-política do conhecimento: o caso da UFRB

Nesta seção, abordaremos as transformações da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento pelas quais as IES brasileiras estão passando, elencando como caso exemplar a UFRB, que está situada no âmbito das políticas de expansão, interiorização, de cotas e ações afirmativas. Para tal procedimento, realizamos um breve levantamento bibliográfico acerca do tema, no qual analisamos os conteúdos selecionados sob o viés teórico da perspectiva decolonial.

Convém ressaltar que o Brasil é marcado por históricas assimetrias regionais com relação ao acesso e à democratização do Ensino Superior. Tendo em vista essa dimensão, Martins Israel Araújo e Arlete Maria Monte de Camargo (2018) apontam que no ano de 2003, das 3.887.022 matrículas realizadas no Ensino Superior presencial no país, aproximadamente 49% correspondiam à região Sudeste, 19% à região Sul, 16% à região Nordeste, 9% à região Centro-Oeste e apenas 5% à região Norte.

Apesar disso, no período de 2003 a 2014 houve um crescente aumento da participação do setor privado nas IES no país, por meio de incentivos fiscais nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Também houve maiores investimentos do setor público em direção à criação, expansão e interiorização de novas universidades federais de Ensino Superior no Brasil, com o intuito de diminuir essas assimetrias regionais, já que a maioria das sedes das universidades federais do país estava localizada nas regiões Sul e Sudeste, assim como nas capitais dos seus respectivos estados (ARAÚJO; CAMARGO, 2018).

Sendo assim, entre os anos de 2003 e 2014 ocorreu uma ampliação de 40% no número de universidades federais, a partir de políticas públicas como o REUNI, implementado no ano 2007 pelo governo federal do Partido dos Trabalhadores (PT), na gestão de Lula da Silva, e que teve continuidade no governo de Dilma Rousseff. Durante esse período, houve a criação de 18 universidades federais e 173 *campi* em cidades no interior do Brasil, sendo que das universidades criadas, 16 se encontram

fora das capitais e 6 foram instaladas na região Nordeste (ARAÚJO; CAMARGO, 2018).

É importante constatar que, demonstrando total descaso às IES brasileiras, durante as gestões dos presidentes Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) não foi criada nenhuma nova universidade por iniciativa do governo federal, sendo apenas inauguradas instituições já propostas por lei pelo poder executivo na gestão da então presidenta Dilma Rousseff. As instituições são, respectivamente: Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) e Universidade Federal de Catalão (UFCAT)²².

Segundo Araújo e Camargo (2018), o debate acerca da interiorização das universidades federais está sendo travado em torno de duas vertentes de análise: os que compreendem o processo de interiorização como democratização de acesso ao conhecimento e desenvolvimento regional e os que apontam a implementação dessas universidades como processos de precarização da educação do Ensino Superior, bem como das condições de trabalho docente e técnico dessas instituições. Essa precarização ocorreria sob a lógica neoliberal de fazer mais com menos, ou seja, a partir de restrições orçamentárias, que além de afetar o corpo técnico e docente, atinge diretamente o corpo discente em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Em nossa análise, compreendemos que ambas as perspectivas apresentadas, a de democratização e a de precarização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, não são excludentes, porém, é preciso compreender as particularidades, os contextos políticos e sociais das regiões nas quais essas instituições estão localizadas para se afirmar e se posicionar de modo mais seguro sobre tal discussão.

[...] dentro dessa ótica, pode-se afirmar que, a interiorização é um processo que se constrói, não só historicamente, como na história à medida que as facetas que o envolvem, ainda se desenvolvem no presente; tornam-se necessárias análises cautelosas que contemplem tanto o aspecto positivo da descentralização do

²² “Governo Bolsonaro não criou cinco Universidades Federais”. Disponível em: <https://coletivobereia.com.br/governo-de-jair-bolsonaro-nao-criou-cinco-universidades-federais/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

conhecimento, do acesso dos setores populacionais historicamente ausentes dos processos de formação em nível superior, bem como os aspectos negativos da precarização e de possível 'venda' da mão de obra e recursos naturais ao capital estrangeiro (ARAÚJO; CAMARGO, 2018, p. 7).

Cabe ressaltar que o Brasil recentemente esteve em uma grave crise política, institucional, social e econômica e no período anterior e após o golpe antidemocrático de 2016, ocorreu um aprofundamento da precarização das IES federais brasileiras, devido à frágil infraestrutura e orçamentos reduzidos, sobretudo das universidades em regiões do interior do país, que estavam em um processo de expansão e consolidação.

Segundo Deise Mancebo (2018, 69-70):

As consequências mais imediatas dessa conjuntura de ajuste fiscal, cuja prioridade absoluta tem sido o pagamento dos juros e encargos da dívida pública, são: 1ª – O abandono da infraestrutura física dos campi, com interrupção de obras e a deteriorização das instalações já existentes são visíveis na maior parte das instituições de educação superior (IES) públicas. Esse quadro deve agravar em 2018, pelo menos, na rede federal, considerando que, os recursos para custeio, foram mantidos em patamar 20% inferior aos valores de 2014 e os recursos para investimento foram ainda mais reduzidos, representando agora um corte de mais de 80% em relação a 2014, conforme dados apresentados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2017). 2ª – O estancamento e a desaceleração do movimento de expansão de matrículas e cursos são, infelizmente, uma decorrência lógica do baixo investimento governamental. [...] No que tange ao financiamento, é preciso ter a clara compreensão de que o orçamento público não é uma peça 'técnica' (mera previsão da arrecadação de receita se da alocação de despesas). Ele é o resultado de decisão política do poder executivo e legislativo. Parcelas significativas do Orçamento da União (45,11%, em 2015) tem sido utilizadas para pagar despesas com a dívida pública, o que acarreta uma redução de recursos disponíveis ao financiamento da educação, da ciência e tecnologia e de outras políticas sociais (REIS, 2018, s.p.). Essa tendência precisa ser revertida, deve ser alvo de disputa e de lutas.

Para além desse complexo cenário, existem outros fatores históricos que contribuíram para a marginalização e exclusão da Bahia e da região do Recôncavo da geopolítica do conhecimento. Segundo Noelio Dantaslé Spinola (2004), acontecimentos ocorridos no Brasil no século XIX, como a crise da cultura do açúcar em um sistema não monetário de base escravagista e a perda de representatividade política, informam sobre como ocorreram as transformações da Bahia, que possuía

uma posição socioeconômica privilegiada nos séculos iniciais da colonização, até sua consequente decadência.

De acordo com Spinola (2004), dentre outros elementos que impactaram fortemente o desenvolvimento baiano e brasileiro, destaca-se um robusto processo de acumulação capitalista oriundo da divisão internacional do trabalho, o que acaba por corroborar com o conceito de colonialidade do poder, utilizado por Aníbal Quijano (2005).

Na prática, não fomos simplesmente uma colônia. Mais que isto, desde o malfadado tratado de Methuen, firmado entre Portugal e a Inglaterra, em 1703, fomos, do ponto de vista econômico, colônia de uma colônia, posto que os portugueses, a partir desta época, abdicaram por eles e por nós, da possibilidade de industrializar-se (SPINOLA, 2004, p. 97).

Além disso, políticas estatais desfavoráveis, como “[...] o monopólio do câmbio, iniciado com a Revolução de 30 e mantido sob formas diversas, representou uma perfeita espoliação dos recursos do Estado da Bahia” (SPINOLA, 2004, p. 94)²³, constituíram-se como elementos primordiais para o progresso socioeconômico de outras regiões do Brasil, como o Sudeste, tornando-se desinteressante para as classes dominantes locais, nacionais e internacionais do sistema mundo moderno/colonial a modificação desse *status quo*, imposto pela lógica de uma globalização excludente da ética neoliberal e da colonialidade do poder, que, consequentemente, impactam a colonialidade do saber e a geopolítica do conhecimento²⁴, condicionando o desenvolvimento socioeconômico precário da Bahia até o seu atual momento, no qual a maioria de sua população ainda arca com as desigualdades regionais de produção, renda, educação, entre outros fatores.

De todo modo, questionamo-nos como a concepção de desenvolvimento é inferida na lógica capitalista do sistema-mundo moderno/colonial:

²³ “Segundo Baer (1996, p. 297), o superávit de exportações do Nordeste para o exterior resultante da industrialização centrada no Sudeste – o primeiro sendo obrigado a comprar do segundo sob relações de troca menos favoráveis – implica uma transferência de renda da região mais pobre do país para a mais rica. No período de 1948/1960 foram transferidos mais de US\$ 413 milhões de capital. O sistema cambial representou uma carga adicional para a economia do Nordeste” (SPINOLA, 2004, p. 94).

²⁴ No levantamento realizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano 2019, a Bahia ocupava apenas a 25ª posição no *ranking*, não conseguindo alcançar a média estipulada. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/ensino-medio-brasileiro-nao-atinge-meta-no-ideb-desde-2013/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Como afirma Wallerstein (1988), desenvolvimento neste sentido é uma ilusão. Ou seja, a riqueza dos estados do núcleo orgânico (o chamado Primeiro Mundo, em termos globais, a região Sudeste, no caso brasileiro) é análoga à riqueza oligárquica de Harrod. Essa riqueza não pode ser generalizada porque se fundamenta em processos de exploração e de exclusão que pressupõem a reprodução contínua da pobreza da maioria da população num contexto regional (SPINOLA, 2004, p. 98).

Portanto, esse é o contexto no qual uma instituição moderna/colonial, como a universidade ocidentalizada, fundada/pautada/orientada no racismo/sexismo epistêmico, foi instalada e na qual está passando por uma série de novas dinâmicas sociais na produção do seu conhecimento científico, em grande medida, devido à especificidade do seu corpo-política do conhecimento e da sua geopolítica do conhecimento.

Todavia, cabe destacar que a região do Recôncavo da Bahia também é herdeira de uma forte presença afrodiaspórica, bem como de seus processos de luta e resistência perante o colonialismo e a colonialidade do poder:

A região do Recôncavo é constituída por uma sociedade pluriétnica e pluricultural, rica também na sua diversidade de recursos naturais. Por muito tempo seu ordenador primário foi formado por um sistema escravista, cuja grande característica foi a brutal exploração da força de trabalho e a tentativa de imposição dos valores lusitanos, contraposta com múltiplas formas de resistência, rebeliões, fugas e negociações exercitadas pelos povos e segmentos sociais dominados. Entretanto, essa realidade social, própria da sociedade açucareira, marcada por riqueza e ostentação, esvaeceu a partir do momento da descoberta e exploração do petróleo, em meados do século XX. Porém, as limitações dos espaços onde se produz petróleo e onde foram construídas refinarias e outras estruturas ligadas à sua exploração, transformação e armazenamento, definiram desequilíbrios socioeconômicos, pois nem todos os municípios do Recôncavo se beneficiaram dessas atividades econômicas. Neste cenário regional tão densamente povoado, rico em tradições culturais e bens patrimoniais inestimáveis, nasce a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019, p. 3).

Entre os muitos símbolos de luta e resistência negra decolonial e de memória afrodiaspórica do Recôncavo baiano, apontamos, por exemplo, a Irmandade da Boa Morte, confraria feminina de cunho religioso e sincrético, formada por mulheres africanas, ex-escravizadas, livres e suas descendentes, que se opunham à lógica da tradição colonial, patriarcal e cristã. Com origens que remontam ao século XIX, em

Salvador, sua atual sede se localiza no município de Cachoeira-BA.

Figura 1 – Irmandade da Boa Morte, 2016



Fonte: Página no Facebook da Irmandade da Boa Morte²⁵.

Ademais, localizam-se também na região inúmeros territórios de identidade²⁶ afrodiaspóricos e manifestações culturais e artísticas, como o grupo musical Os *Tincoãs*, uma expressão artística cachoeirana, do qual fez parte Mateus Aleluia²⁷, cantando o samba de roda²⁸ e os terreiros de candomblé, que se tornaram

²⁵

Disponível

em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=565689545597646&set=a.565689535597647>. Acesso em:

²⁶ “O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php>. Acesso em: 20 ago. 2021.

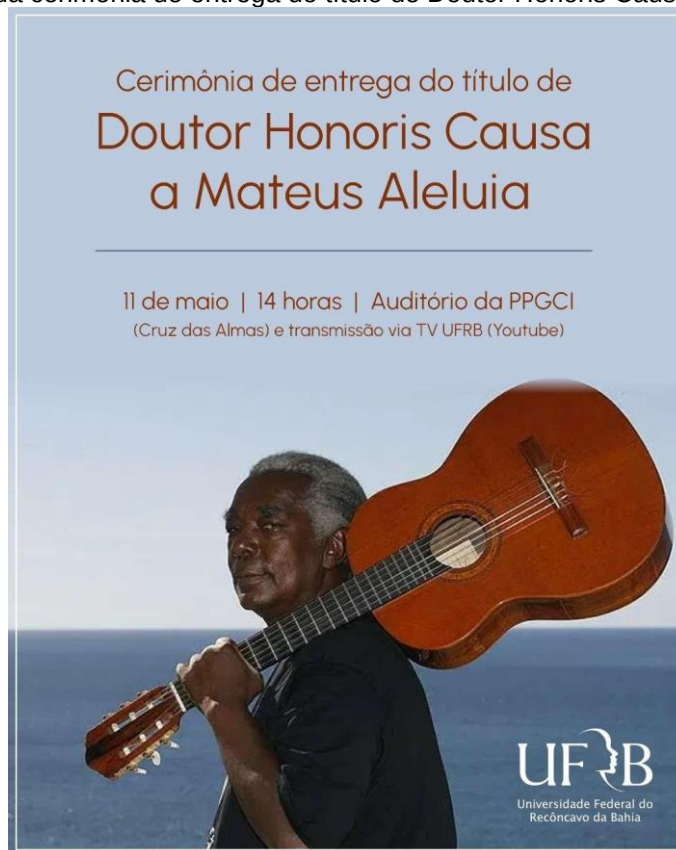
²⁷ “UFRB concede título de Doutor Honoris Causa ao músico Mateus Aleluia”. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/porta/1/noticias/6521-ufrb-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-ao-musico-mateus-aleluia>. Acesso em: 11 jul. 2022.

²⁸ “Dona Dalva do Samba de Roda recebe primeiro título Doutora Honoris Causa concedido pela UFRB” Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/porta/1/noticias/3048-dona-dalva-do-samba-de-roda-recebe-primeiro-titulo-doutora-honoris-causa-concedido-pela-ufrb>. Acesso em: 27 nov. 2021.

patrimônios imateriais da Bahia²⁹, as várias comunidades pesqueiras e remanescentes de quilombo, que mais recentemente ingressaram como estudantes da UFRB³⁰, que constituem a herança africana do Recôncavo e ainda lutam e resistem aos avanços de empreendimentos capitalistas e diante da intolerância religiosa.

A UFRB tem atribuições de articulação entre saber científico e a complexa realidade do Recôncavo. Neste aspecto, sem perder a noção de universalidade, o Recôncavo está sendo concebido como “região de aprendizagem”, buscando-se ações sinérgicas entre a universidade e o referido território, de modo a contribuir para a constituição de competências regionais (PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019, p. 4).

Figura 2 – Card da cerimônia de entrega do título de Doutor Honoris Causa a Mateus Aleluia



Fonte: UFRB³¹.

²⁹ “Patrimônio imaterial da Bahia, terreiros de candomblé e umbanda estão em roteiros de turismo religioso; conheça”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/avanca/noticia/2019/07/20/patrimonio-imaterial-da-bahia-terreiros-de-candomble-e-umbanda-estao-em-roteiros-de-turismo-religioso-conheca.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2022.

³⁰ Reitoria da UFRB recebe estudantes recém-ingressos. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4554-reitoria-da-ufrb-recebe-estudantes-quilombolas-recem-ingressos>. Acesso em: 29 nov. 2021.

³¹ Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=ver->

Figura 3 – Terreiro Raiz de Ayrá, Cachoeira-BA



Foto: Lázaro Menezes. Secretaria de Cultura da Bahia. Fonte: G1 Bahia ³².

Figura 4 – Dona Dalva do Samba de Roda recebe o primeiro título de Doutora Honoris Causa concedido pela UFRB



Fonte: UFRB ³³.

evento&id=1676#:~:text=O%20cantor%2C%20compositor%20e%20pesquisador,maio%2C%20%C3%A0s%2014h%2C%20no%20Audit%C3%B3rio. Acesso em: 11 jul. 2022.

³² Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/avanca/noticia/2019/07/20/patrimonio-imaterial-da-bahia-terreiros-de-candomble-e-umbanda-estao-em-roteiros-de-turismo-religioso-conheca.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2022.

³³ Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/porta/noticias/3048-dona-dalva-do-samba-de-roda-recebe-primeiro-titulo-doutora-honoris-causa-concedido-pela-ufrb>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Figura 5 – Reitoria da UFRB recebe estudantes quilombolas recém-ingressos (2016)



Fonte: UFRB³⁴.

Sendo assim, diante da história de marginalização da população negra do Recôncavo da Bahia, ao mesmo tempo em que ocorream/ocorrem seus complexos processos de resistência cultural e de lutas sociais, a UFRB foi fruto de um longo diálogo e de intensas mobilizações das comunidades civis dos municípios da região com o poder público. Por esses motivos citados anteriormente, a universidade já nasce com o sistema de cotas para estudantes de escola pública, negros/as e indígenas, sendo pioneira no Brasil na criação de uma Pró-Reitora de Políticas de Ações Afirmativas, a PROPAAE. Primordialmente, a UFRB estabeleceu 45% de suas vagas para as cotas sociorraciais e atualmente cumpre na integralidade a Lei nº 12.711/2012, que determina a reserva de 50% das vagas para o sistema de cotas, segundo Ronaldo Crespim Sena **Barros** (2013).

Criada a partir da aprovação da Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, a UFRB se constituiu do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na cidade de Cruz das Almas, onde também se encontra a sua Administração Central. Sendo implementada em um modelo multicampi, a UFRB conta com Centros também nos municípios de Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Santo Amaro, Feira de Santana e os municípios de Cachoeira e São Félix³⁵, onde se encontra o curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFRB –

³⁴ Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4554-reitoria-da-ufrb-recebe-estudantes-quilombolas-recem-ingressos>. Acesso em: 11 jul. 2022.

³⁵ No dia 20 de maio de 2016, por deliberação do Conselho do Centro de Artes, Humanidades e

Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019).

Localizado em torno da Baía de Todos os Santos, entre Salvador e o Semiárido, o território do Recôncavo baiano possui o Polo Petroquímico de Camaçari, um grande complexo automotivo, uma hidroelétrica e uma efervescente atividade cultural, em uma área de 12.000 Km², com aproximadamente 4 milhões de habitantes (BARROS, 2013).

Figura 6 – Mapa do Recôncavo da Bahia



Fonte: Google, 2022³⁶.

Segundo Barros (2013), graças à implementação da política de cotas e ações afirmativas pela UFRB, no ano de 2011 foi constatado que o seu corpo discente reflete majoritariamente a população negra do Recôncavo da Bahia, já que aproximadamente 84% do seu corpo-política discente é composto por negros e negras, configurando-se como a universidade mais negra do Brasil. Além do mais, 91,5% dos/as seus/suas estudantes são oriundos/as do estado da Bahia³⁷.

Destes/as estudantes, 71% compunham as faixas socioeconômicas

Letras e do Conselho Universitário da UFRB, ocorreu na Casa de Cultura Américo Simas uma cerimônia de incorporação do município de São Félix ao Centro de Artes, Humanidades e Letras, sendo assim, foi reconhecido o *campus* Cachoeira/São Félix.

³⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rec%C3%B4ncavo_Baiano. Acesso em:

³⁷ “Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior”. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 12 jul. 2022.

categorizadas como C, D e E; cerca de 46% entraram pelo sistema de cotas, sendo que 98% advinham da escola pública. Ademais, no que diz respeito ao gênero dos/as estudantes cotistas, observou-se que 54% das ingressantes foram mulheres. Portanto, infere-se que a UFRB, além de ser a universidade mais negra do país, converte-se enquanto preponderantemente negra e feminina, possuindo, inclusive, grupos de pesquisa que são majoritariamente compostos por mulheres negras, como o Coletivo Angela Davis³⁸.

Figura 7 – Coletivo Angela Davis



Fonte: Página no Facebook do Coletivo Angela Davis, 5 de maio de 2018³⁹.

Em relação aos estudantes indígenas que entraram pelo sistema de cotas, a meta da reserva de vagas de 2% não foi atingida integralmente, sendo essa política afirmativa passível de futuras melhorias. No entanto, já é possível observar um crescente número de estudantes, tanto indígenas⁴⁰ como de quilombolas⁴¹, que

³⁸ Grupo de Pesquisa Ativista sobre Gênero, Raça e Subalternidades. Ver mais em: <https://coletivoangeladavis.wordpress.com/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

³⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivoangeladavis/photos/pb.100063456586354.-2207520000.1717504781650013/?type=3>. Acesso em: 30 nov. 2021.

⁴⁰ “‘Todo dia é dia de ‘índio’”: Diálogo sobre a atual conjuntura nas políticas indigenistas e o protagonismo indígena na UFRB é realizado no CAHL”. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=ver-evento&id=697>. Acesso em: 30 jun. 2020.

pautam suas identidades políticas em torno de coletivos estudantis que lutam para garantir o acesso e permanência na universidade. Esses coletivos mobilizam suas demandas por meio de reivindicações junto aos órgãos burocráticos da universidade, assim como promovem eventos, atividades e seminários nos quais compartilham seus saberes ancestrais e suas estratégias políticas e epistemológicas de luta e resistência, ao passo que também denunciam o seu histórico processo de genocídio e epistemicídio, tanto dentro como fora do espaço acadêmico.

Figura 8 – Estudante do povo Anacé é a primeira indígena a se formar na UFRB



Fonte: Carta Capital, 2016⁴².

No mais, para além do estrito âmbito universitário, Ozana Rebouças Silva (2017) realça a importância da UFRB para o processo de dinamização socioeconômica e valorização cultural da região. Em seu recorte de estudo, a autora trata especificamente do CAHL, que está localizado em Cachoeira/São Félix, que por sua vez teve origem no final do século XVI em uma fazenda criada por Diogo Álvares Correia, o Caramuru, e que em 1674 foi criada a freguesia de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira, a qual foi elevada à condição de vila e conselho em 1693, e à cidade em 1837. O município de Cachoeira também possui o título de Cidade Heróica, devido à sua participação no processo de independência colonial portuguesa. Além do mais, em decorrência de sua rica herança patrimonial,

⁴¹ “I Acolhimento de Estudantes Quilombolas” Disponível em: <https://ufrb.edu.br/propaae/noticias/883-i-recepcao-de-estudantes-quilombolas-ufrb>. Acesso em: 30 jun. 2020.

⁴² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/estudante-do-povo-anace-e-a-primeira-indigena-a-se-formar-na-ufrb/> Acesso em 30 de jun. 2021

arquitetônica e paisagística, o município se tornou Monumento Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), conforme o Decreto nº 68.045, de 13 de janeiro de 1971.

Figura 9 – Os municípios de São Félix (parte inferior) e Cachoeira (parte superior). Ao centro, o Rio Paraguaçu e a Ponte Dom Pedro I⁴³



Fonte: IPAHN, 2022⁴⁴.

Devido ao ingresso de novos profissionais da área da educação, servidores técnicos e estudantes, a partir da implementação do CAHL em Cachoeira/São Félix, ocorreu a criação de novas demandas locais que a cidade precisaria comportar, como: transporte, alimentação, moradia, lazer, turismo, cultura, comércio e serviços, movimentando de modo significativo a economia e a cultura local.

Por tudo isso, Ozana Rebouças Silva (2017) ressalta o importante papel social desempenhado pela Instituição, impulsionado pelas ações de grupos de pesquisa e projetos de extensão que possuem como finalidade o diálogo, a interação

⁴³ O município de São Félix possui uma interação histórica, cultural, urbanística e paisagística com a cidade de Cachoeira, situada na outra margem do rio Paraguaçu. As duas cidades se conectam por meio de uma ponte de ferro construída por ingleses e inaugurada por D. Pedro II no ano de 1859. O tombamento de São Félix pelo IPAHN ocorreu em 2010, devido ao seu conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico que se manteve preservado ao longo dos séculos. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/112>. Acesso em 21 nov. 2022

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/112>. Acesso em: 21 nov. 2022.

e a melhoria da qualidade de vida da população da região.

Dentre os grupos de pesquisa registrados no CAHL, em 2016⁴⁵ constavam:

Quadro 1 – Grupos de pesquisa do CAHL

ÁREA DE CONHECIMENTO	GRUPOS DE PESQUISA
CIÊNCIAS HUMANAS	Corpo e Cultura
	Corpo, Socialização e Expressões Culturais
	Educação, Sociedade e Diversidade
	Gênero, Raça e Subalternidade
	Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Sociedade (GEPPS)
	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação Patrimonial e Ensino de História
	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (GEPM)
	Grupo de Pesquisas em Conflitos e Segurança Social (GPECS)
	Memória, Processos Identitários e Territorialidades no Recôncavo da Bahia (MITO)
	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Recôncavo da Bahia
	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, com ênfase em Filosofia Moderna e Contemporânea
	Observatório Social da Juventude
	Políticas Públicas: Desafios da Gestão Democrática
	Práticas Culturais, Religiosidade e Imaginário
	Recôncavo Arqueológico
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Grupo de Estudos em Arte, Cultura e Comunicação (ARCCO)
	Comunicação, Economia, Política e Sociedade (CEPOS) – Capítulo Cachoeira
	Comunicação, Identidades e Memória
	Desenvolvimento Regional, Políticas Sociais, Turismo e Cultura
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Cidadania e Políticas Sociais (CIPÓS)
	Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Científica, Gênero e Jornalismo
	Grupo de Estudos da Mídia
	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Serviço Social na Educação (GTSSSEDU)
	Natureza, Trabalho, Ontologia Social e Serviço Social (NATOSS)
	Núcleo de Estudos sobre Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural
	Núcleo de Pesquisa em Experiência, Comunicação e Audioculturas (ECA)

⁴⁵ No ano de 2018 foi registrado o grupo de pesquisa e extensão Áfricas nas Artes (registro PROEXT nº 39702/2017; PRPPG2018), com a proposta de desenvolver material didático e paradiático sobre as artes no continente africano, visando à criação de um curso on-line aberto à comunidade. Disponível em <https://africanasartes.wordpress.com/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

	Percurso Expográfico, Pesquisa, Patrimônio e Memória
	Serviço Social, Trabalho e Formação Profissional
	Grupo de Pesquisa e Extensão Telejornalismo, Narrativas e Sociedade (TelenS)
	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trajetórias Participativas e Políticas Sociais (TRAPPOS)
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Arte, Audiovisual e Patrimônio (GAAP)
	Grupo de Estudos e Práticas em Documentário
	Laboratório de Análise e Criação em Imagem e Som (LACIS)
	Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia
	Grupo de Pesquisa em Artes Visuais ([Re]image)

Fonte: UFRB (2016 *apud* Silva, 2017).

Ademais, averiguou-se que, dentre os projetos de pesquisa e extensão atuantes na cidade e região, registrados no CAHL de janeiro a julho de 2016, constavam, respectivamente:

1. A ornamentação e o programa iconográfico das igrejas da Ordem Primeira e Terceira do Carmo de Cachoeira-BA;
2. Escola Livre de Gestão Social;
3. Galeria Recôncavo;
4. Encenação, Enquadramento e Narrativa no Cinema;
5. Documentação do Acervo Arqueológico do Laboratório de Documentação e Arqueologia (LADA);
6. Artes Visuais e Patrimônio em Cachoeira-BA: a cidade monumento como espaço de construção coletiva e multidisciplinar de conhecimento;
7. A Moda no Jornalismo Cultural: Entretenimento, Crítica e Arte;
8. A educação no Recôncavo da Bahia: instituições, sujeitos e práticas (Séc. XIX e XX);
9. O Efeito do Planejamento Marketing sobre o Desempenho de Negócios;
10. Desnaturalização de processos curatoriais: gênese, singularidades e “discursos” nos espaços museológicos de história natural;
11. Memória, fazeres, saberes e cultura material em Cachoeira e São Félix no século XX;
12. A situação do Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia.

De acordo com Ozana Rebouças Silva (2017, p. 93):

Ao se realizar uma análise sobre a produção científica e

extensionista do CAHL é fácil visualizar uma ligação direta dessas atividades com a cidade de Cachoeira e o Recôncavo. Dos 35 grupos de pesquisa do CAHL, em torno de 15 grupos têm conexão direta com questões referentes à região do Recôncavo e à cidade de Cachoeira, principalmente com relação a temáticas no âmbito patrimonial, histórico, político, de gênero, raça, cultura e arte, trabalho, violência, educação e saúde. Da mesma forma, ao se listar os projetos de pesquisa e extensão cadastrados no CAHL em 2016, a grande maioria tem relação direta com a região do Recôncavo, isso demonstra, de certa forma, a conexão que os cursos de graduação, a produção científica e as atividades extensionistas do centro mantêm com o território, o que pode, inclusive, trazer benefícios para a população local.

Esses dados nos levam a refletir sobre como, em certa medida, a estrutura político-pedagógica macro dos cursos tende a não acompanhar as transformações das dinâmicas acadêmicas promovidas pelo novo perfil dos/as sujeitos/as, muito mais engajados/as politicamente com a produção de um conhecimento imerso em suas realidades territoriais, sociais, culturais e econômicas.

Além do mais, registra-se os impactos socioeconômicos e culturais decorrentes da implementação da UFRB na cidade de Cachoeira no ano de 2006:

Outros dados retirados do site Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2016) e SEI^[46] (BAHIA, 2016) também trazem informações relevantes sobre a evolução da condição de vida da população de Cachoeira entre o ano de 2000 e 2010. Assim:

1. Educação: A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade reduziu de 20% em 2000 para 15,9% em 2010.

2. Houve uma redução de analfabetos, mas são índices ainda muito elevados. A taxa de analfabetismo da população urbana reduziu de 13,4% para 12,6% e a rural reduziu, no mesmo período, de 27,8% para 19,6%.

3. Saúde e Vulnerabilidade Social: A mortalidade infantil passou de 40,57 por mil nascidos vivos em 2000 para 25,2 por mil nascidos vivos em 2010. A parcela da população em domicílios com acesso à água encanada e banheiro passou de 50,92% em 2000 para 72,45% em 2010.

4. Trabalho e Renda: A população economicamente ativa ocupada aumentou de 55,24% em 2000 para 64,65% em 2010. A população economicamente ativa que estava desocupada reduziu de 18,84% em 2000 para 11,90% em 2010 (a População em Idade Ativa de Cachoeira era de 27.147 em 2010 e a População Economicamente Ativa era de 14.956 pessoas. Sendo que desses, 18,96% trabalhavam no comércio e 36,27% no setor de serviços). O índice de Gini (instrumento usado para medir o grau de concentração de renda, apontando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos – quanto mais próximo de zero, menor será a

⁴⁶ Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais.

desigualdade) passou de 0,59 em 2000 para 0,56 em 2010. A vulnerabilidade à pobreza reduziu de 75,77% em 2000 para 60,25% em 2010 (SILVA, 2017, p. 63-64).

Por todos os dados que apresentamos relacionados ao CAHL/UFRB, podemos observar importantes especificidades relacionadas ao seu corpo-política do conhecimento, bem como a sua marginalização, do ponto de vista da geopolítica política do conhecimento, com relação a outras regiões do país. Inferimos que essa marginalização ocorre devido à sua localização na região do Recôncavo da Bahia, marcada pela colonialidade do poder, do saber e do ser, com todas as suas particularidades, resistências e pluralidades socioculturais.

De acordo com Walter D. Mignolo (2017), a administração e o controle do mundo moderno/colonial são baseados no fundamento racial e patriarcal do conhecimento, ou seja, o lugar de enunciação na qual a ordem mundial é legitimada dá-se a partir do privilégio epistêmico do corpo-política e da geopolítica do conhecimento do homem branco, ocidental, cristão, colonizador e heterossexual.

Historicamente, as universidades se constituíram como um lócus privilegiado de enunciação desse conhecimento moderno/colonial. Assim, infere-se sobre a importância de produzirmos dados e/ou índices que indiquem a permanência ou a transformação da colonialidade do poder/saber nas novas IES brasileiras, para que não se naturalizem as hierarquias da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento na contemporaneidade.

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Dessa forma, ao compreender os lugares de enunciação da geopolítica do conhecimento e do corpo do conhecimento, o pensamento e a ação descolonial⁴⁷

⁴⁷ O termo “descolonial”, aqui citado por Mignolo, não se diferencia em seu sentido do termo “decolonial”, proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

busca se engajar em uma desobediência epistêmica, desvinculando-se da matriz epistemológica colonial e da sua retórica da modernidade, propondo-se, assim, a outras formas de produção de conhecimentos e instituições decoloniais (MIGNOLO, 2017).

No mais, os lugares de enunciação da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento são questões que continuaremos problematizando ao longo deste nosso trabalho. Para isso, apresentaremos e analisaremos os dados da pesquisa construídos a partir de uma perspectiva teórica decolonial, afrodiaspórica e crítica do currículo de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB.

3 UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E (DE)COLONIALIDADE

Neste capítulo iremos discutir o modelo de organização da educação superior no Brasil com base na ideia de currículo e na colonialidade do poder/saber. Para tanto, apresentaremos uma breve genealogia de sua implementação, influências e transformações ao longo do tempo até os dias atuais.

De acordo com Léa das Graças Camargo Anastasiou (2013), a institucionalização do sistema educacional brasileiro ocorreu por meio dos jesuítas desde os primeiros momentos da sua chegada ao território nacional no século XVI. Primordialmente concebida como missão “civilizatória”, mas, de acordo com Ramón Grosfoguel (2016) e Boaventura de Souza Santos (2009), foi praticada como uma missão genocida/epistemicida, marcada pela violência e pelo silenciamento contra os povos originários.

Para Marcos Roberto de Faria (2022), havia crises e contradições éticas entre os próprios missionários com relação à conduta violenta perante os povos indígenas, comprovadas por meio de cartas, documentos e manuscritos:

Os testemunhos nas cartas utilizadas aqui certamente foram lidos às avessas. Mas esses documentos também estão marcados pelas condicionantes retóricas do período, nas quais os indígenas são formados. Mesmo assim, as missivas em pauta não deixam de expor feridas e desencontros. Os documentos classificam e silenciam os nativos e demonstram práticas de violências e abusos àqueles que não puderam falar e que foram obrigados a servir aos “senhores da fala”, assim como os nativos chamavam os padres da Companhia desde sua chegada. Em uma análise mais ampla, portanto, certamente é preciso considerar outras questões que impunham os descaminhos da missão e que implicavam na sujeição dos índios (FARIA, 2022, p. 11).

Todavia, o modelo educacional implementado pelos portugueses e jesuítas permanece até os dias atuais, estabelecendo a organização dos cursos em séries e anos letivos e a aplicação de provas e notas para avançar nos estágios subsequentes. Nesse período colonial, o método de aula tido como ideal era o da exposição e explicação dos conteúdos, seguido da repetição sobre os pontos mais importantes, para, logo em seguida, haver a aplicação dos exercícios práticos.

Segundo essa lógica, implementada também em outras partes do mundo onde se estabeleceu a colonização portuguesa, não havia a própria busca pela

inovação do conhecimento em si, mas apenas a mera reprodução da lógica da colonialidade do poder/saber. O nível de conservadorismo era tal que, mesmo autores europeus contemporâneos à época, como Descartes e Galileu, que poderiam gerar uma possível mudança de paradigmas da ordem vigente, eram rechaçados dos currículos (ANASTASIOU, 2013).

Tal perspectiva conservadora ainda ocorre em nossos tempos, em todos os níveis educacionais. Ao tratarmos especificamente do ensino de nível superior, autores/as e professores/as comprometidos/as com a transformação social ainda são considerados/as demasiadamente militantes e pouco científicos ao desafiarem os paradigmas persistentes das matrizes do conhecimento de herança colonial e positivista, ou seja, o paradigma da neutralidade axiológica, criticado tanto por autoras feministas como por autores/as decoloniais, ainda persiste por meio da colonialidade do poder/saber.

Essas e outras influências da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento ainda são recorrentes no campo acadêmico brasileiro, a exemplo do modelo universitário francês, que no período de Napoleão Bonaparte introduziu a ideia de currículo e burocratização dos servidores do Estado, de modo a organizar a esfera estatal da forma mais “racional”, seletiva e impessoal possível (ANASTASIOU, 2013).

Outrossim, uma terceira fonte de influência da geopolítica do conhecimento no padrão universitário em território nacional advém da Alemanha e o seu modelo humboldtiano. Esse modelo parte da perspectiva da ciência como uma atividade livre, economicamente autônoma e de nomeação pessoal da sociedade, sendo voltada especificamente para as expectativas de interesses e problemáticas regionais e nacionais. Dessa maneira, grupos de pesquisas com discentes e docentes eram formados e tinham seus currículos diferenciados conforme suas necessidades. A organização do Ensino Superior humboldtiano também exerceu forte influência no mundo todo e foi seguido de modo expressivo pelos Estados Unidos da América (ANASTASIOU, 2013).

Cada um desses modelos exógenos à realidade local exerceu forte influência sobre o Ensino Superior no Brasil em distintos momentos históricos. No período colonial vingaram os modelos escolásticos portugueses. A partir das guerras pela Independência, mirou-se no padrão de cultura francesa, como modelo ideal para a formação de uma elite preparada para ocupar os cargos superiores do país. E,

durante o período do pós-segunda guerra mundial, buscou-se uma reformulação curricular inspirada no modelo humboldtiano. Daí em diante houve a tentativa de construção de uma identidade nacional por parte do Estado brasileiro, com foco em pesquisas que investigassem e apontassem resoluções práticas para problemas nacionais (ANASTASIOU, 2013).

Com o advento da Ditadura Militar, as universidades brasileiras passaram a adotar princípios do modelo universitário estadunidense, que possuía como base o fortalecimento do aparelhamento ideológico do Estado. Entre os elementos oriundos do modelo norte-americano implementado pela Ditadura Militar, estão: o sistema de departamento centralizado, no qual ocorre o desligamento do vínculo do professor com o curso; o desmantelamento de grupos de trabalho, análise e crítica aos cursos que faziam frente às imposições da Ditadura; e a predileção pela maior quantificação possível de conteúdo com centralidade na exposição e memorização (ANASTASIOU, 2013).

Alguns desses elementos institucionais adotados pela Ditadura Militar, que se tornou subalterna aos interesses geopolíticos dos EUA frente à ideologia socialista/comunista comumente à época, ainda reverberam na organização das universidades brasileiras, de modo que, segundo Luciana Maria de Aragão Ballestrin (2017), torna-se imprescindível pensarmos a geopolítica do conhecimento vinculada à noção de “imperialidade do poder”, ou seja, os modos como a colonialidade do poder/saber se atualiza na América Latina, por meio de dinâmicas imperialistas e suas lógicas pós-coloniais nos séculos XX e XXI.

Uma das dimensões da racionalidade e do *ethos* da imperialidade do poder se reflete na noção de levar o progresso, a civilização e a democracia para outras sociedades, mesmo que tal feito seja efetivado por meio da violência de guerras estimuladas de modo superficial pelo Estado norte-americano ou, nos casos específicos da América Latina, com o apoio incondicional a sanguinárias Ditaduras Militares. De todo modo, ainda se espera, por parte dos Estados subalternizados, o consentimento e a gratidão pela intervenção imperial, por mobilizar valores ocidentais superiores às sociedades antidemocráticas (SLATER, 2001 *apud* BALLESTRIN, 2017).

[...] a dissociabilidade entre colonialismo e imperialismo – e, logo, entre colonialidade/imperialidade – obscurece um dos polos

relacionais para o entendimento da produção da colonialidade, afetando os prognósticos e perspectivas normativas e concretas para sua superação (BALLESTRIN, 2017, p. 507).

Desse modo, ao explicitar a colonialidade do poder, do saber, do gênero e do ser, enquanto a face violenta e oculta da modernidade, a perspectiva decolonial também pode nos subsidiar a tensionarmos uma de(s)colonização da imperialidade do poder/saber epistêmica euro-estadunidense.

[...] Da mesma forma, torna-se importante entender os dispositivos da colonialidade do ser e do saber, essa associada às diferentes formas de colonialismo e imperialismo intelectual e acadêmico (ALATAS, 2003), já denunciada pela sociologia terceiro-mundista, inclusive, latino-americana e brasileira. Estas preocupações que, de diferentes maneiras, ocuparam o pensamento social e político latino-americano absolutamente não são novas e lhe foram de certa forma constitutiva – da nordomania de José Rodó, ao marxismo indígena precursor de José Carlos Mariátegui, à sociologia autônoma de Guerreiro Ramos, à filosofia libertadora de Enrique Dussel (BALLESTRIN, 2017, p. 515).

Sendo assim, é necessário (re)pensarmos constantemente formas coletivas de resistência à colonialidade/imperialidade do poder/saber/ser, principalmente a partir do nosso locus de enunciação geopolítico, a América Latina. De acordo com Catherine Walsh (2009), países como Bolívia e Equador se autodeclararam como Estados interculturais e plurinacionais, através de suas reformas constitucionais (Assembleia Constituinte), reconhecendo o caráter ancestral de seus povos originários, seus territórios indígenas e afrodescendentes. Esse reconhecimento se deve primordialmente à organização política e à pressão dos movimentos sociais de ambos os grupos junto ao Estado Democrático de Direito.

A constituição desses Estados interculturais e plurinacionais, sob a perspectiva das nacionalidades indígenas e afrodescendentes, aponta para as possibilidades de se repensar o Estado-Nação moderno/colonial e, conseqüentemente, suas instituições de produção do conhecimento. No campo das ciências, a nova constituição do Equador afirma que o conhecimento científico e tecnológico não é singular e único, sendo as relações com os conhecimentos ancestrais indígenas e afrodescendentes também reconhecidas como tecnológicas, científicas e de interesse geral do Estado, e não apenas para esses grupos sociais. Essa perspectiva busca superar a visão única e hegemônica da ciência transmitida

desde a escola do Ensino Fundamental até as IES (WALSH, 2009).

Ademais, a constituição boliviana também passa a incorporar novos conjuntos de conhecimentos, estimulando uma pluralidade de saberes como forma de ampliar as interpretações do mundo. Dentre a diversidade desses saberes, inclui-se o bem viver, uma das bases epistemológicas do pensamento indígena em território latino-americano. Desse modo, o Estado assume a educação com uma proposta intracultural e plurilíngue em todo o sistema educativo, apontando a descolonização do pensamento enquanto fundamental para uma consciência social crítica na vida e para a vida (WALSH, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que é imprescindível pensarmos os currículos universitários em conjunto com os movimentos sociais e com as camadas mais amplas da sociedade brasileira, em especial, em conjunto com grupos sociais com demandas historicamente negligenciadas pelo poder público, como as populações negras e indígenas. Tendo em vista esse horizonte de luta, as universidades públicas em diálogo com os movimentos sociais, é possível desafirmos a uninacionalidade e a monoculturalidade que mantêm a hegemonia violenta do Estado-Nação moderno/colonial/capitalista em nosso continente.

3.1 Geopolítica do conhecimento e Ciências Sociais

Nesta seção analisaremos o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB considerando a sua geopolítica do conhecimento relacionada ao território nacional. Para tal, elegemos como documento de estudo o PPP do curso. Nesse sentido, tivemos o intuito de compreender as condições epistemológicas nas quais se pratica a produção de um conhecimento situado a partir do lócus de enunciação da região do Recôncavo baiano e, conseqüentemente, da região Nordeste. Essa reflexão se torna de fundamental importância, pois são regiões que, historicamente negligenciadas pela esfera pública e pela colonialidade do poder/saber, tornaram-se periféricas, do ponto de vista da produção do conhecimento e das Ciências Sociais brasileiras, assim como carentes da formação qualificada de profissionais das mais diversas áreas.

Para fins de compreensão do nosso objeto de estudo, realizamos um breve paralelo da UFRB com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), pois possuem contextos de implementação muito próximos. Segundo Naomar de Almeida

Filho, Dirceu Benincá e Denise Coutinho (2017), a UFSB é uma das mais novas universidades públicas federais do Brasil, criada em 2013, fazendo parte de um projeto de universidade popular que, com inspiração dos educadores brasileiros Paulo Freire e Anísio Teixeira, também possui como pressupostos epistemológicos a ecologia dos saberes e a epistemologia dos saberes ausentes, do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2008), e a perspectiva decolonial latino-americana. Esta proposta de universidade popular visa à emancipação, à interculturalidade e à descolonização do conhecimento situada na realidade local, em contraposição a uma lógica de que IES, via de regra, priorizam o modelo neoliberal de conhecimento e desenvolvimento.

A educação superior adquire densidade popular quando assume o papel de promover a descolonização das mentes, das consciências e das práticas educacionais e sociais. A consolidação do caráter popular da universidade se dá na medida em que ela for capaz de contribuir de modo significativo com a reversão das injustiças, das desigualdades e do crescimento predatório e excludente e, por outro lado, com uma práxis efetivamente transformadora. A ação decolonial pressupõe uma opção político-pedagógica decolonialista. O papel primeiro de uma universidade que se pretende popular é, pois, sua opção teórico-prática pela descolonialidade, mais do que simplesmente pela descolonização. Para a UFSB, o desafio da descolonialidade adquire triplo significado: a) em face do contexto socioeconômico e sociocultural em que está situada, em que ressalta ampla presença de indígenas, quilombolas, assentados, trabalhadores rurais e urbanos de classes menos favorecidas e historicamente excluídos; b) pelo contexto sociopolítico e educacional em que foi criada e que dá seus primeiros passos – expansão e interiorização da universidade brasileira; c) pelo contexto sócio-histórico de sua localização – marco inicial da ação colonizadora no Brasil. No local em que, por primeiro, foram impressas as marcas do colonialismo, torna-se simbolicamente fundamental desencadear fortes processos de descolonialidade do poder, do ser e do saber (ALMEIDA FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017, p. 52).

Em analogia à UFSB, também acreditamos que a UFRB, com o auxílio do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, diante de todo o seu contexto sócio-histórico e cultural, possui todas as possibilidades de se tornar popular, democrática, emancipadora, afrodiaspórica e decolonial, muito embora, com muitos desafios e especificidades locais, os quais discutiremos a seguir.

A criação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB ocorreu posteriormente à implementação do Bacharelado, no ano de 2008. O curso fica

localizado no CAHL, no *campus* de Cachoeira/São Félix.

Inicialmente, o PPP do curso, aprovado pela resolução do Conselho Acadêmico (CONAC/UFRB) n. 15, de 2 de setembro de 2014, foi elaborado pela comissão composta pela representação docente: Profa. Dra. Maria Salete Nery (Presidente), Prof. Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Prof. Dr. Diogo Valença, Prof. Dr. Luís Flávio Reis Godinho, Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira, Prof. Dr. Wilson Penteado; e pelos representantes discentes: Camilo Alvarenga e Valdir Alves (PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019).

Posteriormente, o PPP foi reformulado e aprovado pela resolução CONAC/UFRB, portaria nº 21, assinada em 19 de agosto de 2019, constituindo-se, assim, a composição do Colegiado Responsável pela Reformulação: Prof. Dr. Bruno José Rodrigues Durães (Coordenador), Prof. Dr. Antônio Mateus Carvalho Soares (Vice-Cordenador), Prof. Dr. Luiz Paulo de Jesus Oliveira, Profa. Dra. Thaís Joi Martins, Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho, Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos; e o estudante Rodrigo Conceição Santos de Souza. A portaria da nova composição do Colegiado é nº 1.397, de 28 de novembro de 2017.

Já a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) responsável pela reformulação foi composta por: Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho (Presidente), Prof. Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Prof. Dr. Luiz Paulo de Jesus Oliveira, Profa. Dra. Thaís Joi Martins e o Prof. Dr. Wilson Rogério Penteado Júnior. Não consta representação discente (PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019).

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRB, é ressaltado que o objetivo principal do curso é contribuir para o desenvolvimento das ciências, letras e artes vinculadas ao pleno exercício da cidadania, do desenvolvimento regional do Recôncavo da Bahia, assim como pela valorização cultural de suas referências, por meio da difusão de conhecimentos técnicos, científicos e humanistas.

O presente documento afirma que a formação dos professores para a educação básica possui o intuito de intervir diretamente na construção de mecanismos difusores de discursos e práticas cidadãs por meio da educação. Portanto, ressalta-se a importância de que a formação dos professores esteja diretamente vinculada à pesquisa e para a criticidade do olhar ao contexto vivido em sua prática docente, como por exemplo, em espaços formais e não formais de ensino-aprendizagem. Desse modo, o curso privilegia o aprimoramento das

interpretações e intervenções no meio social, estimulando a formação de professores-pesquisadores/as.

[...] Isto acontecerá via uma desafiadora e contínua dinamização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, pretendendo-se que o processo de aprendizagem se espraie e seja praticado em todos os setores da sociedade regional. Deste modo, a universidade buscará elementos que a introduzam, regionalmente, como uma relevante fonte de saber que ligará o Recôncavo aos processos socioeconômicos e culturais em curso em todo o mundo (PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB, 2019, p. 3).

Ao longo dos primeiros anos da implementação do Bacharelado em Ciências Sociais, as recorrentes avaliações de professores/as e estudantes apontavam para a necessidade histórica e urgente de um novo curso voltado exclusivamente à Licenciatura de Ciências Sociais, porém, em diálogo integrado com o Bacharelado, evitando as possíveis dicotomias existentes entre ensino e pesquisa.

Logo, o curso de Licenciatura possui como objetivo principal a formação qualificada de professores/as para o Ensino Médio que atenda à região do Recôncavo e a todo o estado da Bahia, visto que, de acordo com dados do IBGE e do INEP, no ano de 2009 existia a carência de aproximadamente 268 professores/as de Sociologia na microrregião do CAHL/UFRB, tanto no Ensino Médio público quanto no privado.

No ano de 2012, de um total de 184 professores/as que ministravam a disciplina de Sociologia na região, apenas 7 (ou 3,8%) possuíam Licenciatura em Ciências Sociais. Em 2016, o baixo percentual permanece, com apenas nove (ou 4,6%) professores/as formados/as na área. Na Bahia, menos de 5% dos professores/as com formação na área da disciplina estavam em atividade docente em 2016 (PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019).

De acordo com o INEP, os dados referentes ao ano de 2016 informavam que 5.031 professores/as lecionavam Sociologia no estado da Bahia, sendo que um pouco mais da metade possuíam formação superior, cerca de 67,3% ou 3.385 professores/as. Já em 2016, ocorreu um ligeiro aumento dos/as professores/as que lecionam Sociologia e que estavam em atuação, atingindo a marca de 5.986 docentes. Também ocorreu um ligeiro aumento de professores/as com nível superior em exercício, passando a representar 80,6%.

Desse modo, dos/as professores/as que possuíam formação superior no ano

de 2012, pouco mais da metade eram da Licenciatura, 2.344 profissionais, ou seja, 69%. Em 2016, o número de licenciados chega a 80%, elevando-se pelo menos à quantidade de docentes com formação em Licenciatura, embora a área de atuação seja diversa. No ano de 2012, com relação aos licenciados que ministravam o componente Sociologia no estado da Bahia, cerca de 3,3%, o equivalente a apenas 77 professores/as, possuíam o grau de Licenciatura na área das Ciências Sociais. Já em 2016, houve um pequeno aumento de 4%, ou seja, 199 professores/as.

Em um quadro nacional, observou-se também um enorme déficit de formados na área. De acordo com dados do INEP de 2013, apenas 11,8% dos/as professores/as formados/as na área de Ciências Sociais atuavam no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas (INEP, 2015, *apud* PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019).

Tendo em vista a problemática defasagem docente na região, Luis Flávio **Godinho**, Luciméa Santos **Lima** e Marcus Bernardes (2019) realizaram uma pesquisa em escolas públicas e privadas em três municípios do Recôncavo baiano, Cachoeira, São Félix e Muritiba, com o intuito de compreender a importância da qualificação dos/as professores/as para o ensino das Ciências Sociais, a partir da perspectiva dos/as estudantes/as. Constatou-se que a presença de profissionais com a formação adequada na área de Ciências Sociais é fundamental para o maior interesse e satisfação dos/as estudantes nas aulas de Sociologia:

[...] Percebemos alguns elementos constantes, porém um gradativo aumento nos quesitos “Insatisfatório” e “pouco satisfatório” para escolas sem professores formados na área. Dessa forma, é importante a condição de professores licenciados em Ciências Sociais para aumentar os índices de satisfação e interesse dos estudantes em relação à disciplina. Os estudos sobre a expectativa em torno do professor relacionada ao desempenho dos estudantes possuem uma vasta literatura científica que não cabe aqui aprofundar. Contudo, é importante ressaltar que a perspectiva adotada no presente trabalho não é a de imputar apenas ao professor a centralidade do interesse do estudante, porém, as expectativas sobre o mesmo é uma variável importante [RASCHE; KUDE, 1986] (GODINHO; LIMA; BERNARDES, 2019, p. 65).

Desse modo, compreendemos que nossa formação qualificada irá orientar diretamente nossa atuação político-pedagógica, enquanto professores/pesquisadores/as engajados/as na educação do Ensino Básico da região. Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva decolonial e afrodiaspórica

inserida em nosso currículo irá contribuir para o enriquecimento da diversidade epistêmica do curso de Ciências Sociais da UFRB, ampliando nossos subsídios epistemológicos relacionados à produção do conhecimento, às desigualdades sociais, às identidades raciais, sexuais, de gênero e à rica diversidade cultural no Recôncavo da Bahia.

Por tudo isso, a Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB é de extrema importância para a região, pois começa a preencher minimamente uma lacuna de professores/as de Sociologia, devidamente formados/as em sua área de atuação, como aponta o PPP da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB (2019, p. 6):

[...] O curso de Licenciatura em Ciências Sociais é imprescindível para estimular a existência de um pensamento científico, humanista, cidadão e crítico, não apenas no âmbito interno da instituição, mas, sobretudo, no Recôncavo da Bahia, que é o espaço social no qual a instituição se insere, podendo resultar em novas dinâmicas culturais, políticas e sociais.

Além disso, outra importante questão levantada pela comissão do PPP do curso está conectada às desigualdades educacionais de acesso do Nordeste em relação às outras regiões do país, por conta da baixa quantidade de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. Quanto à Bahia, até o ano de 2014 somente duas universidades federais ofereciam esses cursos, a UFBA e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Além disso, atualmente são oferecidos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* de Salvador; na Universidade Estadual de Santa Cruz (Licenciatura), no Sul baiano; na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); e, em um caso específico, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), na qual o ingresso na Licenciatura ocorre via Bacharelado em Humanidades ou através de editais especiais, não havendo vagas diretamente para as terminalidades via SISU.

Também foi observado que, proporcionalmente, existem menos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais nas universidades federais localizadas na região Nordeste. Essa é a única região do país na qual a Licenciatura em Ciências Sociais fica abaixo dos 50% referentes a todos os tipos de cursos existentes em outras universidades federais. A Licenciatura equivale a 38% em relação aos outros cursos. Para termos uma ideia, todos os cursos de Ciências Sociais nas regiões Sul e

Sudeste do país possuem Bacharelado e Licenciatura, simultaneamente.

Sendo assim, urge o fortalecimento das Ciências Sociais no Nordeste e, conseqüentemente, no Brasil, a fim de mitigar as históricas desigualdades educacionais advindas da reprodução da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento em contextos locais, já que, não coincidentemente, o Norte e o Nordeste são as regiões que concentram, proporcionalmente, o maior número de sujeitos/as coloniais do país, ou seja, as populações negras e indígenas.

Nesse sentido, Júlia Figueiredo Benzaquen (2013) afirma que os saberes são construções que partem de um espaço-tempo localizáveis e que possuem dinâmicas e estratégias políticas de poder, explícitas ou não. Portanto, ao reconhecer a geopolítica do saber, abre-se um caminho para o engajamento intelectual, prático e comprometido com as realidades locais. Desse modo, a perspectiva decolonial nos auxilia a compreender esse campo de disputa, não apenas do ponto de vista epistemológico, mas também no campo geopolítico das desigualdades regionais em um contexto nacional.

No Brasil, como mencionado anteriormente, ocorre uma desproporcional assimetria do acesso ao conhecimento científico, a partir da prevalência das regiões Sul e Sudeste, em decorrência da lógica da colonialidade do poder/saber, pois se tratam de regiões mais desenvolvidas do ponto de vista econômico, e que concentram massivamente a produção científica do país. Simultaneamente, ocorre uma desvalorização dos saberes ditos “regionais”, bem como uma reprodução da lógica sujeito/objeto, na qual as regiões Norte e Nordeste se tornam “fornecedoras” de experiências para a produção acadêmica do eixo Sul/Sudeste, reproduzindo-se, em contextos nacionais a dinâmica da colonialidade do saber com base na geopolítica do conhecimento. Assim sendo, supõe-se uma classificação e hierarquização de saberes, lugares e pessoas (BENZAQUEN, 2013).

Por isso, a UFRB, enquanto uma dessas novas universidades, deve lançar mão das mais diversas estratégias geopolíticas possíveis para a sua consolidação em âmbito nacional, haja vista que os maiores investimentos em universidades estão diretamente ligados ao seu ritmo de produtividade, o que no caso de regiões historicamente alienadas desse tipo de conhecimento e produção acadêmica pode gerar uma grande defasagem para as IES aí localizadas e para a região como um todo.

Ainda, também refletimos como essa lógica da produtividade acadêmica se

configura enquanto mais um dispositivo de colonialidade de poder/saber, que serve justamente para os fins da lógica da modernidade capitalista, meritocrática e excludente. Ou seja, torna-se essencial estimularmos a produção de um conhecimento acadêmico que esteja diretamente engajado com as problemáticas locais, mas que também seja legitimado como de relevância nacional.

3.2 Colonialidade do saber e o currículo das Ciências Sociais: pensando a partir da UFRB

Nesta seção apresentaremos os dados levantados com relação ao corpo-política do conhecimento e à geopolítica do conhecimento presentes no currículo das disciplinas obrigatórias do PPP da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB. Dessa forma, partimos para observar o currículo nos utilizando da perspectiva metodológica da análise documental, na qual consideramos os seguintes limites e vantagens:

[...] ainda que algumas características da análise documental possibilitem recorrer ao documento vantajoso em certos níveis, deve-se admitir que seu uso suscita também algumas questões. Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único, pois embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares (CELLARD, 2012, p. 295-296).

No contexto histórico do documento analisado, apontamos para as novas dinâmicas da colonialidade do poder/saber, a partir das transformações da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento, proporcionadas pelos processos de interiorização, expansão, política de cotas e ações afirmativas nas universidades brasileiras. Esse novo contexto tem permitido que, como no caso da UFRB, sujeitos/as coloniais, historicamente marginalizados, esquecidos/as e silenciados/as nos documentos oficiais do Estado moderno/colonial e da produção do conhecimento científico participem desse campo de disputa, por meio de suas agências e memórias coletivas.

O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação (POLLAK, 1989, p. 7).

Além da metodologia da análise documental, também ressaltamos a perspectiva do método do paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg, que segundo Ana Luíza Ferreira Coelho (2014, p. 1):

É um método interpretativo no qual os detalhes tidos como secundários ou mesmo negligenciáveis podem guardar a chave para a interpretação de um contexto social. Este método trabalha descobrindo nas fontes e nos documentos dados além daqueles que estes pretendiam revelar, informações que, para a sociedade que produziu o documento, pode ser tido apenas como um fato posto, mas quando analisada e desconstruída pelo historiador, pode revelar um sistema vigente na época de produção de tal documento.

Por se tratar de um método interpretativo do objeto de estudo, como por exemplo, documentos oficiais, o paradigma indiciário “muito utilizado por pesquisas de micro-histórica, também possa servir de metodologia e inspiração para diversos tipos de pesquisas na área de história” (COELHO, 2014, p. 1), tornando-se relevante em pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, e particularmente em nossa pesquisa, na qual trabalhamos com a dimensão histórica da colonialidade do poder/saber.

De toda forma, apesar de reconhecermos nossos limites metodológicos, apontamos para futuros estudos complementares ao da análise documental, que estejam em diálogo com outros recursos, como etnografias, análise de discurso, análise de conteúdo, entrevistas com os sujeitos/as da pesquisa etc. Contudo, para fins desta pesquisa, tendo em vista o período pandêmico na qual ela foi realizada, compreendemos a análise documental como a metodologia mais adequada para avaliarmos os processos históricos de transformação ou não do currículo. Ademais, nossa abordagem metodológica da análise documental e do paradigma indiciário será feita por meio de um diálogo com as teorias críticas e pós-críticas do currículo e na perspectiva teórica decolonial e do pensamento afrodiaspórico.

Em primeira análise, as perspectivas crítica e pós-crítica do currículo, em contraposição às teorias tradicionais do currículo, ressalta elementos ocultos, para além da ênfase nas relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, neste

documento institucionalizado. Tais elementos, como: ideologia, relações de poder, reprodução cultural, capitalismo, classe social, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistências, identidade, alteridade e diferença, subjetividade, significação e discurso, poder/saber, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo são alguns dos tópicos já abordados por essa perspectiva teórica, como indica Tomás Tadeu da Silva (1999).

Em uma forma contextualizada sobre o campo das teorias críticas e pós-críticas do currículo, Ribeiro (2016) afirma que a partir da década de 90 ocorreu o declínio da hegemonia do pensamento marxista nos estudos curriculares, acarretando em um massivo aumento da incorporação de perspectivas pós-estruturais e pós-modernas no campo da teoria dos currículos, tanto no Brasil como em outros países. Nessas diferentes perspectivas teóricas, os críticos ressaltam as relações de poder, a economia, a classe social, o conflito e a ideia de totalidade. Em contraponto, os pós-críticos enfatizam primordialmente a cultura, o gênero, a etnia, a diferença, a linguagem e a identidade. Para Mériden de Pádua Ribeiro (2016), alguns autores, como Tomás Tadeu Silva (2009), defendem que houve uma superação das teorias críticas pelas teorias pós-críticas do currículo, desconsiderando “possibilidades de hibridismos teóricos entre as vertentes, como por exemplo, na questão da cultura: central para os críticos e também pós-críticos” (RIBEIRO, 2016, p. 287).

No campo teórico marxista, autores contemporâneos, como Kevin Anderson (2019), fazem uma leitura em diálogo com importantes elementos levantados pelos estudos pós-críticos, como o colonialismo, o anticolonialismo, o racismo, o gênero, a sexualidade, a cultura e a linguagem, porém, sem perder de vista categorias centrais da perspectiva teórico-metodológica marxista, como o materialismo histórico dialético, a luta de classes e a noção de que existem particularidades dentro de uma totalidade, assim, afastando-se de uma perspectiva eurocêntrica, evolucionista e universalista do conhecimento.

De toda forma, levando-se em consideração as teorias críticas e pós-críticas, compreendemos o currículo enquanto um documento passível de análise, na concepção proposta por Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 14):

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo:
uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que

o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é a verdade “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

Assim, para a nossa pesquisa, compreendemos que mais importante do que definir tecnicamente o que é o currículo, é a necessidade de dimensionar quais são os elementos objetivos e subjetivos desse documento que podemos utilizar para a elaboração de dados para análises, ou seja, podem ser utilizados tanto elementos da perspectiva crítica quanto da perspectiva pós-crítica do currículo, porém, sem cair em um processo de extrema abstração da realidade de teorias pós-críticas influenciadas pelo pós-estruturalismo.

Outros estudos pós-críticos radicais optam por trazer definições transgressoras de currículo, ao invés de centrarem esforços nas críticas à teoria curricular crítica, embora também o façam em menor grau (GALLO, 2010; CORAZZA, 2001, 2008). Pretendemos mostrar, aqui, que nos momentos que tais concepções tentam oferecer alternativas aos sujeitos da educação, o fazem de modo tão vago, transgressor, poético que acaba por dificultar qualquer tentativa mínima de se pensar o currículo sob o viés da defesa de projetos societários específicos (RIBEIRO, 2016, p. 295).

O nosso objetivo é compreender como e se estão ocorrendo transformações das IES públicas, do ponto de vista da relação de ensino-aprendizagem e considerando a geopolítica do conhecimento e o corpo-política do conhecimento. Por isso optamos por avaliar se o currículo do curso de Licenciatura em Ciência Sociais (UFRB) propõe uma perspectiva epistemológica contra-hegemônica, democrática, inclusiva e plural do conhecimento, ou se, ao contrário, reproduz a lógica da colonialidade do poder/saber, reforçando as históricas desigualdades sociais, econômicas, raciais, sexuais, regionais e identitárias presentes no Recôncavo da Bahia e no Brasil.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é o quê? Para responder essa questão, as diferentes teorias podem recorrer às discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou

saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 1999, p. 14).

Na contemporaneidade, quando pensamos nas teorias críticas e pós-críticas dos currículos e nos currículos das Ciências Sociais no Brasil e na América Latina, consideramos como imprescindível debatermos a dimensão da colonialidade do saber, um dos principais temas discutidos por autores latino-americanos, como Castro-Gómez (2005), Edgardo Lander (2005) e Walter Mignolo (2005). Muito embora ainda não exista um campo consolidado da teoria decolonial com relação às teorias do currículo, pode-se levar em conta a contribuição dessa perspectiva crítica quanto à produção do conhecimento na América Latina, suas relações de poder/saber e sua conexão com os currículos.

Segundo o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2005), no contexto contemporâneo da geopolítica do conhecimento há uma forte crítica à produção do conhecimento ocidentalizado. Essa crítica está sendo elaborada principalmente em países colonizados do Sul Global, constituídos por sujeitos/as coloniais.

Durante as últimas décadas do século XX, a filosofia pós-moderna e os estudos culturais constituíram-se em importantes correntes teóricas que, dentro e fora dos recintos acadêmicos, impulsionaram uma forte crítica às patologias da ocidentalização. Apesar de todas as suas diferenças, as duas correntes coincidem em apontar que tais patologias se devem ao caráter dualista e excludente que assumem as relações modernas de poder. A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas. A crise atual da modernidade é vista pela filosofia pós-moderna e os estudos culturais como a grande oportunidade histórica para a emergência dessas diferenças largamente reprimidas (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80).

Porém, o autor ressalta que a crise da moderna produção do conhecimento ocidentalizado não necessariamente conduz à debilidade da estrutura mundial no interior da qual se opera esse dispositivo de poder.

O que aqui denominarei o “fim da modernidade” é apenas a crise de uma configuração histórica do poder no contexto do sistema-mundo capitalista, que, no entanto, assumiu outras formas em tempos de globalização, sem que isso implique no desaparecimento desse mesmo sistema-mundo. Argumentarei que a atual reorganização global da economia capitalista se apoia na produção das diferenças e

que, portanto, a afirmação celebratória destas, longe de subverter o sistema, poderia contribuir para consolidá-lo (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80).

Desse modo, Castro-Gómez defende que o desafio contemporâneo para uma teoria crítica da sociedade é demonstrar em que consiste a crise do projeto de modernidade ocidental, identificado na instância central do Estado. É a partir do Estado que são coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social, assim como as novas configurações de poder global. Para tal demonstração, o autor questiona, por exemplo, o projeto de modernidade elaborado por Habermas, relacionando a formação dos Estados nacionais e a consolidação do colonialismo, no qual enfatiza o papel desempenhado pelo conhecimento técnico-científico, em especial as Ciências Sociais, para a consolidação desses fenômenos.

O Estado é entendido como a esfera em que todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma síntese, isto é, como o locus capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Para isso se exige a aplicação estrita de critérios racionais que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo. Isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para dirigir racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão. O filósofo social estadunidense Immanuel Wallerstein (1991) mostrou como as ciências sociais se transformaram numa peça fundamental para este projeto de organização e controle da vida humana. O nascimento das ciências sociais não é um fenômeno aditivo no contexto da organização política definido pelo Estado-nação, e sim constitutivo dos mesmos. Era necessário gerar uma plataforma de observação científica sobre o mundo social que se queria governar. Sem o concurso das ciências sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de longo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Em seus primórdios, as Ciências Sociais não se limitavam apenas à formulação de teorias abstratas sem intervenção na realidade, como pensavam ideologicamente os fundadores da Sociologia, já que as formulações dessas teorias possuíam consequências práticas e concretas na sociedade, pois legitimavam as políticas reguladoras do Estado. Sendo assim, não podemos esquecer que o currículo do curso de Ciências Sociais da UFRB se trata justamente de um documento oficial vinculado ao Estado, que possui seus dispositivos de poder/saber.

A matriz prática que dará origem ao surgimento das ciências sociais é a necessidade de ajustar a vida dos homens ao sistema de produção. Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da modernização, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as leis que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Para Castro-Gómez (2005), como consequência da consolidação do colonialismo europeu na América Latina, a instituição do Estado-Nação, por meio de intensa violência epistêmica, utilizou-se de dispositivos de colonialidade do poder/saber, tais como as Ciências Sociais e a escrita, enquanto forma de incluir e excluir as subjetividades e as identidades sociais locais, possibilitando o fenômeno da “invenção do outro”.

Para serem civilizados, para formarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas. A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela adoção de um continuum arbitrariamente constituído pela letra (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

Portanto, ocorre uma conexão inexorável entre o colonialismo, a modernidade e o surgimento dos Estados-Nação na Europa e nas Américas, no qual as Ciências Sociais ainda enfrentam grandes dificuldades conceituais para vinculá-los. No currículo analisado, percebe-se a dificuldade dessa vinculação histórica. A relação orgânica entre esses fenômenos é um esforço que vem sendo sistematizado de modo mais criterioso por correntes teóricas como as pós-coloniais e as decoloniais. Tais correntes de pensamento estão reestruturando e propondo novos pressupostos epistemológicos para as Ciências Sociais, em oposição ao eurocentrismo vigente em sua gênese (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A racionalização – em sentido weberiano – teria sido o resultado da ação de **qualidades inerentes** às sociedades ocidentais (a

“passagem” da tradição à modernidade), e não da interação colonial da Europa com a América, a Ásia e a África a partir de 1492. Deste ponto de vista, a experiência do colonialismo resultaria completamente irrelevante para entender o fenômeno da modernidade e o surgimento das ciências sociais. Isto significa que para os africanos, asiáticos e latino-americanos, o colonialismo não significou primariamente destruição e espoliação e sim, antes de mais nada, o começo do tortuoso, mas inevitável caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização. Este é o imaginário colonial que tem sido reproduzido tradicionalmente pelas ciências sociais e pela filosofia em ambos os lados do Atlântico (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83, grifo do autor).

De acordo com Castro-Gómez (2005), as Ciências Sociais seria um dispositivo de poder moderno/colonial produtor de alteridades entre o colonizador e o colonizado, entre o centro e periferia do sistema-mundo.

Nossa tese é a de que as ciências sociais se constituem neste espaço de poder moderno/colonial e nos conhecimentos ideológicos gerados por ele. Deste ponto de vista, as ciências sociais não efetuaram jamais uma ruptura epistemológica – no sentido althusseriano – face à ideologia; o imaginário colonial impregnou desde suas origens a todo seu sistema conceitual. [...] Não é difícil ver como o aparelho conceitual com o qual nascem as ciências sociais nos séculos XVII e XVIII se sustenta por um imaginário colonial de caráter ideológico. Conceitos binários tais como barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica, pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros, permearam completamente os modelos analíticos das ciências sociais. O imaginário do progresso, de acordo com a qual todas progridem no tempo de acordo com leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano, aparece assim como um produto ideológico construído do dispositivo de poder moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84).

Todavia, o autor aponta que no campo das Ciências Sociais e das Humanidades, no contexto contemporâneo do sistema capitalista, já não há mais demanda para a supressão de diferenças identitárias, pelo contrário, há um apelo à diversidade de identidades, com o intuito de invisibilizar o sistema-mundo moderno/colonial, que continua produzindo diferenças e subalternidades, mesmo após o “fim” da legitimidade dos metarrelatos universais.

Contudo, ainda nos questionamos em que medida, por meio dos currículos e bibliografias das Ciências Sociais brasileiras e, em especial, no caso da UFRB, essa racionalidade do projeto moderno/colonial continua ou não sendo (re)produzida, de

modo explícito ou implícito.

Considero que o grande desafio para as ciências sociais consiste em aprender a nomear a totalidade sem cair no essencialismo e no universalismo dos metarrelatos. [...] A tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa descolonização das ciências sociais e da filosofia (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 86).

Em consonância com a perspectiva de Santiago Castro-Gómez, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005) faz uma crítica às Ciências Sociais considerando seus limites sobre as análises do neoliberalismo nas sociedades capitalistas. O autor compreende as Ciências Sociais enquanto um conjunto de sistematização de saberes coloniais/eurocêntricos e considera o neoliberalismo enquanto um discurso hegemônico de um modelo civilizatório, que foi construído com base em pressupostos também coloniais e euro-ocidentais, que abarcam todas as dimensões da história, da natureza e das subjetividades humanas, para além do aspecto econômico.

Edgardo Lander (2005) questiona os pressupostos de neutralidade e objetividade das Ciências Sociais, que serviram de base para a naturalização da sociedade capitalista/liberal. Contudo, o autor nos diz que as críticas epistemológicas às Ciências Sociais e os saberes coloniais foram e estão sendo construídos desde as diversas vertentes da teoria feminista, do questionamento da história europeia enquanto história universal, da natureza do orientalismo feita por Edward Said, da contribuição de Wallerstein e seu debate sobre “abrir as Ciências Sociais”, dos estudos subalternos feitos na Índia, da produção de intelectuais africanos, como V. Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham e Oyenka Owomoyela, dos estudos pós-coloniais e culturais feitos em diversas universidades estadunidenses e europeias e, por fim, da contribuição de perspectivas teóricas não eurocêntricas a partir da América Latina, desde a longa tradição de intelectuais, como José Martí e José Carlos Mariátegui até os contemporâneos, a exemplo de Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo, que fizeram a crítica ao eurocentrismo, ao neoliberalismo e ao capitalismo com base nas perspectivas teóricas da colonialidade do poder e do saber.

Nesse sentido, Lander se junta à crítica das Ciências Sociais feita com base

nas perspectivas latino-americanas e identifica duas dimensões históricas dos saberes modernos que neutralizam o potencial crítico das Ciências Sociais latino-americanas. A primeira dimensão refere-se às “separações” ou partições do mundo “real” na história da sociedade ocidental e o modo como o conhecimento é construído com base nessas separações, como por exemplo, na tradição religiosa judaico-cristã, a separação entre Deus (sagrado), homem (humano) e natureza. A segunda dimensão histórica refere-se ao modo como os saberes modernos se articulam com as organizações de poder/saber coloniais/modernas/imperiais. Um dos marcos dessa dimensão na produção do conhecimento eurocêntrico/colonial se dá no período da Ilustração, com a separação ontológica entre corpo e mente, razão e mundo, tal como formulado por Descartes.

Para Lander (2005), foi a partir da conquista ibérica do continente americano que essas constantes separações ontológicas serviram como base para a ideia de modernidade, bem como a organização colonial do mundo e a consolidação das Ciências Sociais e dos saberes coloniais eurocêntricos, no qual o europeu foi concebido como moderno, detentor da razão, e os “outros”, os povos colonizados, foram concebidos apenas como corpos, natureza, desprovidos de razão e atrasados.

Diante dos argumentos apresentados, fizemos um esforço de sistematização dos dados relacionados à geopolítica do conhecimento no âmbito internacional e nacional. Sendo assim, identificamos a origem dos países dos autores/as presentes nas disciplinas obrigatórias e optativas do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, com o intuito de compreendermos as relações de colonialidade ocultas neste documento. Os dados foram coletados por meio de informações disponíveis na internet, assim como na Plataforma Lattes.

Posteriormente, identificamos a origem das instituições as quais os/as autores/as brasileiros/as presentes no currículo estão vinculados/as, tendo como parâmetro aqueles/as que obtiveram sua titulação máxima de doutoramento, a fim de compreendermos as dinâmicas nacionais da geopolítica do conhecimento. Com essas informações, conseguimos visualizar e analisar as relações de colonialidade do poder/saber em contextos regionais.

Quadro 2 – Geopolítica do conhecimento nas disciplinas obrigatórias

Países	Quantidade
Brasil	128 autores/as
França	19 autores/as
Estados Unidos	19 autores/as
Inglaterra	12 autores/as
Alemanha	9 autores/as
Itália	5 autores/as
Espanha	3 autores/as
Rússia	2 autores/as
Polônia	2 autores/as
Canadá	2 autores/as
Portugal	2 autores/as
Hungria	1 autor/autora
Uruguai	1 autor/autora
Argentina	1 autor/autora
Total de autores/as identificados	206

Fonte: Adaptado do PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB (2019). Elaboração própria.

Em uma primeira análise dos dados, podemos observar que a grande maioria dos/as autores/as disponibilizados/as nas bibliografias das disciplinas obrigatórias são oriundos/as do Brasil. Contudo, ao analisarmos a origem dos estados nos quais obtiveram sua titulação máxima, Doutorado ou Mestrado, verifica-se que a região Sudeste segue uma lógica semelhante à colonialidade do poder/saber, no que se refere às dinâmicas centro/periferia, com a prevalência dos estados mais desenvolvidos do ponto de vista econômico. A seguir, apresentaremos alguns dos dados que mais nos chamam a atenção:

- Os/as autores/as brasileiros/as representam 62,1% dos componentes curriculares obrigatórios;
- Dos países com mais autores/as no currículo constam, respectivamente: EUA (19 autores/as), França (19 autores/as), Inglaterra (12 autores/as), Alemanha (9 autores/as) e Itália (5 autores/as);
- Espanha e Portugal possuem apenas dois autores cada;

- Uruguai e Argentina possuem apenas um autor cada;
- O currículo possui um autor de origem haitiana, porém com titulação de Doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- O currículo possui dois autores de origem africana, Kwan Anthony Appiah (anglo-ganês) e Kabengele Munanga (brasileiro-congonês), porém com titulação máxima em países diferentes dos de origem;
- Dos 128 autores/as brasileiros/as disponibilizados/as nas bibliografias, 86 possuem como titulação máxima formação em IES do eixo Sul/Sudeste, ou seja, 67,1%;
- São Paulo é o estado com o maior número de autores/as disponíveis no currículo, representando 46% no total. Dos 58 autores, 36 possuem como instituição de titulação máxima a Universidade de São Paulo (USP);
- Autores/as brasileiros/as com Doutorado em outros países representam 20,3%;
- Os países mais procurados para formação acadêmica de autores/as brasileiros/as são, respectivamente: EUA (13 autores/as), França (6 autores/as), Alemanha (2 autores/as), Inglaterra (2 autores/as) e Itália (1 autor/autora);
- Os autores nordestinos representam apenas 3,1% do currículo obrigatório (dois com formação em Pernambuco e um no Ceará).

Quadro 3 – Geopolítica do conhecimento nas disciplinas optativas

Países	Quantidade
Brasil	237 autores/as
Estados Unidos	111 autores/as
França	98 autores/as
Inglaterra	38 autores/as
Alemanha	23 autores/as
Itália	8 autores/as
Portugal	7 autores/as
Holanda	6 autores/as
Espanha	4 autores/as
Canadá	4 autores/as
Bélgica	2 autores/as

México	2 autores/as
Austrália	1 autor/autora
Polônia	1 autor/autora
Áustria	1 autor/autora
Suíça	1 autor/autora
Irlanda	1 autor/autora
Argentina	1 autor/autora
Peru	1 autor/autora
Chile	1 autor/autora
Total de autores/as identificados/as	612 autores

Fonte: Adaptado do PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB (2019). Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados no Quadro 3, podemos compreender que:

- Das disciplinas optativas, confirma-se a hegemonia do poder/saber euro-estadunidense, que corresponde a 49% da bibliografia disponibilizada;
- É interessante notar que alguns dos maiores críticos das heranças coloniais presentes nas disciplinas optativas são autores com origem periférica, do ponto de vista da geopolítica do conhecimento, mas que produziram no chamado centro, tal qual grande parte dos teóricos da decolonialidade. São eles: Frantz Fanon (Martinica/França); Stuart Hall (Jamaica/Inglaterra) e Edward Said (Palestina/EUA).
- Das disciplinas optativas, confirma-se a hegemonia de autores com formação em instituições do estado de São Paulo, em um total 153 autores, representando 64,5% da bibliografia. Desse total, apenas a USP possui 115 autores no currículo;
- Levando-se em consideração toda a região Sudeste no currículo, equivale a 91,9% do total de autores brasileiros, sendo que apenas o Espírito Santo não possui nenhum representante;
- Somando-se todos os autores com formação em instituições na região Nordeste, o total de 15 autores, corresponde a apenas 5,5% da bibliografia, sendo que a Bahia possui apenas 8 autores, todos com titulação pela UFBA;
- Em relação à oferta de conteúdos, foi verificado que na disciplina *Cultura Baiana* não havia nenhum/a autor/a negro/a, no entanto, a bibliografia é composta por dois autores com titulação máxima pela UFBA, Lisa Louise Earl

Castillo e Antônio Risério. Embora o último autor citado tenha nascido em Salvador-BA;

- Na disciplina optativa *Cultura Baiana* também foi identificado o autor baiano, nascido em Cachoeira, Ordep José Trindade Serra, porém, com doutoramento pela UNB. Não foi possível identificar o fenótipo racial do autor de acordo com os parâmetros do IBGE, demonstrando-nos a complexidade do tema;
- Ainda em relação à disciplina optativa *Cultura Baiana*, consta o antropólogo branco Antônio Risério, formado pela UFBA, que, em coluna escrita no jornal Folha de São Paulo, em 2022⁴⁸, afirmou haver um “racismo negro antibranco, antijudeu e antiasiático”, racismo este que seria ignorado e, ao mesmo tempo, estimulado por meio de universidades, da mídia e dos movimentos negros ao redor do mundo sob a alcunha do “identitarismo”. Essa é uma tese que está totalmente em oposição aos dados encontrados em nossa pesquisa, que reafirma o privilégio epistêmico do homem branco ocidental sobre outros corpos-política do conhecimento;
- Não consta no currículo nenhum autor com formação em uma instituição da região Norte;
- Nas disciplinas ofertadas no semestre de 2021.1, não foi observada nenhuma mudança com relação às bibliografias presentes no PPC do curso.

Haja vista que as elites econômicas e “intelectuais” brasileiras estão fortemente concentradas na região Sudeste do país, esses grupos sociais desenvolveram suas instituições de produção do conhecimento hegemônico com base em parâmetros epistemológicos europeus e estadunidenses, reproduzindo de modo interno complexos mecanismos de diferenciação e exclusão de outras regiões do país. Assim, apesar das recentes políticas de expansão e interiorização das universidades públicas brasileiras, certas dinâmicas entre centros e periferias, em analogia às colônias e metrópoles, ainda se reproduzem na geopolítica nacional.

Em relação à geopolítica do conhecimento no âmbito internacional, observa-se a reprodução da colonialidade do poder/saber, no qual, apontamos a hegemonia de autores do eixo Estados Unidos-Europa.

Os países com maior proeminência em nosso currículo são, justamente,

⁴⁸ “Racismo de negros contra brancos ganha força com identitarismo”, em 15 de janeiro de 2022. Disponível em: Racismo de negros contra brancos ganha força com identitarismo - 15/01/2022 - Ilustríssima - Folha (uol.com.br). Acesso em: 11 set. 2022.

Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha e Itália, sendo que os próprios países colonizadores da Américas Latina, Espanha e Portugal, devido às constantes dinâmicas internas da colonialidade do poder em países centrais da modernidade/colonialidade capitalista, foram relegados à condição de periféricos dentro do continente europeu e já não possuem significativa influência na geopolítica do conhecimento mundial. Por consequência, o continente latino-americano tornou-se o subalterno do subalterno na geopolítica do conhecimento internacional.

No fim do século XVIII, quando as ditas universidades deixaram de ser cristãs e teológicas e se transformaram em seculares e humboltianas, utilizou-se a ideia antropológica kantiana de que a racionalidade está encarnada no homem branco ao norte dos Pirineus. A Península Ibérica foi relacionada ao estigma da irracionalidade, ao lado dos povos de pele negra, vermelha e amarela. As pessoas “sem racionalidade” foram epistemologicamente excluídas das estruturas de conhecimento das universidades. É a partir da estrutura kantiana que o cânone da universidade ocidental é fundado. Quando o centro do sistema mundial passou da Península Ibérica para o norte da Europa Ocidental, em meados do século XVII, após a Guerra dos Trinta Anos, quando os holandeses derrotaram a Invencível Armada espanhola, o privilégio epistêmico passou, em conjunto com o poder sistêmico, da Península Ibérica para o norte da Europa Ocidental. A visão antropológica racista de Kant, posicionando os Pirineus como linha divisora da Europa, que separava a irracionalidade da racionalidade, seguiu as modificações geopolíticas que tomaram corpo no século XVI. Kant aplicou na Península Ibérica, no século XVIII, a mesma visão racista aplicada ao resto do mundo no século XVI. Isto é importante para que possamos entender porque os portugueses e os espanhóis estão de fora do cânone das universidades ocidentais nos dias de hoje, a despeito de terem estado no centro do sistema-mundial, criado após 1492. Desde o fim do século XVIII, apenas homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos) monopolizam o cânone nas universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Assim, temos escasso acesso aos autores/as latino-americanos/as, africanos/as e orientais em nosso currículo, autores/as que poderiam provocar algum tipo de tensão à hegemonia da produção do conhecimento euro-estadunidense. O Brasil, mesmo integrando a América Latina, mantém-se à parte do continente no que diz respeito à geopolítica do conhecimento. Dessa forma, foi observada no currículo a lógica da continuidade da colonialidade do saber, do poder e do ser, na qual, por meio de autores cânones do Norte Global, ainda fazemos a leitura do local com lentes externas.

Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais: em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e todos os povos do primitivo ao tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna. [...] Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essas totalidades de povos, tempo e espaço como parte da organização **colonial/imperial** do mundo (LANDER, 2005, p. 13, grifo do autor).

Para Boaventura de Souza Santos (2009), essa hierarquização dos saberes se constitui como um pensamento abissal, pelo qual a colonialidade se perpetua por diversas dimensões, visíveis e invisíveis, da geopolítica do conhecimento. Dessa forma, a Europa Ocidental e, posteriormente, os Estados Unidos, metaforicamente nomeados como Norte Global, são considerados como centro da civilização e da ciência moderna, tornando os países colonizados do Sul Global como periferia intelectual, geográfica, econômica, política e racial do sistema-mundo moderno/colonial. Ou seja, a colonialidade do poder/saber produz um abismo no qual existem poucas possibilidades de diálogo e coexistência epistemológica entre os/as sujeitos/as dessas regiões.

Portanto, torna-se fundamental compreendermos os mecanismos e processos históricos de continuidades e discontinuidades da geopolítica do conhecimento e da colonialidade do poder/saber presentes no currículo das Ciências Sociais. Dessa forma, os dados indicadores de colonialidade produzidos em nossa pesquisa nos auxiliarão a refletir sobre isso e reverter tal situação.

3.3 Currículo e sexismo epistêmico

A seguir, apresentaremos a configuração do corpo-política do conhecimento relacionada ao gênero e à raça no currículo de Ciências Sociais. Os dados sobre o gênero do corpo-política do conhecimento apontam que, dos 194⁴⁹ autores/as identificados/as nas disciplinas obrigatórias, 146 são homens (76%) e 48 são mulheres (24%).

⁴⁹ Este é o quantitativo de autores/as que foi possível identificar, por meio de acesso à Plataforma Lattes e por meio de informações obtidas na internet, sendo apenas estes os/as autores/as considerados/as para a elaboração dos dados apresentados.

Quadro 4 – Corpo-política do conhecimento: o gênero nas disciplinas obrigatórias

Gênero	Quantidade
Homens	146 autores (76%)
Mulheres	48 autoras (24%)

Fonte: Adaptado do PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB (2019). Elaboração própria.

Quadro 5 – Corpo-política do conhecimento: o gênero nas disciplinas optativas

Gênero	Quantidade
Homens	475 autores (77,7%)
Mulheres	137 autoras (22.3%)

Fonte: Adaptado do PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB (2019). Elaboração própria.

Segundo Ramón Grosfoguel (2016), ao longo do século XVI o homem ocidental constituiu o seu privilégio epistêmico produzindo aquilo que é considerado como verdade e como o melhor em relação às demais populações do planeta. Esse conhecimento produzido nas universidades ocidentalizadas se sobrepõe ao conhecimento produzido por outros corpos-política e geopolíticas do conhecimento, por meio do racismo/sexismo epistêmico.

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Nesse período, dentre as diversas formas de epistemicídios perpetradas contra os povos árabes, judeus, africanos e indígenas, ressalta-se o epistemicídio cometido contra as mulheres indo-europeias, que de geração a geração transmitiam seus conhecimentos ancestrais, tais como a astrologia, a biologia e os conhecimentos xamânicos. Consequentemente, essas mulheres possuíam uma enorme participação na arena política, cultural e econômica da sociedade, porém, com o advento das estruturas modernas/coloniais, capitalistas/patriarcais e das universidades ocidentalizadas nos séculos XVI e XVII, houve perseguição, aniquilação e epistemicídio contra milhares de mulheres europeias, principalmente na Idade Média.

Segundo Ramón Grosfoguel (2016, p. 42):

Ao contrário do que ocorreu com o epistemicídio contra as populações indígenas e muçulmanas, quando milhares de livros foram queimados, no caso do genocídio contra as mulheres indo-europeias não houve livros queimados, pois, a transmissão de conhecimento acontecia, de geração para geração, por meio da tradição oral. Os “livros” eram os corpos das mulheres e, de modo análogo ao que aconteceu com os códices indígenas e com os livros dos muçulmanos, elas foram queimadas vivas.

Concomitante e posteriormente ao epistemicídio das mulheres europeias, María Lugones (2014) afirma que o homem branco, europeu, burguês, heterossexual, racional e colonial/moderno se impôs como gênero hegemônico para decidir os rumos da organização social, da vida pública e do governo, monopolizando a produção do conhecimento. Assim, a mulher burguesa europeia ficou relegada apenas à condição de reprodutora da raça e do capital, sendo-lhe negadas as ciências e atribuídas características de feminilidade ontológicas ao ser, como a pureza sexual, a passividade e os atributos domésticos a serviço do homem branco europeu.

De acordo com nossa perspectiva, esse privilégio epistêmico do homem branco ocidental permanece até os tempos atuais e se materializa no currículo de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, como apontam os dados obtidos no documento. Desse modo, esses dados são importantes para que não naturalizemos as desigualdades de gênero em um território profundamente caracterizado por uma tradição de matriz africana e matriarcal. Tais elementos nos levam a refletir que, de fato, devemos (re)pensar o currículo de uma maneira contextualizada, que dialogue com a realidade local e, simultaneamente, global.

4 RACISMOS/SEXISMO EPISTÊMICO, (DE)COLONIALDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO

A seguir, apresentaremos os dados referentes ao gênero e à raça presentes no corpo-política do conhecimento do currículo de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB. A análise dos dados foi realizada na perspectiva do pensamento afrodiaspórico e decolonial. Tomando como base os indicadores levantados, tivemos a intenção de compreender como a lógica do racismo/sexismo epistêmico e as hierarquias raciais no currículo se mantêm ou se modificam na contemporaneidade, tendo em vista as profundas transformações do corpo-política do conhecimento discente em face às políticas de cotas e ações afirmativas ocorridas em novas IES federais do Brasil, como a UFRB.

Para a elaboração de tais dados, averiguamos as informações sobre os corpos-política do conhecimento dos/as autores/as mediante a análise de imagens selecionadas em banco de dados na internet e no currículo Lattes, podendo, assim, haver algumas aferições a partir de nosso campo subjetivo advindas de nossas experiências de vida e do contexto situacional no qual as relações raciais são construídas⁵⁰. De todo modo, para a compressão das nuances sobre a questão racial brasileira, também dialogamos com o aparato teórico e o pensamento afrodiaspórico de autores como Abdias do **Nascimento** (1978) e Kabengele **Munanga** (1999), que discutem a problemática da mestiçagem no Brasil, iniciada com a violência colonial, o etnocentrismo e o eurocentrismo, enquanto um processo de genocídio, epistemicídio e embranquecimento da nação, que culminou com as intensas dificuldades que a população negra e seus descendentes mestiços enfrentam para a promoção de uma identidade coletiva e mobilizadora do ponto de vista político. Ademais, como critério para a heteroidentificação⁵¹ étnico/racial dos

⁵⁰ Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRB, no curso de Mestrado, por meio de cotas raciais, no qual me autodeclarei pardo. Sou cearense, mas desde os 10 anos de idade me mudei com a minha família para Jundiá-SP. Um fato interessante que ocorreu com relação ao meu corpo-política na região do Recôncavo da Bahia, onde em alguns espaços, pela primeira vez em minha vida, fui classificado como branco, sem dúvidas por ser miscigenado e ter o meu cabelo apontado como “mole”, sendo, de acordo Angela Figueiredo (2002), um fator que nos leva a pensar que a textura do cabelo é mais importante do que a cor da pele para a classificação racial no contexto social brasileiro.

⁵¹ A heteroidentificação é um procedimento complementar à autodeclaração, que consiste na percepção social de outras pessoas sobre a autoidentificação étnico-racial. Foi institucionalizada, com base legal na Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatos/as negros/as, para fins de

autores/as pesquisados/as, utilizamos como parâmetro os indicadores adotados pelo IBGE. Em seguida, fizemos alguns apontamentos que consideramos pertinentes para o nosso trabalho relacionados ao racismo/sexismo presentes no currículo.

Quadro 6 – Raça e gênero nas disciplinas obrigatórias

Gênero	Quantidade
Homens brancos	143 autores (74,4%)
Homens negros	3 autores (1,5%)
Mulheres brancas	39 autoras (20,3%)
Mulheres negras	5 autoras (2,6%)

Fonte: Adaptado do PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB (2019). Elaboração própria.

Quadro 7 – Raça e gênero nas disciplinas optativas

Gênero	Quantidade
Homens brancos	467 autores (76,3%)
Homens negros	6 autores (0,9%)
Mulheres brancas	137 autoras (22,3%)
Mulheres negras	0

Fonte: Adaptado do PPP, Licenciatura Ciências Sociais, UFRB (2019). Elaboração própria.

- Em relação à raça do corpo-política do conhecimento, os homens negros que constam nas disciplinas obrigatórias são apenas três autores (1,5%) como parte das bibliografias, respectivamente: Kwane Anthony Appiah (Congo-Galês); Kabengele Munanga (Congo, com Doutorado pela USP) e Louis Herns Marcelin (Haiti, com Doutorado pela UFRJ), ou seja, nenhum autor brasileiro;
- Dentre os autores negros apontados nas disciplinas optativas encontra-se o congonês Kazadi wa Mukuna, com Doutorado pela USP. É interessante e preocupante notar que os únicos dois intelectuais negros formados pela USP não são brasileiros;
- Dentre os autores negros apontados nas disciplinas optativas, levando-se em conta os critérios raciais adotados pelo IBGE, optou-se por não incluir nomes como os indianos Homi Jehangir Bhabha e Amartya Kumar Sen, do palestino Edward Said e do peruano José Carlos Mariátegui. Muito embora seja

provável que esses autores tenham passado por experiências de racialização dos seus corpos;

- Em relação às mulheres negras, no PPP das disciplinas obrigatórias constam cinco autoras (2,6%): Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Claudia Miranda, Rosa Vani Pereira e Gevanilda Gomes Santos. Porém, nas disciplinas optativas não foi observada nenhuma autora negra;
- Em relação às disciplinas optativas ofertadas no currículo que abordam temáticas raciais, como *Antropologia*, *Cultura e Relações Raciais*, *Sociologia das Relações Raciais* e *História Comparada da Escravidão*, não constam nenhum/a autor/a negro/a;
- Na disciplina optativa *História da África I* constam três autores negros: Elikia M'Bokolo (Congo), Kwame Anthony Appiah (anglo-ganês) e Joseph Ki-Zerbo (Burquina Fasso);
- Na disciplina optativa *Antropologia Afroamericana* constam três autores negros, respectivamente: Osmundo Pinho (Brasil), Paul Gilroy (Inglaterra) e Stuart Hall (Jamaica-Inglaterra);
- Na disciplina optativa *Antropologia Brasileira*, dos oito autores disponíveis na ementa, consta apenas um autor negro, Guerreiro Ramos, o sociólogo fundamental para a crítica ao eurocentrismo e um dos pioneiros da crítica à colonialidade do poder/saber;
- Entre as disciplinas optativas ofertadas no currículo que trabalham com a temática indígena, constam *Indigenismo e Relações Inter-étnicas no Brasil*, *Etnologia dos Povos Indígenas no Brasil* e *Etnologia e História dos Povos Indígenas*, porém não consta nenhuma autoria indígena;
- No mais, é importante ressaltar que no currículo consta a criação da disciplina obrigatória *Laboratório de Pesquisa, Extensão e Ensino em Estudos Étnico-Raciais*, sendo essa, talvez, muito provavelmente uma experiência específica do curso da UFRB diante de outros cursos de Ciências Sociais do país, porém, essa é uma informação que precisamos averiguar com maior precisão. Assim, consta na ementa da referida disciplina:

Ementa: Experimentação de recursos didático-pedagógicos em espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem, com avaliação e/ou produção de material didático/paradidático pertinente, a partir dos temas a seguir: A questão étnico- racial no Recôncavo da

Bahia e no Brasil. Populações ameríndia e negra e a formação da sociedade brasileira. Relações étnico-raciais. Tópicos de estudos pós-coloniais. Religiosidade e identidade étnica. Movimentos culturais negros. A questão quilombola no Brasil. Educação e construção da identidade étnico-racial – estratégias e práticas educativas. Implantação das Leis Federais n. 10.639/03 e 11.645/08 (PPP, Licenciatura em Ciências Sociais, UFRB, 2019, p. 68).

Diante dos indicadores observados, compreendemos que ainda será necessário avançarmos muito na diversidade epistêmica do currículo de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB para que possamos, de fato, apontar para uma decolonização do conhecimento baseada na produção do conhecimento conectado com a realidade do continente, do país e da região do Recôncavo da Bahia. Por isso, acreditamos que esse movimento epistemológico contra-hegemônico não será possível sem a adoção de novas práxis curriculares e a participação efetiva dos sujeitos/as curriculantes (de)coloniais, afrodiaspóricos/as e indígenas.

Mais uma vez, vale ressaltar a pertinência da teoria decolonial para compreendermos a dinâmica das hierarquias raciais de caráter ocidentalizado presentes nas universidades brasileiras. No campo acadêmico, a colonialidade do poder/saber se expressa de diversas formas, como por exemplo, na constituição do campo de estudos das chamadas “relações raciais”, no qual a intelectualidade brasileira, majoritariamente composta por homens brancos e pertencentes a estratos da elite econômica, tomou a população negra como objeto de estudo para compreender as desigualdades sociais no país.

A constituição desse campo de estudo nas Ciências Sociais brasileiras remete aos anos de 1930, mas antecede a esse período e se consolida, principalmente, a partir do Projeto Unesco, nos anos de 1950, no qual pesquisadores de diversas regiões do Brasil e do exterior iniciaram seus trabalhos com a expectativa de confirmar a tese de que o país seria um exemplo para as demais nações do mundo, por se tratar de uma democracia racial, ideologia e mito predominante naquele período. Sendo a temática racial uma questão fundante para as Ciências Sociais brasileiras, Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007) afirmam que seria mais adequado renomear esse campo de estudo de “relações raciais” para “estudo das hierarquias raciais”, pois assim seria possível evidenciar de forma mais contundente as assimetrias dessas relações sociais de poder/saber, em contraponto ao mito das relações raciais horizontalizadas.

Em consonância com a perspectiva de Figueiredo e Grosfoguel (2007), Nádia Maria Cardoso da **Silva** (2018, p. 23) aponta que:

Apresentamos o ensino superior brasileiro como criação que fortalece o colonialismo português no Brasil e a universidade brasileira, surgida na década de 1920, como lugar de produção de conhecimento a partir da colonialidade de poder/saber sobre negros, negras e indígenas, sustentando o eurocentrismo e consolidando o racismo/sexismo epistêmico. No século XXI, os Movimentos Negros desafiam a universidade brasileira a enfrentar tais desafios através da descolonização do conhecimento acadêmico, pois, ainda que estejam adotando políticas de ampliação do acesso dos negros e negras, encaram dificuldades para operar mudanças epistemológicas que enfrentem o silenciamento epistêmico de intelectuais negros e negras. A partir da perspectiva decolonial latino-americana, visibilizamos a experiência de alguns intelectuais negros e negras como estratégia de combate ao racismo/sexismo epistêmico no Brasil.

Como exemplos paradigmáticos do racismo/sexismo epistêmico no Brasil, podemos evidenciar o pensamento afrodiaspórico e a atitude decolonial dos intelectuais Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, que traçaram suas trajetórias acadêmicas, bem como suas ações políticas, possuindo como pressupostos epistemológicos a diferença colonial, com base em suas próprias experiências, marcadas pela raça e pelo gênero, nas universidades ocidentalizadas. Compreendemos como, com base em suas perspectivas localizadas e em seus corpos-política do conhecimento, ambos os autores foram de suma importância para o avanço da diversidade epistêmica, assim como pelo enriquecimento do pensamento crítico social brasileiro e latino-americano, que culminaram para subsidiar a ação de movimentos sociais negros e para a elaboração de políticas afirmativas e futuras formulações de um pensamento científico decolonial afro-latino-americano.

A princípio, abordaremos alguns aspectos da trajetória político-acadêmica de Guerreiro Ramos, intelectual negro, nascido em Santo Amaro, município da região do Recôncavo da Bahia, que foi invisibilizado do campo das Ciências Sociais brasileiras em princípios de sua institucionalização, nos anos 50-60, mas que, principalmente, a partir do século XXI, teve a relevância de sua obra reconhecida e está sendo “redescoberto”, tanto por renomados/as intelectuais brancos/as, como Simon Schwartzman, Marcos Chor Maio, Lucia Lippi Oliveira, como por intelectuais

negros/as que fazem parte de uma geração anterior à adoção da política de cotas e ações afirmativas, como Angela Figueiredo, Nádia Maria Cardoso da Silva e Joaze Bernardino-Costa.

Vale ressaltar que esses intelectuais negros/as são pioneiros na abordagem de Guerreiro Ramos, enquanto um autor decolonial, salientando sua importância e pioneirismo para o giro decolonial nas Ciências Sociais brasileiras e latino-americanas, no qual o intelectual baiano imprimiu uma perspectiva negra, ativista e afrodiaspórica, ao tratar de temas como corpo-política do conhecimento e geopolítica do conhecimento fundamentado em suas próprias experiências no espaço acadêmico (FIGUEIREDO, 2007; BERNARDINO-COSTA, 2019; SILVA, Ozana Rebolsas, 2017).

Para Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007), o dispositivo da colonialidade do poder/saber excluiu Guerreiro Ramos do campo acadêmico devido aos seus posicionamentos político-epistemológicos contra-hegemônicos, através do mecanismo que os autores definiram como “política do esquecimento”, ou seja, uma prática utilizada de modo deliberado ou não, para que a contribuição intelectual e política de pessoas negras seja excluída da produção do conhecimento, assim como a própria possibilidade de progressão profissional.

[...] denomino de “política do esquecimento” mecanismo pelo qual apagamos da memória das novas gerações a contribuição acadêmica de autores negros. Consciente ou inconscientemente, raramente os autores negros estão nas bibliografias dos cursos ministrados nas universidades. Consequentemente, poucas vezes temos tido a oportunidade de conhecer a contribuição desses autores, refletindo, inclusive, não apenas sobre o conteúdo de seus trabalhos, mas sobre o contexto político-intelectual em que foram produzidos. [...] o isolamento do intelectual negro, particularmente, quando ele é politicamente comprometido com o combate às desigualdades raciais e, evidentemente, ao racismo, tal como ele se manifesta em nossa sociedade (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2007, p. 36).

Desse modo, Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007) demonstram como esse caso emblemático da política do esquecimento – o processo de marginalização acadêmica pelo qual o sociólogo negro e baiano Guerreiro Ramos passou – precisamente por fazer uma crítica epistemológica em relação às Ciências Sociais brasileiras, que consideramos contemporaneamente como uma crítica decolonial em relação à colonialidade do saber cometida por acadêmicos/as

brancos/as que tratavam a população negra como objeto de estudo, na perspectiva do “negro tema”, e não como cidadãos/ãs e sujeitos/as pertencentes à nação, eximindo-se de suas próprias responsabilidades pela situação de desigualdade social pela qual a população negra passava.

De acordo com Nádia Maria Cardoso da Silva (2018), Guerreiro Ramos expôs o racismo sistêmico nas Ciências Sociais brasileiras pelo modo como a disciplina categorizou a população negra, por meio da estereotipação de um ser humano estático, exótico, mumificado e problemático. Na ótica de Guerreiro Ramos, essa perspectiva da população negra foi subsidiada por epistemologias sociológicas consulares e enlatadas, euro-estadunidenses, ou seja, teorias exógenas que não condiziam com os fatos da realidade brasileira. Em contraposição às Ciências Sociais vigentes à época, Guerreiro Ramos (1995) defendia um pensamento sociológico autóctone, comprometido com a emancipação do povo negro brasileiro ou, como ele denominava, o “negro vida”, aquele/a sujeito/a coletivo/a que, apesar dos percalços sociais advindos da ferida colonial e da escravidão, tornou-se agente da sua própria trajetória e a faz, cotidianamente.

Para além desse saber sociológico autóctone e engajado, o “negro vida”, Guerreiro Ramos (1995) sistematizava sua crítica epistemológica com base no conceito de redução sociológica, no qual se refere às especificidades da produção de um conhecimento sociológico situado a partir da América Latina, ou seja, diante de um contexto de independência colonial político-jurídica formal, porém, sem a descolonização das estruturas econômicas, das relações sociais e da descolonização do pensamento. Dessa forma, com a redução sociológica, Guerreiro Ramos propõe e fez, de modo pioneiro, a produção de um conhecimento situado com a experiência/existência periférica do Brasil e da América Latina em relação ao sistema-mundo moderno/colonial, sendo esse um pressuposto fundamental para a perspectiva político-teórica decolonial.

Nelson Maldonado-Torres (2019) interpreta a decolonialidade enquanto uma atitude de resistência histórica, teórica, política e epistemológica dos agentes colonizados frente à lógica de desumanização perpetrada pela colonialidade do poder, do saber e do ser, tal como Frantz **Fanon** (2005) identificou os condenados da terra como os/as sujeitos/as revolucionários/as para a transformação radical e a destruição do mundo colonial. Desse mesmo modo, Guerreiro Ramos, trouxe a perspectiva de uma sociologia corporificada racialmente, situada e engajada com as

transformações sociais do Brasil e da América Latina, que coadunam significativamente com os pressupostos da atitude decolonial. Muito embora Guerreiro Ramos tenha sido vítima da própria colonialidade do poder/saber e do eurocentrismo/imperialismo acadêmico que tanto denunciou e combateu. Compreendemos ser de grande importância este intelectual negro para a perspectiva teórica, política e epistemológica do pensamento decolonial e afrodiaspórico na contemporaneidade.

Tal elaboração do legado do pensamento negro e decolonial construído por Guerreiro Ramos teve como fundamental subsídio a sua participação e ativismo no Teatro Experimental do Negro (TEN), movimento social negro fundado por Abdias do Nascimento em meados dos anos de 1940. Com essa experiência coletiva, fora do espaço acadêmico, dialogando com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais negros e mirando suas pautas políticas, Guerreiro Ramos formulou suas críticas ao “negro tema” e à colonialidade do saber nas Ciências Sociais brasileiras, bem como propôs a sua superação epistemológica por meio da afirmação positiva da identidade negra, do locus epistemológico do “negro vida”, ou seja, pela afirmação de um ponto de vista do sujeito negro na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, seria a partir dessa afirmação de um locus de enunciação situado e engajado com as transformações sociais que haveria a possibilidade de uma melhor compreensão da realidade do povo brasileiro, tendo como pressuposto epistemológico o reconhecimento da população negra enquanto sujeita do conhecimento e integrante indissociável da nação brasileira, e não apenas como um grupo social exógeno, estranho ou fora do padrão idealizado pelo sujeito branco.

Por conta desses padrões estéticos, culturais e intelectuais distorcidos da realidade nacional, Guerreiro Ramos também propôs a afirmação positivada do locus epistemológico dos brancos-mestiços brasileiros, de modo que esse grupo pudesse superar suas patologias sociais advindas da colonialidade do poder, do saber e do ser, nas quais persiste um forte complexo de inferioridade cultural, racial, estético e intelectual com relação aos brancos europeus.

Inclusive, de modo pioneiro, o intelectual baiano propôs como forma de descolonizar as Ciências Sociais no Brasil um estudo sobre a ideologia da branquitude brasileira, seu imaginário, suas patologias sociais e a construção social do seu privilégio epistêmico, visto que, historicamente, por meio da colonialidade do saber e do ser, o sujeito branco se beneficiou do privilégio de pesquisar sem ser

pesquisado, de observar sem ser observado enquanto um objeto/tema de pesquisa, ou seja, enquanto um “problema” cultural, social, cognitivo, ontológico, epistemológico, ético e objetivo nas relações de desigualdades sociais e hierarquias raciais (RAMOS, 1995). Sendo assim, por todas as contribuições político-epistemológicas de Guerreiro Ramos, consideramo-lo como um intelectual imprescindível nas bibliografias das Ciências Sociais e demais áreas do conhecimento.

Além das questões relacionadas ao corpo-política e à geopolítica do conhecimento, sob um ponto de vista negro e afrodiaspórico, a perspectiva decolonial também dialoga com teóricas feministas, como Donna Haraway (1986) e Patrícia Hill **Collins** (2019), que compreendem que todos os saberes são situados, explicitaram o lugar de privilégio epistêmico do sujeito masculino na produção do conhecimento, enquanto um sujeito universal, de modo a localizá-lo e desestabilizá-lo da condição de sujeito que enuncia seu saber a partir de um lugar supostamente neutro em relação ao seu objeto de estudo. Essa estratégia epistemológica moderna/colonial camufla seu privilégio epistêmico, marcado intrinsecamente pelas relações sociais de poder/saber, de classe, de raça e de gênero.

Como um contraponto à hegemonia do sujeito universal da produção do conhecimento, intelectuais feministas negras têm denominado seu lugar de enunciação epistemológico como um ponto de vista afrocentrado (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007). Nesse sentido, quando debatemos a questão da colonialidade do poder, do saber e do gênero, estruturada no racismo/sexismo epistêmico nas universidades ocidentalizadas, não podemos deixar de mencionar a contribuição de Lélia Gonzalez e suas críticas fundamentais aos dispositivos de manutenção das hierarquias de raça e gênero, elaboradas por meio de sua própria experiência político-epistemológica no campo acadêmico, nas quais denunciou todo o racismo/sexismo vivenciado por ela e outras intelectuais negras.

Lélia Gonzalez (1984) toma para si a posicionalidade na qual foi colocada pela sociedade brasileira, ou seja, o lixo da sociedade, o lugar historicamente destinado ao corpo-política das mulheres negras, na perspectiva da colonialidade do saber, do ser e do gênero. Ao assumir o lugar de subalternidade da mulher negra no espaço acadêmico, ela toma como pressuposto epistemológico seu corpo-política do conhecimento.

Provocativamente, Lélia Gonzalez pontua que “o lixo vai falar”. E dentro da

academia, o lugar epistemológico do homem negro e da mulher negra era considerado o lugar do lixo, ou, no máximo, o lugar de objeto de estudo. Lélia Gonzalez denuncia autores/as que se tornaram cânones nas Ciências Sociais brasileiras e receberam imensa atenção em suas interpretações sobre o país, autores/as que objetificaram e desumanizaram a experiência da mulher negra no Brasil colonial e na contemporaneidade. Pois bem, no meio acadêmico, tendo como referências as bibliografias disponibilizadas, observa-se quem são considerados os autores clássicos, indispensáveis, que devem constar em nossas matrizes curriculares obrigatórias e quem ainda são considerados/as marginais e, esporadicamente, são lembrados em algum componente curricular optativo. Na perspectiva de Ramón Grosfoguel (2016), foi a partir o genocídio/epistemicídio dos corpos-política do conhecimento dos/as sujeitos/as coloniais que foram classificados/as em hierarquias raciais e de gênero, o que constituiu a produção do conhecimento científico nas universidades ocidentalizadas, baseada no racismo/sexismo epistêmico.

Assim, é importante salientar como Lélia Gonzalez denunciava a colonialidade do poder, do saber e do ser contra o povo negro por meio da internalização e reprodução de valores da branquitude ocidental, tidos como ideais, tendo a produção científica produzida na academia como um meio privilegiado de difusão desses valores. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina essa hegemonia do conhecimento euro-estadunidense como a imposição de uma monocultura da ciência, na qual se descartam diversas outras possibilidades da produção de saberes relevantes para a sociedade. De modo pioneiro no Brasil, inferimos que Lélia Gonzalez abre um importante debate acerca da composição curricular acadêmica, majoritariamente branca, masculina e eurocêntrica, reivindicando, assim, que a ciência deva se tornar mais plural possível.

E além de a autora ser de suma importância para o pensamento afrodiaspórico brasileiro contemporâneo, ela também se torna fundamental para se pensar a colonialidade de gênero e até mesmo para a perspectiva da interseccionalidade, pois, ainda no período de 1980, Lélia Gonzalez (2020) elabora uma perspectiva política/epistemológica denominada como feminismo afro-latino-americano.

Essa perspectiva tem como base primordial, além de suas experiências acadêmicas, a sua atuação e militância em movimentos sociais negros, como o

próprio Movimento Negro Unificado (MNU). Assim, fazendo uso de uma perspectiva privilegiada das relações de poder e gênero dentro do movimento, Lélia Gonzalez afirma, de forma crítica, que os homens negros, em diversas situações, acabavam por reproduzir certas práticas sexistas advindas do ideário colonial patriarcal, excluindo de modo sistemático as mulheres negras dos espaços de decisão.

Além disso, nos movimentos feministas dos quais fazia parte, em muitos casos, também havia uma reprodução da exclusão e invisibilização das mulheres negras que operava sob uma lógica de dominação racista.

[...] o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas (GONZALEZ, 2020, p. 129).

Dessa forma, a perspectiva do feminismo afro-latino-americano proposto por Lélia Gonzalez se tornou crucial, tanto para o fortalecimento dos movimentos sociais negros como para os movimentos feministas brasileiros e latino-americanos. Além do mais, a perspectiva teórica do feminismo afro-latino-americano também possibilita subsidiar outras epistemologias de resistência e ativistas, dentro e fora da academia, que interajam de forma mais próxima e horizontal possível com a nova realidade das universidades brasileiras e com os diversos movimentos sociais no Brasil e América Latina.

Cabe aqui um dado importante da nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região - assim como para as ameríndias - a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada. A experiência histórica da escravização negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, fossem crianças, adultos ou velhos. E foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação. A mesma reflexão é válida para as comunidades indígenas. Por isso, nossa presença nos movimentos étnicos bastante visível; aí nós, amefricanas e ameríndias, temos participação ativa e em muitos

casos, somos protagonistas (GONZALEZ, 2020, p. 134).

De acordo com Angela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2007), a não incorporação de intelectuais negros/as na bibliografia dos cursos e disciplinas das universidades, de modo deliberado ou não, contribui, sobremaneira, para o apagamento do pensamento negro, o que os autores apontaram como uma “política do esquecimento”.

Assim, em nossa pesquisa e atuação acadêmica, buscamos seguir os passos político-intelectuais de autores/as negros e negras brasileiros/as que contribuíram para a produção de um conhecimento engajado com a transformação e a justiça social, embasado na experiência negra da diáspora africana e da diferença colonial. Autores/as como Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Kabengele Munanga e tantos outros/as, infelizmente não mencionados/as, são de suma importância para a nossa perspectiva teórica, metodológica, política e epistemológica. Por isso, realçamos a importância dos seus trabalhos, no sentido de visibilizá-los/as, também, a partir do currículo.

O que é fundamental no registro e na análise dessas interpretações e práticas políticas e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos. Rer autores que foram silenciados pela academia não significa somente se deparar com testemunhos sobre os efeitos da dominação colonial, significa deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social [Moraña, Dussel, Jáuregui, 2009: 10] (BERNARDINO-COSTA, GROSFOGUEL, 2016, p. 20-21).

De todo modo, no tempo presente, possuímos o privilégio de sermos contemporâneos de intelectuais negros/as, como Angela Figueiredo, Nilma Lino Gomes, Joaze Bernardino-Costa, entre tantos/as outros/as que ainda não constam em nossos currículos oficiais, mas já se tornaram referência nacional por sua atuação político-epistemológica, tanto dentro como fora do espaço acadêmico. Esses/as intelectuais possuem em comum a premissa de partir de uma reflexão crítica, decolonial, afrodiaspórica e engajada acerca das desigualdades de classe, raça e gênero que permeiam a realidade do país.

Sem dúvidas, os/as intelectuais negros/as aqui mencionados/as são exemplos que mobilizam os/as novos/as sujeitos/as curriculantes na produção do conhecimento a seguir em frente, mesmo diante de tantas adversidades materiais e imateriais encontradas ao longo do caminho. Acreditamos que a presença desses/as autores/as, alinhados/as com a perspectiva do pensamento decolonial, o pensamento afrodiaspórico e o feminismo negro, em nossa grade curricular, possibilita uma maior diversidade explicativa da complexa formação da sociedade brasileira contemporânea, suas correlações de forças, suas estruturas e instituições, bem como seus dispositivos de poder/saber, possibilitando que novas epistemologias enriqueçam ainda mais o campo acadêmico.

4.1 Currículo e composição docente do PPP do curso de Ciências Sociais

Nesta seção problematizamos a composição docente do curso de Ciências Sociais da UFRB, na perspectiva do corpo-política do conhecimento, na qual levantamos algumas considerações sobre como, de alguma maneira, a composição docente do curso pode acabar refletindo na estrutura do currículo e perpetuando a colonialidade. Em sentido oposto à colonialidade do poder/saber, apontamos que as ações afirmativas nos dão a possibilidade de reivindicarmos a transformação deste quadro, com a inserção dos/as sujeitos/as (de)coloniais no campo acadêmico.

Em todo caso, no período aqui estudado, considerando o corpo docente relacionado ao gênero e à raça presentes no PPP do curso, no documento constavam 23 profissionais em seu quadro docente, dentre os/as quais, 15 são homens e apenas 8 são mulheres, o que equivale a 65,2% do total de profissionais do sexo masculino e 34,7% do sexo feminino. Em relação à composição racial do corpo docente, apenas 6 são negros/as, sendo que, 4 profissionais são homens e apenas 2 são mulheres negras, esse grupo equivale a 26% da composição docente do curso, os homens negros representam 17,3%, enquanto as mulheres negras representam 8,6%⁵².

Novamente, os indígenas são o grupo social com menor representação em relação ao corpo docente, apesar de o curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRB já possuir sua primeira indígena formada, Rute Moraes, da etnia Anacé, do

⁵²Para chegarmos à composição do quadro docente de profissionais negros/as, contabilizamos a presença do professor José Raimundo, cujo nome ainda não se encontra no documento analisado.

Ceará, sendo ela, inclusive, a primeira indígena a se formar pela UFRB, no ano de 2019, demonstrando a importância das políticas de ações afirmativas para a consolidação e transformação do corpo-política do conhecimento nas universidades brasileiras, ainda que isso possa estar ocorrendo de forma lenta e gradual.

Do ponto de vista da geopolítica do conhecimento, o corpo docente do curso de Ciências Sociais da UFRB⁵³ é composto majoritariamente por professores com titulação de Doutorado e formação nas regiões Sul e Sudeste, nove no total, sendo um profissional com formação pela UNB, um com formação nos Estados Unidos e dois estrangeiros formados em universidades da França. Com relação à região Nordeste, o corpo docente possui oito profissionais, sendo um formado pela Universidade Federal do Pernambuco, um pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA) e seis pela UFBA. Embora não haja tanta discrepância de regiões do corpo docente do curso de Ciências Sociais, indicamos a necessidade da criação de um curso de Doutorado em Ciências Sociais na região, em um futuro próximo, para que haja cada vez mais um processo de descentralização do conhecimento.

Com relação às linhas de pesquisa do corpo docente da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, foi observado que, com a análise do currículo lattes, dos 21 profissionais que atuam no programa, 9 trabalham com a temática étnico/racial, embora apenas 1 docente trabalhe especificamente com a questão indígena. Dos 9 docentes que trabalham com a temática racial, podemos observar que apenas 3 possuem diálogo direto com a perspectiva do pensamento decolonial afrodiaspórico brasileiro, no sentido da utilização da contribuição de intelectuais negros/as como referências teóricas.

Quanto à geopolítica do conhecimento, identificamos que apenas um docente trabalha com o pensamento crítico latino-americano, mas apenas uma docente possui diálogo direto com as epistemologias do Sul e o pensamento decolonial em oposição às teorias eurocêntricas. Tais dados nos ajudam a refletir acerca da reprodução de padrões presentes no currículo.

Ademais, a transformação do corpo-política do conhecimento foi apontada por Amélia Artes (2015 *apud* FIGUEIREDO, 2016), quando a autora indicou que no período de 2000 a 2010 os pretos e pardos representavam apenas 15,2% dos doutores e 19% dos mestres, o que equivale a 18,1% do total de pós-graduados.

⁵³ Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/licciso/docentes>. Acesso em: 23 set. 2022.

Na distribuição entre as mulheres, as brancas representavam 80,2% em relação a 14,60% de pardas, 2,75% de pretas, 0,28% de indígenas e 2,35% de amarelas. Na média geral de doutores/as titulados/as por raça, 79,01% eram brancos, 15% pardos, 3,05% pretos, 0,42% indígenas e 2,22% amarelos.

De acordo com Amélia Artes (*apud* FIGUEIREDO, 2016), mesmo com este número de doutores/as negro/as titulados/as em relação à representação da população negra na média nacional, isso ainda não se reflete no quadro da atuação de docentes negros/as nas universidades brasileiras, já que, de acordo com José Jorge de Carvalho (2003), menos de 1% dos professores em universidades públicas é de negros/as.

Em dados atualizados após a promulgação da Lei nº 12.990, no de 2014, que determinou a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos da administração federal para candidatos/as negros/as, há um pequeno aumento no número de professores/as negros/as, proporcionalmente, embora haja muita dificuldade na coleta dos dados, devido à não obrigatoriedade da declaração de raça/cor no banco de dados das instituições federais.

Segundo Mello e Rezende (2019), em 2014, referentes à esfera do Executivo, foram levantadas informações relativas à raça/cor dos/as docentes, a partir da autodeclaração facultativa obtida pelo Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE):

[...] entre docentes das universidades federais também prevalecem as/os que se autodeclararam brancas/os (34%, em 2016), com percentuais muito inferiores de autodeclaradas/os pardas/os e pretas/os (9% e 1%, respectivamente, em 2016). O que salta aos olhos de maneira bastante expressiva também é o altíssimo percentual de docentes que não declararam sua raça/cor, 54%, praticamente três vezes o percentual encontrado no conjunto de servidoras/ os públicas/os federais do Executivo que também não declaram raça/cor em 2014 (18,2%), como destacado acima. Com essa elevada lacuna de informações relativas à raça/cor, fica difícil qualquer esforço de detalhamento do perfil de raça/cor do corpo docente das universidades federais, ainda que exista uma altíssima probabilidade de que haja uma maioria absoluta de brancas/os, considerando que, entre as/ os docentes que autodeclararam sua raça/cor, 79% são brancas/os (MELLO; REZENDE, 2019, p. 172).

Apesar de o curso de Ciências Sociais da UFRB estar um pouco acima da média nacional, ainda está muito aquém da representatividade da população negra

do estado da Bahia, que corresponde a 81,1% do total⁵⁴.

Dessa forma, para Tatiana Dias da Silva e Josenilton Silva (2014), é preciso observar se a reserva de vagas de 20% para pessoas negros/as nos cargos de administração pública federal está sendo cumprida em sua integralidade, já que, segundo a pesquisa realizada por Mello e Rezende (2019) após a implementação da Lei nº 12.990/2014, o percentual destinado a negros/os nos editais analisados é inferior a 5%. Ou seja, é preciso compreender detalhadamente os mecanismos institucionais de exclusão de professores/as universitários/as negros/as, o que, infelizmente, em nosso trabalho de pesquisa, não foi possível alcançar um maior aprofundamento nessa temática quanto a números concretos.

Em relação à disparidade de gênero na docência no Ensino Superior brasileiro, este fenômeno social é identificado no momento em que a maior parte das concluintes de Graduação e Pós-Graduação no Brasil é composta por mulheres, 59,88%, porém, no exercício efetivo da docência, os homens compõem 54,61% do quadro docente e as mulheres representam 45,39%, segundo Ana Carolina Venturini (2017).

Quando trazemos a discussão acerca da grade curricular presente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, não podemos deixar de passar despercebida qual é a sua composição étnica, de gênero e racial, já que, como afirmamos, é a partir de seus lugares de enunciação, da geopolítica do conhecimento e do corpo-política do conhecimento que as relações de poder/saber podem ser observadas por meio dos distintos lugares de enunciação ocupados pelos/as sujeitos/as presentes no espaço acadêmico.

Com o ingresso de novos/as sujeitos/as, que tiveram seus lugares de enunciação subalternizados nos espaços acadêmicos, observamos novas discussões e possíveis avanços epistemológicos e metodológicos no campo das Ciências Sociais, porém, nem sempre esses/as sujeitos/as encontram respaldo teórico-epistemológico para darem prosseguimento às suas pesquisas. Nesse sentido, na busca por orientação dessas novas temáticas, muitas vezes relacionadas às suas próprias vivências enquanto sujeitos/as subalternizados/as pela colonialidade, é observado um fenômeno de sobrecarga de professores/as negros/as

⁵⁴Disponível

https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/textos_discussao/texto_discussao_17.pdf.
Acesso em: 28 set. 2022.

em:

negros/as que estão mais alinhados/as com a realidade e as inquietações desses/as estudantes.

Sendo assim, o perfil do corpo docente observado na pesquisa aponta para históricas relações e para a manutenção de estruturas coloniais nos espaços acadêmicos nos quais esses/as sujeitos/as circulam. Por isso, torna-se relevante fazermos esta observação com relação ao corpo docente presente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, para que esta condição não seja naturalizada e dissociada da discussão acerca da composição do corpo-política do conhecimento da grade curricular.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, neste caso, poderia tornar-se uma referência em termos de responsabilidade e ética, do ponto de vista da justiça equitativa, na adoção dessas políticas afirmativas para docentes, justamente por possuir uma perspectiva privilegiada em relação às discussões que envolvem as desigualdades de classe, gênero e raça. Essas discussões e engajamento não devem se limitar apenas ao curso de Ciências Sociais, mas deve abranger toda a comunidade acadêmica da UFRB, já que, de fato, nunca houve um grande debate e mobilização em torno do cumprimento integral da Lei nº 12.990/2014 nos concursos realizados pela instituição.

A seguir, tendo em vista do contexto de expansão, interiorização e democratização do acesso às universidades públicas brasileiras, por meio das políticas afirmativas, discutiremos como sujeitos/as negros e negras, organizados/as em coletivos estudantis e grupos de pesquisa, têm reivindicado nos currículos e bibliografias dos cursos a incorporação de intelectuais negros e negras, como Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez, enquanto estratégia de descolonização das universidades ocidentalizadas.

4.2 Os/as novos/as sujeitos/as na produção do conhecimento

De acordo com Angela Figueiredo (2016), a ampliação de estudantes negros e negras nas universidades tem contribuído sobremaneira para que se exerça um maior tensionamento entre os/as professores/as para que sejam incorporados/as autores/as negros/as e africanos/as nas bibliografias adotadas pelos cursos, ampliando as possibilidades de produção de saberes decoloniais, afrodiaspóricos e contra-hegemônicos, como o feminismo negro.

Essa perspectiva corrobora com a trajetória acadêmica de muitos estudantes, inclusive com a minha experiência enquanto um sujeito que se reconhece a partir de uma identidade política e agência negra, no contexto do meu ingresso na universidade pelo sistema de cotas raciais no Bacharelado de Ciências Sociais, no ano 2013. De imediato, identifiquei-me e inseri-me no NNNE da UFRB, que compreendia a negritude como fator determinante da identificação social na ação do racismo, além do combate antirracista e a todas as formas de opressão.

Entre os princípios de atuação do núcleo, estavam: a luta pelo fortalecimento e organização autônoma e independente dos/as estudantes negros/as na Universidade, na cidade de Cachoeira e na região do Recôncavo; o combate ao genocídio e ao encarceramento em massa da população negra; o combate ao machismo, ao sexismo, à discriminação de gênero ao racismo religioso e ambiental; a defesa dos quilombos e comunidades tradicionais da região; o apoio às expressões artísticas afrocentradas; assim como a proposição de um conhecimento afrocentrado em todos os níveis de educação para o combate ao ideal de embranquecimento.

Periodicamente, reuníamos-nos para estudar e discutir autores/as negros/as que contribuem para uma perspectiva crítico-racial das relações sociais. Estávamos constantemente em busca de outras bases epistemológicas e interdisciplinares que não faziam parte de nosso programa curricular oficial e que contemplassem nossas identidades raciais, nossas posturas políticas, epistemológicas, nossa diversidade cultural e, simultaneamente, proporcionassem subsídios teóricos e metodológicos que nortegassem nossas práticas acadêmicas e pesquisas engajadas em diálogo com nossa realidade.

Foi por intermédio do Núcleo Akofena que eu tive meu primeiro contato com autores/as como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Carlos Moore e tantas outras referências negras de nossa estima, que anteciparam muitas das discussões que fazemos atualmente a respeito da pluralidade epistemológica e da descolonização do pensamento nos currículos.

Sendo assim, semestralmente realizávamos formações políticas sobre a questão racial no Brasil e no Mundo, com estudantes recém-ingressos/as na universidade, além de diversas atividades fora da universidade, como escolas, associações e comunidades quilombolas e tradicionais.

Figura 10 – Atividade na Comunidade Quilombola Baixa Grande, Muritiba-BA



Fonte: Facebook, 2016⁵⁵.

Além disso, no ambiente de sala de aula, por diversos momentos, sugeríamos a leitura de autores/as negras/os, no sentido de realizar uma contribuição e coletivização do conhecimento. Em muitos desses momentos, o próprio corpo docente não possuía familiaridade com tais autores/as sugeridos/as por nós. Com essa atitude, que consideramos como afrodiaspórica e decolonial, pretendíamos estimular o compartilhamento de informações e reflexões acerca dos temas abordados, tornando o conhecimento, minimamente, mais horizontalizado.

55

Disponível

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=353566771663012&set=pb.100010290765312.-2207520000.&type=3>. Acesso em: 18 jul. 2022.

em:

Figura 11 – Núcleo Akofena em formação política



Fonte: Página do Akofena no Facebook, 2016⁵⁶.

Além do Núcleo Akofena, desde o ano de 2018 me vinculei ao Coletivo Angela Davis, por compactuar com a sua proposta de refletir sobre as intersecções entre gênero, raça, classe, subalternidade e decolonialidade. O Coletivo se utiliza de referenciais teórico-epistemológicos que, usualmente, não temos acesso em nossas bases curriculares oficiais, privilegiando a perspectiva do feminismo negro. Além do combate ao racismo e ao sexismo, o Coletivo tem por princípios, estabelecer relações mais horizontalizadas e em diálogo com os movimentos sociais, especialmente os movimentos organizados por mulheres negras, adotando como um dos seus pressupostos epistemológicos os feminismos negros, ou seja, inferindo que a produção do conhecimento é construída tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico.

O Coletivo Angela Davis vem atuando em várias frentes, dentro e fora da academia, oferecendo cursos de formação básica sobre feminismo negro para participantes internas/os e externas/os, promovendo eventos públicos, como Saraus, Seminários de Pesquisa, Rodas de Conversa (com Patricia Hill Collins, no ano de 2019, por exemplo), Aulas Públicas, Laboratórios de escrita⁵⁷, Consultoria para projetos de Mestrado/Doutorado para estudantes negras/os e, em tempos de

⁵⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/nnne.akofena/photos/pb.100069816700499.-2207520000./532288233620513/?type=3>. Acesso em: 18 jul. 2022.

⁵⁷ Disponível em: <https://coletivoangeladavis.wordpress.com/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

pandemia da Covid-19, promoveu lives e webnários em parceria com o Grupo de Pesquisa A Cor da Bahia (UFBA) e com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (NEIM/UFBA), com temáticas voltadas para a educação⁵⁸ e o racismo/antirracismo em perspectiva comparativa entre Brasil e Estados Unidos⁵⁹.

O Coletivo Angela Davis ainda estabelece parcerias com o Diálogo Global, o Odara – Instituto da Mulher Negra, e também com uma rede internacional de organizações feministas e decoloniais para a realização anual da Escola Internacional Feminista Negra Decolonial, que ocorre desde 2017, no *campus* da UFRB, localizado em Cachoeira/São Félix. O encontro tem a participação de estudantes, ativistas de movimentos sociais e pesquisadoras brasileiras e estrangeiras, que dialogam com as teorias do feminismo negro e decolonial numa perspectiva transnacional, e já contou com a participação de Angela Davis, Gina Dent, Ochy Curiel, Carole Boyce Davies, Karina Ochoa, Kimberlé Crenshaw, Angela Figueiredo e Conceição Evaristo.

Analisadas em conjunto, essas experiências mostram iniciativas bem articuladas de transformação da relação entre sujeito/objeto na produção do conhecimento, particularmente no que diz respeito à redução das hierarquias sociais presentes nessa relação, bem como a busca de diálogo e interlocução continuada da universidade com os movimentos sociais. Acreditamos, contudo, que tais iniciativas ainda são escassas no espaço acadêmico, predominantemente marcado pela colonialidade do poder/saber, porém, a atuação desses coletivos negros apontam para uma transformação promissora na produção do conhecimento.

⁵⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMJ7WSjLrrw>. Acesso em: 29 ago. 2022.

⁵⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b4lcR0WopRo>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi observado que, apesar das significativas transformações ocorridas na geopolítica do conhecimento e no corpo-política do conhecimento nas universidades públicas brasileiras nos últimos anos, fruto das políticas de expansão das IES e ações afirmativas, o currículo da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB ainda não reflete plenamente essas transformações.

Embora o PPP do curso aborde inúmeras temáticas importantes, como a relevância da produção de um conhecimento situado e em diálogo com os territórios de identidade, as comunidades tradicionais e a herança cultural da diáspora africana presentes no Recôncavo baiano e sua relevância ainda não são materializadas nas bibliografias presentes nas disciplinas obrigatórias e optativas, haja vista a reprodução da colonialidade do poder/saber e do racismo/sexismo epistêmico expressado por meio da consolidada supremacia de autores europeus e estadunidenses, predominantemente homens brancos, bem como da hegemonia da geopolítica do conhecimento da região Sudeste. Este dado presente no currículo analisado, por exemplo, contrapõe-se diretamente à composição étnico/racial discente da UFRB, majoritariamente negra e feminina, tendo como consequência uma abordagem temática que pouco ou nada dialoga com a realidade local.

Diante dos dados apresentados com relação ao currículo, ao corpo docente e discente, abre-se um leque de possibilidades para uma ampla discussão e ações na instituição acerca de compromissos antirracistas com a própria universidade e a sociedade. Uma das ações concretas para que ocorra uma transformação curricular seria a democratização do acesso aos/às sujeitos/as produtores do currículo, por isso, torna-se essencial um rigoroso acompanhamento do cumprimento integral da Lei nº 12.990, haja vista que, efetivamente, para que essa ação afirmativa seja plenamente cumprida, é preciso que haja também um tensionamento político dos/as sujeitos/as envolvidos/as no contexto acadêmico. Essas discussões e ações devem incluir professores brancos/as e negros/as engajados com as pautas sociais que associam o debate sobre a identidade na política por meio de ações efetivas e que possuem objetivos em comum com a população brasileira e do Recôncavo da Bahia em torno da promoção da justiça social.

Todavia, tendo em vista o aumento da diversidade epistêmica que emerge de sujeitos/as (de)coloniais nos espaços acadêmicos, a descentralização e a

democratização das IES também pode acarretar em médio e longo prazo uma nova configuração dessas relações de poder/saber entre as regiões brasileiras, gerando assim uma maior pluralidade epistêmica e o fortalecimento das Ciências Sociais.

Essas transformações já podem ser observadas em estudos realizados no período de 2012 a 2019 por Paula Cristina da Silva **Barreto**, Flávia **Rios**, Paulo Sérgio da Costa **Neves** e Dyane Brito Reis **Santos** (2021), que em consonância com a expansão e implementação da política de cotas e ações afirmativas nas graduações e pós-graduações no Brasil, é apontado um aumento significativo de trabalhos na área das Ciências Sociais com a temática das hierarquias raciais. Esses trabalhos envolvem a produção e publicação de artigos, trabalhos apresentados em congressos e trabalhos de dissertações e teses na área das Ciências Sociais e humanidades, no período entre 1987 e 2011 (ARTES; MENA-CHALCO, 2017 *apud* BARRETO *et al.*, 2021). Porém, outro dado importante apontado por esse estudo é que, assim como o nosso currículo possui uma consolidada hegemonia de autores da região Sudeste, nas publicações de artigos de grande impacto acadêmico os autores também são predominantemente sudestinos.

De todo modo, observamos que, para além da problemática do currículo, existe uma efervescente agência política negra por parte dos discentes, organizados em coletivos estudantis e em grupos de pesquisa, que demandam por referências bibliográficas que proporcionem outras abordagens epistemológicas, nas quais contemplem suas realidades locais, econômicas, sociais, étnico/raciais, sexuais, de gênero e outras temáticas invisibilizadas no currículo.

Ademais, com relação ao corpo-política docente das Ciências Sociais da UFRB, principalmente no que se refere aos grupos de pesquisa, observou-se uma forte mobilização em promover uma maior pluralidade político-epistemológica no curso, no sentido de se criar um diálogo efetivo com as demandas das comunidades em torno da universidade, a partir da compreensão e da atuação na realidade local, muito embora seja observada uma demanda excessiva de trabalho com relação a intelectuais negros/as, devido à afinidade com as temáticas raciais, principalmente docentes comprometidos/as politicamente com a questão racial.

Além disso, também identificamos as limitações de nossa pesquisa, na qual o recorte do estudo foi, em específico, o curso de Ciências Sociais da UFRB. Sendo assim, apontamos para futuras proposições de pesquisa, como estudos comparativos com outros cursos da própria UFRB e de outras instituições.

Compreendemos a necessidade de realizarmos um diálogo sobre a realidade vivenciada na UFRB com outras universidades, tanto universidades mais recentes, como a UFSB e a UNILAB, como universidades mais consolidadas do ponto de vista da geopolítica do conhecimento, como a UFBA, a UNB e a USP. Dessa forma, acreditamos que esses estudos comparativos nos darão subsídios para compreendermos de forma mais ampla e detalhada as permanências e transformações do currículo e das universidades públicas brasileiras no contexto das políticas de expansão, interiorização, cotas raciais e ações afirmativas.

Por fim, gostaríamos de pontuar que, em conformidade com os/as novos/as sujeitos negros e negras na produção do conhecimento científico, este trabalho também se insere em um esforço coletivo acerca de ressaltar a importância de promover uma maior pluralidade epistêmica nos currículos, tendo em vista o nosso próprio lócus de enunciação situado Recôncavo da Bahia. Sendo assim, esta pesquisa é fruto direto da política de democratização do acesso às universidades públicas e da política de cotas raciais e ações afirmativas, na qual partimos de um lócus de enunciação negro decolonial, pois “Afirmar o lócus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016, p. 19) e da nossa experiência pessoal e coletiva no campo acadêmico, porque “a experiência pessoal, a experiência vivida e compartilhada é para nós, pesquisadores e pesquisadoras negras, uma evidência muito importante, já que é a base de nossa reflexão e teorização” (FIGUEIREDO, 2020, p. 9). Portanto, nossa contribuição e engajamento político-epistemológico na pesquisa estão diretamente ligados à nossa experiência pessoal, enquanto sujeito coletivo, pesquisador negro, estudante cotista, oriundo da escola pública e comprometido com a produção de um conhecimento que visa à transformação e à justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar; BENICÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. **EccoS Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 42, p. 39-55, abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550676004>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Subsídios para construções ou atualizações curriculares**. Grupo de Estudo de Gestores e Docentes. Universidade Estadual de Londrina-UEL. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/Subsidios%20para%20Construcoes%20ou%20Atualizacoes%20Curriculares.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ANDERSON, Kevin B. **Marx nas margens**: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais. São Paulo: Boitempo, 2019.

ARAÚJO, Martins Israel; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Expansão e das Universidades Federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, p. 1-11, e37659, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37659/21759>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do Giro Decolonial. **Dados Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 2, p. 505-540, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BARRETO, Paula Cristina *et al.* A produção das Ciências Sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 94, p. 1-35, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/191>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BARROS, Ronaldo Crespim Sena. **Políticas afirmativas no Ensino Superior**: a experiência da UFRB. Rio de Janeiro: Flacso, 2013. 4 v. (Coleção Estudos Afirmativos).

BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. O engajamento intelectual através do reconhecimento da geopolítica do saber. **REALIS – Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Coloniais**, v. 3, n. 2, p. x-y, jul-dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/viewFile/8791/8766>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze;

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 247-268. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6992201600010015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 8 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019-2030**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/pdi/pdi-2019-2030>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CALDERÓN, Patrícia Asunción Loaiza; GUEDES, Ana Lucia Malheiros. Abordagem Metodológica entre a Análise Crítica do Discurso e as Epistemologias do Sul. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E MARKETING DA ESPM, 11; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 11. Área temática 4: Educação, Pesquisa em Administração e Casos de Ensino. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/85982384-168-artigo-completo-abordagem-metodologica-em-estudos-decoloniais-possivel-dialogo-entre-a-analise-critica-do-discurso-e-as-epistemologias-do-sul.html>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na Pós-Graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. *In*: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/MEC, 2003. p. 161-190.

CASTAÑEDA, Carolina. Pensamentos críticos desde e para a América Latina. *In*: Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes. **Cadernos IHU**, Instituto Humanitas Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, ano 11, n. 44, p. 9-15, 2013. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/044cadernosihu.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas. Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editora CLACSO, 2005. p. 80-87. (Colección Sur Sur). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012. p. 295-316.

COELHO, Ana Luíza Ferreira. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. *In*: FÓRUM DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8. Universidade Estadual de Montes Claros, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_paradigma_indiciario_como_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

FANON, Frantz. Da violência. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 23-74.

FARIA, Marcos de Roberto. Os Jesuítas e os descaminhos de uma missão. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, e20200124, p. 1-22, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0124>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIGUEIREDO, Angela. Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada. Identidade, Consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, 26. Caxambu, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17660220-Cabelo-cabeleira-cabeluda-edescabelada-identidade-consumo-e-manipulacao-da-aparencia-entreos-negros-brasileiros.html>. Acesso em: 8 out. 2022.

FIGUEIREDO, Angela. Para além dos números: uma reflexão sobre a experiência de professores/as e alunos/as negros/as na Pós-Graduação. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). **Ações Afirmativas no Brasil**. Reflexões e desafios para a Pós-Graduação. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 213-240.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, p. 1-24, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>. Acesso em: 28 maio 2021.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 36-41, jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2021.

GODINHO, Luis Flávio; LIMA, Luciméa Santos; BERNARDES, Marcus. O ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de estudantes da Educação Básica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 45-70, 2019. Disponível em:

<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/124>. Acesso em: 23 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, p. 223-244, 1984. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS, 4. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzW4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/31102009-083336haraway.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

JESUS, Rodrigo Ednilson de *et al.* Apresentação. *In*: JESUS, Rodrigo Ednilson de (org.) **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior. Ações Afirmativas no Ensino Superior. Belo Horizonte, 2019. p. 15-26.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes sociais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2005. p. 8-23. (Colección Sur Sur). Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

LÁZARO, André. Editorial. Trajetória recente, impasses e desafios na educação superior no Brasil. *In*: RISTOFF, Dilvoff. Democratização do campus. Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da Graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, FLACSO, GEA, UERJ, LPP, n. 9, p. 3-8, jan./jun. 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32619/18754/109568>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019. p. 27-53. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MANCIBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14477>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MELLO, Bruno Falararo; PEZZATO, João Pedro. Os métodos das ciências, o paradigma indiciário e as pesquisas documentais em geografia: uma proposta aplicada. *Geografia*, v. 45, n. 2, p. 405-430, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/15392/11953>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MELLO, Luiz Mello; RESENDE, Ubiratan Pereira de Resende. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. x-y, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas. Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2005. p. 33-49. (Colección Sur Sur).

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MINELLA, Luzinete Simões. Graduação em Medicina no Nordeste e no Sul do Brasil: um enfoque interseccional sobre o perfil dos(as) estudantes. In: SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; MINELLA, Luzinete Simões (org.) **Gênero e ciências: mulheres em novos campos**. Salvador: EDUFBA/NEIM, 2016. p. 167-192. (Coleção Bahianas, 18). Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2019/08/genero-e-ciencias-repositorio.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após as ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200155&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2021.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/licciso/images/Documentos/PPC/PPC_Licenciatura_Ciso_Vers%C3%A3o_Atual.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2009. p. 73-117.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. In: SCHWARTZMAN, Simon. **O pensamento nacionalista e os Cadernos de Nosso Tempo**. Seleção e introdução de Simon Schwartzman. Brasília: Ed. da UNB, 1979. p. 39-69. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano, 6).

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995. Disponível em: <http://beemote.iesp.uerj.br/books/introducao-critica-a-sociologia-brasileira/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas do currículo: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento** – Revista de Educação, n. 5, p. 284-317, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32619>. Acesso em: 18 jul. 2021.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de Graduação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

40772014000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2020.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do *campus*. Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n. 9, p. 9-62, jan./jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina S/A, 2009. p. 71-94.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis dos; TENÓRIO, Robinson Moreira. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. *In*: TENÓRIO, Robinson. Moreira; VIEIRA, Marcos Antônio (org.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 47-66. ISBN 978-85-2320-934-6.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11012022-103758/pt-br.php>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, Nádia Maria Cardoso. Universidade no Brasil: Colonialismo, Colonialidade e Descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, out. 2017/ jan. 2018. DOI: 10.12957/riae.2017.29814. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Ozana Rebouças. **Universidade e desenvolvimento local**: a UFRB e o desenvolvimento em Cachoeira-Bahia segundo a percepção dos agentes locais. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2017.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton. **Reserva de vagas para negros em concursos públicos**: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Nota Técnica. Brasília: Instituto de Economia Aplicada – IPEA, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.

SPINOLA, Noelio Dantaslé. A economia baiana: os condicionantes da dependência.

RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico, Salvador, ano 6, n. 10, p. 88-99, 2004. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/106/110>
Acesso em: 22 ago. 2022.

VENTURINI, Ana Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11; THWOMEN'S WORLDS CONGRESS. Florianópolis, 2017. **Anais** [...]. p. 1-15. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 27 set. 2022.

WALSH, Catherine. **Avanço e desafio**: carta do Equador é intercultural e pedagógica. 2009. Disponível em: www.conjur.com.br/2009-jun-27/carta-equador-aspecto-interculturalizador-pedagogico. Acesso em: 19 nov. 2021.