



Educação preta: Desafios para além de uma educação formal brasileira em busca da re-existência

*Black education:
Challenges beyond a brazilian formal education in search of re-existence*

*Educación negra:
Retos más allá de una educación formal brasileña en búsqueda de re-existencia*

Marcia Regina da Silva Ramos Carneiro¹
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Lia Keller Ferreira da Costa²
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

RESUMO

A Questão da Educação Brasileira coloca-se, no âmbito dos esforços do Estado brasileiro, como formalidade, tanto no que tange aos moldes institucionais quanto aos modelos curriculares. Sob a ótica apontada por Renato Noguera, Luís Rufino Rodrigues e Muniz Sodré que, dos “desvãos celestes da metafísica”, entendem que a Educação Brasileira produz, reproduz e coisifica as histórias negras, considera-se a importância e necessidade de se fazerem valer outras epistemologias que promovam o rompimento com a epistemologia da “branquitude”, ou “branquitude”, com o sentido de manter as estruturas brancas como modelo eugênico/comportamental à Educação Preta. Propõe-se uma Pedagogia da re-existência, conforme reclama Ailton Krenak no que se refere à consciência indígena das suas diversidades e história. A Pedagogia da re-existência preta pressupõe a construção de um *locus* preto a partir das referências filosóficas africanas e suas relações tetraléticas com a natureza e a espiritualidade.

Palavras-chave: Educação Formal; Educação Preta; Epistemicídio negro; Re-existência

ABSTRACT

The Question of Brazilian Education is placed, within the scope of the efforts of the Brazilian State, as a formality, both in terms of institutional molds and curricular models. From the perspective pointed out by Renato Noguera, Luís Rufino Rodrigues and Muniz Sodré, who, from the “heavenly deserts of metaphysics”, understand that Brazilian Education produces, reproduces and objectifies black stories, it is considered the importance and need to assert others. epistemologies that promote a break with the epistemology of “whiteness”, or “whiteness”, in order to maintain white structures as a eugenic/behavioral model for Black Education. A Re-existence Pedagogy is proposed, as claimed by Ailton Krenak with regard to the indigenous awareness of their diversities and history. Pedagogy of black re-existence presupposes the construction of a black locus based on African philosophical references and their tetraletic relations with nature and spirituality.

Keywords: Formal Education; Black Education; Black Epistemicide; Re-existence

¹ Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em História Social (UFF). <https://orcid.org/0000-0001-6400-4199> Email: marciarrcarneiro@hotmail.com

² Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora pela Prefeitura do município de Campos dos Goytacazes e Mestre pelo Programa de Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). <https://orcid.org/0000-0001-7988-2971>. Email: liakfc@gmail.com



RESUMEN

La Cuestión de la Educación Brasileña se sitúa, en el ámbito de los esfuerzos del Estado brasileño, como una formalidad, tanto en términos de moldes institucionales como de modelos curriculares. Desde la perspectiva señalada por Renato Noguera, Luís Rufino Rodrigues y Muniz Sodré, quienes, desde los “desiertos celestiales de la metafísica”, entienden que la Educación brasileña produce, reproduce y objetiviza historias negras, se considera la importancia y necesidad de afirmar otras. epistemologías que promueven una ruptura con la epistemología de la “blancura”, para mantener las estructuras blancas como modelo eugenésico / conductual para la educación negra. Se propone una Pedagogía de la Reexistencia, como afirma Ailton Krenak con respecto a la conciencia indígena de sus diversidades e historia. La pedagogía de la reexistencia negra presupone la construcción de un locus negro a partir de referencias filosóficas africanas y sus relaciones tetralecticas con la naturaleza y la espiritualidad.

Palabras – clave: Educación formal; Educación Negra; Epistemicidio negro; Re-existencia

As disputas pelos espaços de ser/saber/poder

Este artigo tem por principal objetivo empreender uma análise dialética das relações estruturais que se contrapõem a um ideal de Ensino formal hegemônico das Disciplinas da Escola básica em que a apreensão das Ciências atende às perspectivas iluministas de um *continuum* cartesiano: o do rompimento da relação Homem-Natureza, em que o primeiro é concebido, epistemologicamente, como dominador da natureza e que sua adequação ao mundo natural, cultural e político seria determinado por “leis” universais, de um cosmos observável, distanciado, laboratorialmente, pela objetividade racional. Segundo Gaston Bachelard (1973), “por interesses pedagógicos, temos reproduzido ostensivamente os exemplos que não requerem uma informação científica demasiado especializada.” (/BACHELARD, 1973, p.7). Neste sentido, o que se observa, é a reprodução de uma epistemologia eurocêntrica da teoria e do método científico como natural, único, determinante e determinista que ignora, ou invisibiliza, outras possibilidades epistemológicas. Acerca do método empregado nesta análise, opta-se por uma abordagem materialista histórica dialética que considera as relações infra e superestruturais, essencialmente dos confrontos, mais que diálogos culturais, entre as perspectivas coloniais e decoloniais.

Por colonial se entende a hegemonia da visão de mundo civilizatória, caudatária de um darwinismo social que concebe hierarquias culturais e raciais entre as diversas sociedades humanas, distinguindo diferenças por “degraus civilizatórios” baseados em referenciais eugênicos do fenótipo ideal branco europeu, especialmente anglo-teutônico. Deste modo, as imposições imperialistas econômicas e políticas do mundo capitalista em torno da disputa de

mercado e da construção de uma certa unidade categorial de que toda relação econômica é impositivamente mercantil, negligenciaram-se as relações sociais, das tradições, das culturas que não compactuavam com o ideal do *homo oeconomicus* que Adam Smith concebera enquanto ações individuais que, nas atividades econômicas (de troca de produtos, de mercado), são motivadas por interesses pessoais e não por interesses da coletividade. De acordo com Renato Nogueira,

A escola é um dos espaços privilegiados de formação do indivíduo para viver em sociedade como verdadeiro cidadão. A cidadania para os afrodescendentes passa, necessariamente, pela compreensão, respeito e valorização da história, da sua identidade, com os seus valores socioculturais e religiosos. Isto é, na sociedade brasileira, um desafio educativo³.

Este artigo propõe um debate acerca da Educação brasileira e, em especial, do Ensino das Ciências, com o intuito da promoção de uma Educação que leve em consideração as Relações etnicorraciais, refletindo sobre a idealização hegemônica, recorrente e determinista de uma única Teoria do Conhecimento, etnocêntrica, eurocêntrica. E, ainda com Nogueira, é preciso considerar, assim como no Estudo da Filosofia, a referência afrodiáspórica, que é a de

trazer o “corpo” para a sala de aula de um modo integrado, articulado, positivado e originário, compreendendo que racionalidade e corporeidade estão integradas e são constituintes da existência. Com efeito, o pensamento filosófico, em termos afroperspectivistas, pode ser interpretado, interpelado e percebido como um produto corporal ao invés de uma fabricação mental, sem oposições binárias e dualismos” (NOGUEIRA, 2011, p. 56).

Sobre a condição do “corpo preto” em posição contra hegemônica, da anti-subalternidade na sociedade brasileira, por extensão, na Escola, Muniz Sodré chama a atenção para a relação entre o ritmo do samba e a síncopa, a batida que falta, na música negra, como no jazz, no blues e no samba brasileiro. “A síncopa é a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutra mais forte. A *missing-beat* pode ser o *missin-link* explicativo do poder mobilizador da música negra nas Américas.” (MUNIZ SODRÉ, 2007, p. 11). Conforme Muniz Sodré, “O corpo exigido pela síncopa do samba é

³ Apresentação de Luiz Carlos Semog em livro de Renato Nogueira (2011, p. 5).



aquele mesmo que a escravatura procurava violentar e reprimir culturalmente na História brasileira: o corpo do negro” (MUNIZ SODRÉ, 2007, p. 11). Assim como no samba, a presença do corpo negro na Escola, deve se fazer presente na sua totalidade pois as cosmologias sagradas das tradições culturais afrodiaspóricas não distinguem corpo-alma. Como escreve Muniz Sodré “No samba, a figura de Exu -frisamos: princípio do movimento que no sistema nagô, outorga individualidade ao ser humano e lhe permite *falar* – é latente, mas poderosa. É seu impulso que leva o corpo a garimpar a fala” (MUNIZ SODRÉ, 2007, p. 68). A fala, como expressão da alma na tradição ocidental cristã, nas religiões afrodiaspóricas é expressada, também pelo corpo. Portanto, para uma epistemologia preta ser acessada e acessível, é preciso permitir-lhe visibilidade. A mesma visibilidade que Nogueira aponta diante do “epistemicídio que incide sobre os critérios de validação dos saberes não ocidentais é uma constante nas abordagens filosóficas” (NOGUERA, 2011, p. 30), que é também necessária no Ensino das Ciências. A abordagem dialógica entre epistemologias iluministas ou africanas, indígenas, árabes, ainda que possam carecer de literatura suficientemente acessível aos estudantes, deve ser levada em consideração enquanto conhecimentos legítimos da natureza, das sociedades, das culturas, como temas científicos. Epistemologias capazes de teorizar e apontar caminhos, ou método, para hipóteses e resultados comprováveis universalmente, como requer a Ciência.

Ainda, de acordo com COSTA (2021) as associações brasileiras que se organizam enquanto produtoras de literatura científica sistematizada “tem sido, historicamente, um lugar de produção de hegemonia (FERNANDES, 2014), ou seja, um espaço da tentativa de construção de um ‘consenso’ sobre a realidade social, mascarando, portanto, os conflitos de interesse existentes entre os grupos sociais.”

Noutra perspectiva, a decolonialidade não se traduz apenas às questões que se referem às lutas por independência das comunidades que tiveram suas culturas sociais, econômicas e políticas destruídas em razão da incorporação territorial da produção, do mercado e da lógica do consumo capitalista e da política liberal burguesa. A perspectiva da decolonialidade pressupõe a Re-existência, conceito cunhado por Ailton Krenak (2018, p. 1) em que a Re-existência é a afirmação de identidades invizibilizadas:



Para quem vive em uma floresta, é floresta viva a respirar e a inspirar: a vida da floresta é o suporte para a materialidade e a espiritualidade da existência, da cultura e da produção/reprodução da subsistência. Essa existência comum entre sujeitos coletivos e o lugar é desgarrada da Terra pela violência colonial, um processo político e marcado pela relação assimétrica de poder que caracteriza a expansão/conquista do capitalismo.

A decolonialidade, portanto não é um “resgate” do mito de origem como referência apenas simbólica, lendária, folclórica, de um passado “original”. O movimento decolonial, portanto, é de afirmação de epistemologias subalternizadas pela “razão imperialista” (CASTRO-GOMES, CHUKWUDI EZE, HENRY e MIGNOLO, 2014). O movimento decolonial se impõe contra o racismo epistemológico.

Os estudos, geralmente, se concentram em perceber a África e a América em relação à Europa, e não como as próprias culturas africanas e indígenas relacionam-se entre si, por exemplo. Neste sentido é de fundamental importância que a afrocentricidade e a decolonialidade sejam postas em diálogo, abrindo uma discussão entre esses dois centros de experiências e saberes, atendendo à premissa básica das duas perspectivas epistemológicas: a pluralidade e pluriversalidade epistemológica.

A decolonialidade surge enquanto um projeto que busca desafiar o cânone eurocêntrico, introduzindo e criando outras formas de ser e pensar, a partir de um diálogo entre os povos colocados à “periferia” do mundo moderno. Ou seja, um “diálogo intercultural Sul-Sul” (COSTA, 2018, p. 124). A decolonialidade, portanto, é uma perspectiva que defende a importância de articular diferentes saberes dos povos que foram submetidos à colonização, se esforçando em explicar o processo da construção e imposição da colonialidade, contribuindo ricamente para compreendermos de que forma o processo colonial se deu na América e, em específico, no Brasil.

A afrocentricidade, por sua vez, é uma perspectiva que se aprofunda sobre as trajetórias históricas da população negra, se dedicando a pensar como as diferentes culturas africanas e da diáspora africana se relacionam, especialmente neste novo contexto onde deve-se centralizar a construção de práticas contra as violências específicas que incidem sobre nós. Estas duas perspectivas epistemológicas relacionadas oferecem importantes parâmetros para



se questionar e construir respostas sobre o que se trata a nossa realidade e quais os caminhos que têm sido pensados para transformá-la.

Neste sentido, observando de determinado *locus* sobre a atual conjuntura brasileira, conclui-se que, na atualidade que circunda os tempos pandêmicos, fins do século XX e os primeiros vinte anos do século XXI, a população brasileira defrontou-se, notadamente, com seu lado profundo. Apesar de recorrentes análises de se apoiam numa hipótese romântica de um escritor realista, Machado de Assis, que, nos seus “Comentários da Semana”, publicado pelo Diário do Rio de Janeiro, em 29 de dezembro de 1861, escreveu: “O país real, esse é bom, revela os melhores instintos; mas o país oficial, esse é caricato e burlesco.” (ASSIS, 1938, p.111), entende-se que o Brasil real, o profundo, reflete como espelho, o mais caricato e burlesco do Brasil: o racismo estrutural que “integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA. 2018, p. 15). Para Almeida esta integração às estruturas compõem um aspecto de normalidade ao racismo, que não é visto como patologia. E, como fato social, na concepção de Durkheim, tem as seguintes características: exerce coerção social, externo ao indivíduo (é social) e é um fenômeno generalizado em todas as sociedades. Neste sentido, o racismo estrutural da sociedade brasileira se banaliza no genocídio negro, nos fossos das desigualdades econômicas, sociais e políticas que matam de bala, fome, mas também de conhecimento a população negra brasileira. O epistemicídio preto é, também, um dos aspectos de “O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado”, conforme interpretou Abdias Nascimento (2016).

Retornando ao ideal dicotômico descrito por Machado de Assis, há na sua crítica ao “Brasil Oficial” a censura ao governo imperial sobre o uso de créditos extraordinários que visavam custear uma missão diplomática do Conselheiro Penna. A visão romântica que acompanha a crítica de Assis a um “desvio” de verba imperial para favorecer o Conselheiro Penna na sua “missão diplomática” demonstra que, sob os olhos perspicazes do “Bruxo do Cosme Velho”⁴, escapava à “apreciação moral das leis” (ASSIS, 1938, p. 113). Este “cuidado” com a moralidade permanece como demarcação dos limites entre a dicotomia: povo X política, representando o antagonismo bem X mal da sociedade brasileira. Através esta dicotomia persistente intenta-se, pelo relato de uma história oficial manter as mesmas

⁴ Epíteto relacionado a Machado de Assis devido ao poema de Carlos Drummond de Andrade “A um Bruxo, com amor” (2013).

perspectivas que se formaram no Império em processo de “fazer-se” nação: a mitificação do “mito” das relações pacíficas entre as três “raças”: a branca, a indígena e a negra. E, nesta mitificação, apreende-se a defesa das estruturas do Estado de tipo Ocidental, defendido pelo mesmo Machado de Assis: o das Leis iluministas, das Constituições que abalizaram a instalação dos Estados-Nação europeus no século XIX.

Como demonstra Renato Nogueira (2011), as exigências por mudanças das relações étnico-raciais no Brasil foram protagonizadas por setores do Movimento Negro, que participaram ativamente da formulação da Lei 10.639/2003. Ainda, segundo Nogueira, as articulações dos povos indígenas também levaram à obrigatoriedade dos estudos de Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e indígena em todas as modalidades de ensino e níveis de educação.

Embora tenham sido empregados estes esforços para a inclusão das Histórias e culturas afro-brasileira., africana e indígena, é perceptível que as mudanças se mantêm nas mesmas superfícies catequéticas colonizadoras. A concepção de educação, ao longo da história brasileira, ainda que considerando esforços de ruptura com a tradição durante o século XX, tem mantido o viés jesuítico colonizador do *Ratio Studiorum*, com uma pedagogia “iluminada por um grande ideal”, voltado ao “conhecimento e à consecução deste magnífico destino [que] é, a um tempo, salvar o homem e glorificar a Deus.” (FRANCA, 2019 p. 73). Este foi o projeto colonizador português fundante da Educação brasileira que manteve, e mantém até a atualidade, o método escolástico de perguntas e respostas “pré autorizadas” pelo professor. Neste sentido, como observa o mesmo Nogueira, quanto ao Ensino da Filosofia, as tentativas de rupturas mais radicais conservam a Epistemologia Ocidental como referência. Quanto ao objetivo de “inclusão histórica” das culturas afro-brasileira., africana e indígena, estas desaparecem subalternizadas pela concepção eurocêntrica da História. E a Educação, tal como outras áreas das Disciplinas que tratam das Humanidades, conserva o status de “branquidade”.

De acordo com Moreira de Jesus, Ruth Frankenberg define o conceito de branquidade em oito pontos cruciais.



1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; 2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...]; 4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...]; 6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam; 7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (FRANKENBERG, 2004, p. (312 – 313) *apud* MOREIRA DE JESUS, 2012, p. 6).

Durante o século XX, os esforços modernizadores baseados na concepção de “democracia racial” haviam sido demonstrados, desde a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930. Com a Lei 10.639/03 em defesa do “pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional (artigo 215 da Seção II, referente à Cultura, da Lei 10.639/03), que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fez constar no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Como outras providências, a Lei incluía no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, na tentativa de, num outro ato “fundante” demarcar institucionalmente uma ruptura com um Ensino de História excludente. Desta perspectiva, a da contraposição entre o ato institucional e a proposta de atuação cultural preta, enquanto referência epistemológica, em sua pluralidade e diversidade, que a Educação brasileira encontra o conflito ainda por decifrar.

Desde a criação do Ministério da Educação, inserido no projeto de uma cultura política modernizante que se pautava por uma tradição vocacional brasileira de viés racista e agrária, manteve-se a perspectiva eugenista em voga entre fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, a de um “melhoramento da raça” através da Educação. Conforme aponta o Professor Moysés Kuhlmann, coordenador do Projeto “Educação e Relações Sociais na Escola”, da Fundação Carlos Chagas, “educação e a escola não são meras depositárias de uma eugenia que se produziria externamente. Esses fenômenos se articulam em torno do ideal de criança robusta e eugênica, protegida pela fada da higiene, da utopia de uma sociedade amoldada pelos preceitos da melhoria racial.” (KUHLMANN, in BONFIM, 2017, p. 15). Constatando estes aspectos eugênicos em documentos por uma comunidade de intelectuais

eugenistas, Paulo Ricardo Bonfim (2017) conclui que, numa perspectiva de que “quem é bom já nasce feito”, ditado citado pelo autor, o *Boletim de Eugenia*, documento analisado por Bonfim, concluía que a educação não poderia ser igual para “desiguais”. E esta conclusão se baseava em considerações como as que Petra Diwan (2012) descreve acerca da publicação de “O choque das raças ou o Presidente negro”, de Monteiro Lobato, em 1926. Segundo Diwan, o “Choque” pode ser lido tal qual outras distopias do século XX, no sentido que a obra pretende demonstrar que o controle dos corpos levaria à uma “sociedade imaginária”, sem conflitos sociais e eugênicos, pois isentas de conflitos raciais, sob o “princípio da eficiência” (DIWAN, 2012, p. 108).

É preciso, também, destacar que a Questão Racial era tema recorrente que sociedades negras também consideram um “problema” a enfrentar. Em os “Estatutos” do Instituto Nacional de Proteção e Aperfeiçoamento da Raça (INPAR), o intelectual negro, Arlindo Veiga dos Santos, como Diretor-Presidente do INPAR, assina o “Estatuto” que visava promover a Instrução por meio de “Escolas da Natureza” que eram definidas como “escolas ao ar livre, montáveis e desmontáveis, dentro e fora das cidades e municípios do país, com e sem estágio noturno), de fomentar a instrução primária e criação de outras escolas profissionais e técnicas em harmonia com o desenvolvimento gradual do INSTITUTO.” (Caixa-alta no texto original. Estatutos do INPAR, 1035, Capítulo II, Finalidades do INPAR, Art. 3º. Instrução, p. 3). Segundo a historiadora Teresa Malatian, que pesquisou a participação de Arlindo Veiga dos Santos, tanto na Ação Patrionovista Brasileira (1928 a 1964, com paralisação durante o ano de implantação do Estado Novo varguista, 1937), no Centro Cívico Palmares (1926-1930), quanto na Frente Negra Brasileira (1931-1938), a atuação do intelectual se exteriorizava em organizações que propunham “batalhar pelo ‘progresso do país’ e glorificar a ‘raça ontem vilipendiada cuja escravidão é uma mancha na História da nossa civilização’”, escreve Malatian (2015, p. 54), citando a edição número 1 do jornal “O Progresso”, do ano de 1923.

Sob o lema “Brasil acima de tudo!”, o INPAR se inseria no conjunto de projetos “educativos” da sociedade brasileira com propósitos eugenistas de formação moral, cívica e física de um povo por “se fazer”. Neste sentido eugênico da “raça”, para o INPAR, era preciso



contribuir, juntamente com a “instrução”, corpos saudáveis e disciplinados, com o “cultivo e desenvolvimento de todos os ESPORTES, sob uma base puramente racional e científica, para poder estabelecer a seleção e facilitar o aperfeiçoamento da juventude e da infância.” (Caixa-alta no texto original. Estatutos do INPAR, Art. 3º. Educação Física, 1935, pp. 3-4).

Relacionando a eugenia como instrumento moral e educativo, uma geração de intelectuais brasileiros negros, localizada nas primeiras quatro décadas do século XX, considerou, produziu e se fez presente no debate sobre a Educação brasileira e nos projetos de Estado. Embora aderente à perspectiva da negridade, associada ao conceito de branquidade exposto por Frankenberg, há que se considerar a importante participação dos intelectuais negros em organizações da sociedade civil em torno de construções de concepções de visões de mundo negras no contexto da história da organização do Mundo do Trabalho livre no Brasil moderno.

1. **Questão Negra:** adaptações, resistências e re-existências

Embora a intelectualidade negra estivesse presente no debate das ideias contemporâneas brasileiras do início do século XX, esta presença se fazia no sentido de uma inclusão subalternizada ⁵ à História colonial, como sua continuidade. No sentido da continuidade, que ainda se mantém, Silvio Almeida (2019) considera a concepção da estrutura racista institucional, ou seja, aquela promovida pelo Estado ao negligenciar as especificidades da população negra. Evidenciava-se não a emancipação das comunidades negras, mas a manutenção de um poder que as condiciona à uma condição inferiorizante se naturaliza no Processo educacional brasileiro, pela insistência de um projeto curricular que contempla a concepção da condição da escravização sob a “pecha” da coisificação das pessoas negras, obliterando a trajetória violenta da diáspora africana, enfocando o tráfico como objeto econômico, do mercantilismo, e suprimindo das análises os cálculos da travessia forçada pelo Oceano Atlântico em se contabiliza cerca de “dez a cinco milhões de pessoas que teriam sido

⁵ O conceito de “subalterno” foi utilizado por Gramsci para referir-se às classes populares que, no conjunto das lutas de classes, são postos sob a condição de subalternas aos setores hegemônicos. Mais recentemente, os *Subaltern Studies* se utilizam da categoria “subalterno”, para referirem-se à condição de “colonizado”, ou “o sujeito colonial”, como ser ativo no processo, porém, ausente das perspectivas hegemônicas no mesmo processo. Pode-se encontrar este debate em PIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

arrancadas da África e trazidas para as Américas”, segundo abordagem de José Antônio dos Santos (2008, p. 182).

Quanto à perspectiva decolonial, esta corresponde ao que Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) apontam como resistência às lógicas da modernidade/colonialidade. Deste ponto de vista, demonstra-se a necessidade de elucidar historicamente a colonialidade do poder rompendo com a lógica acadêmica de objetivar o “outro”, inviabilizando o *locus* daqueles que detêm outras epistemologias que não as coloniais, as que decorrem do pensamento hegemônico ocidental. Um dos elementos constitutivos deste pensar hegemônico é o racismo que, segundo os autores “estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm.” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSGOUEL, 2019, p. 11).

Sobre a luta pela re-existência, este é um movimento que tem no líder indígena Ailton Krenak seu principal intelectual e agente e promotor de uma epistemologia contra-hegemônica indígena e que cabe, também como conceito, à luta da re-existência preta. Para Krenak: “A ecologia política, pela epistemologia contra hegemônica que propomos, é um projeto que reconstrói essa relação entre sujeitos coletivos e a existência orgânica em comum; expõe as estruturas assimétricas de poder (...)” (KRENAK, 2018, p. 1).

Se a diáspora trouxe os pretos à América, aqui foi preciso recriar a África. Aos índios, cabe recriar o *locus* ancestral. Nas dimensões culturais dos povos subalternizados, as re-existências epistemológicas suportam as resistências cotidianas e do vir-a-ser educativo.

Na perspectiva de re-existência, a de uma epistemologia preta, Luiz Rufino a traduz na “perspectiva, a invenção de um projeto poético/político/ético que opere no despacho do carregamento colonial (obra e herança colonial) e na desobsessão de toda sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como uma tática de guerrilha do conhecimento.” (RUFINO, 2019, p. 10).

Para Luiz Rufino Rodrigues Júnior: “a encruzilhada não é mera metáfora ou alegoria, nem tão quanto pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo e de mentalidades assombradas por um fantasma cartesiano. A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar



a escassez abrindo caminhos.” É, portanto, a relação cósmica que não separa Homem e natureza, mas lhes dá sentido, significado e re-existência.

Neste sentido, a Encruzilhada é Teoria do Conhecimento, é tanto epistemologia quanto pedagogia. A Pedagogia das Encruzilhadas, segundo Rufino, é a anti-cruzada colonial. A Encruzilhada é o rompimento tanto da lógica formal quanto da dialética. Numa concepção cosmogônica, a encruzilhada é tetralética, “uma operação lógico-sagrada em que a transcendência não é excluída na síntese e o exercício lógico não é anulado como ferramenta racional pois esta não o limita à uma racionalidade dual que opõe corpo e o sagrado, o inteligível pela evidência material ou materializada” (CARNEIRO; COSTA, 2021, p. 56).

Na perspectiva da Afroperspectividade, Renato Nogueira aponta para a filosofia concebida como uma coreografia do pensamento, como movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo.

Se o corpo se move e dança, ele constrói elementos que produzem conceitos e argumentos. Os movimentos de coreografia constroem personagens conceituais melanodérmicos. Neste sentido, os conceitos são escritos com os pés, com as mãos e com cabeça ao mesmo tempo. A filosofia afroperspectivista define a comunidade/sociedade nos termos da cosmopolítica bantu: comunidade é formada pelas pessoas que estão presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade). A filosofia afroperspectivista é policêntrica, percebe, identifica e defende a existência de várias centricidades e de muitas perspectivas.

Segundo Nogueira (2011, p. 44-45),

A filosofia afroperspectivista usa a roda como método, um modelo de inspiração das rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira que serve para colocar as mais variadas perspectivas na roda antes de uma alternativa ser alcançada. A roda é uma metodologia afroperspectivista. • Afroperspectividade é devedora da filosofia ubuntu de Mogobe Ramose. • Afroperspectividade define competição como cooperação, isto é, competir [significa petere (esforçar-se, buscar) cum (juntos)], localizar alternativas que são as melhores num dado contexto, mas, não são únicas, tampouco permanentes e devem atender toda a comunidade. • Afroperspectividade é devedora do Nguzo Saba formulado por Maulana Karenga, isto é, se baseia nos sete princípios éticos que ajudam a organizar e orientar a vida. A saber: Umoja (unidade): empenhar-se pela comunidade; Kujichagulia (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós; Ujima (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; Ujamaa (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados; Nia (propósito): transformar em vocação

coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; Kuumba (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; Irani (fé): acreditar em nossas(os) mestres. • Afroperspectividade é devedora das reflexões e inflexões filosóficas de Sobonfu Somé, definindo o amor como um projeto espiritual e comunitário que serve para manter a sanidade individual e deve contar com o apoio de uma comunidade para ser preservado. • Afroperspectividade define o tempo dentro do itan [verso] iorubá que diz: “Bara matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”. O tempo não é evolutivo, tampouco se contrai.

Assim sendo, a “Afroperspectividade permanece em aberto, sempre apta a incluir perspectivas que usem o conceito de *odara* como crivo de validade de um argumento, entendendo *odara* como bom, na língua ioruba uma espécie de bálsamo de revitalização existencial.

Muniz Sodré aponta, na perspectiva do “Pensar Nagô” (2017), que a memória é um fator integrante da própria construção da subjetividade da população negra brasileira. Para Muniz Sodré, à demarcação fenotípica da filosofia, a partir da civilização europeia, que detém a primazia existencial, opõe-se uma outra filosofia que o autor apresenta como uma “diátese média”, ou seja: “uma modulação sustentada pela corporeidade característica da *Arkhé* e diversa da *diátese ativa*, que caracteriza os sistemas filosóficos ocidentais” (MUNIZ SODRÉ, 2017, p. 21). A hipótese levantada por Muniz Sodré é a de “uma filosofia que começa na cozinha da casa em vez dos desvãos celestes da metafísica.” (MUNIZ SODRÉ, 2017, p. 21).

No conjunto destas perspectivas, aponta-se para a Questão do Conhecimento científico tetralético: o que reúne teoria, cosmogonia e práxis ancestral da natureza. As experimentações científicas, pressupostos do Ensino das Ciências

1.1 Ausências formais, essências celestes e presenças re-existências em disputa de identidades negro-preta

Ausente, portanto, das disputas que incidem sobre o campo da educação no sentido das experiências, das linguagens e epistemologias, enquanto disputas pela vida, a população negra persiste em desafiar as lógicas educativas e que têm balizado não só a formação de sujeitos, mas a construção e perpetuação de uma lógica de sociedade e de percepção do mundo que se apresenta como racista.



Nos mesmos “desvãos celestes”, tanto da metafísica quanto do catolicismo, a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento importante na história do esforço de representação negra, se inseria, como aponta a pesquisa de Teresa Malatian, no contexto da “Reação católica”, que atendia as diretrizes católicas romanas, nos anos 1920. Arlindo Veiga dos Santos fora um jovem Congregados Marianos quando participava do Centro Cívico Palmares (1926-1930) e fundara e fora o primeiro presidente da Frente Negra Brasileira. Arlindo e seu irmão Izaltino, ativos intelectuais da “geração de negros surgida após a Abolição”, “vivenciava nas cidades um efervescente questionamento sobre sua inserção social.” (MALATIAN, 2015, p. 41). As experiências nas redes de sociabilidade pelas quais transitavam eram reproduzidas em dezenas de periódicos para divulgação e debates, como “O Clarim da Alvorada”, “A Sentinela”, “Elite” e “Progresso”. Neste sentido, a FNB se constituiu no sentido da subalternização colonial, tendo como tendência dominante, segundo Malatian, a assimilação. Para a historiadora, esta posição demarcava a dos negros católicos que ascendiam socialmente, assumindo distanciamento da cultura afro-brasileira e incorporando os valores eurocêntricos hegemônicos.

Maladian demonstra que o monarquismo popular no meio negro apontava o evento da Abolição como decisivo ao colocar em evidência a assinatura da Lei pela Princesa Isabel como “mito fundador” da liberdade. Neste sentido, as lutas pela abolição da escravidão reduzir-se-iam ao ato imperial. Deste modo, levava-se à interpretação de que o Regime foi benéfico aos escravizados e seus descendentes.

Para Abdias Nascimento, o “mito de senhor benevolente” foi solidificado pela construção da ideologia da “democracia racial” que visava a mitificação da convivência pacífica e benigna das três raças, com a “sobrevivência cultural africana” (NASCIMENTO, 2016, p. 66).

Quanto à produção intelectual de Veiga de Almeida, Malatian considera que seus escritos, exaltando a negritude, a origem africana e valorização desta identidade visaria a superação do “atavismo criado pelo passado cativo” (MALATIAN, 2015, p. 47).

Sobre esta “ruptura” com o passado escravista via Abolição, Abdias Nascimento, em pronunciamento no Senado brasileiro, em 13 de maio de 1998, declarou:

A tentativa de vender a Abolição como produto da benevolência de uma princesa branca é parte de um quadro maior, que inclui outras fantasias, como a ‘colonização doce’ – suave apelido do massacre perpetrado pelos portugueses na África e nas Américas – e o ‘luso tropicalismo’, expressão que encerra a contribuição lusitana à construção de uma ‘civilização’ tropical supostamente aberta e tolerante. Talvez do tipo daquela por eles edificada em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, quando a humilhação e a tortura foram amplamente usadas como formas de manter a dominação física e psicológica de europeus sobre africanos.

A invenção de uma Democracia Racial, da convivência isonômica de Direitos é um “mito” que se esvai na medida em que o tempo da sua construção se distancia das realidades contextuais perceptíveis. A constatação da irreabilidade da “democracia racial” se apresenta ainda mais perceptível, justamente, no acesso à educação

Mais visível, ainda, demonstradas as negações das epistemologias pretas, se constata pelo projeto político do “direito de matar”, a necropolítica, apontada por Achille Mbembe. Neste sentido, como guerra declarada, os setores hegemônicos, predominantemente ideologicamente brancos, assumiriam a política de extermínio negro: físico; cultural; epistemológico.

A Democracia Racial também seria questionada por Joel Rufino dos Santos que a descreveu: “Nos cem anos que temos de trabalho livre, a hierarquia se manteve e – fato notável – se enrijeceu” (RUFINO, 1990, p. 5). Conforme interpretação de Abdias Nascimento, é a história de uma rejeição.

Rejeições, no entanto, estão postas ao advento dialético das oposições e a rejeição também se faz pela re-existência ante a farsa da Democracia Racial propagada pelo “mito das três raças”; pela rejeição epistemológica ao “escolacitismo estéril” contra a criatividade, segundo Nascimento, e rejeição ao que se considera “propagação de crenças ideológicas”.

Nascimento amplia o debate para a situação de discriminação do negro brasileiro e demonstra o longo processo de genocídio físico e intelectual do negro no Brasil. Contra a metarraça descrita por Gilberto Freyre, Nascimento discorre: “a definição da palavra negro em português revela uma carga mais forte e violenta de conotações pejorativas” (NASCIMENTO, 2016, p. 55). Conforme perspectiva de Mbembe, a ideologia hegemônica constrói a “fabulação” do outro.



Partindo dos pressupostos da “Pedagogia das Encruzilhadas”, a educação tem se apresentado como um fenômeno que implica em uma dimensão ética. Uma vez que somos herdeiros de uma forma de gerenciamento da vida constituídos no contexto do colonialismo, temos que as mentalidades, os dispositivos de interação social, as trocas simbólicas correspondem àqueles disseminados pelos colonizadores (RUFINO, 2019, p. 76). Logo, temos instaurado nas mais diversas esferas sociais um regime de ser/saber/poder que atende às demandas desse regime.

Ao demarcar uma epistemologia da branquitude em oposição ao termo negritude, Edith Piza concebe branquitude como esforço de negação da supremacia branca como referencial único e privilegiado da humanidade. Neste sentido, “branquitude”, refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua conseqüente tentativa de combate ao racismo” (MOREIRA DE JESUS, 2012, p. 8).

Sueli Carneiro (2005), com o conceito de racismo epistemológico (ou epistemicídio), percebe a educação como o elemento crucial de manutenção de estratégias de aniquilamento físico, social, cultural, moral e intelectual da população negra. Os modos de produção de conhecimento e os conhecimentos considerados credíveis têm como parâmetro experiências da branquitude (BENTO, 2002) de ser, de viver e ver o mundo. Neste sentido, “branquitude” se assimila ao conceito de “branquidade” desenvolvido por Frankenberg. E, neste sentido, a “branquitude” aparece não como negação da supremacia branca, mas como a subalternização a este modelo. Não à toa, espaços educativos da população negra, como os terreiros, as rodas de capoeira e de jongo, e os próprios movimentos negros, por exemplo, são descaracterizados de seu lugar educativo, distorcidos, estigmatizados, perseguidos.

Em contraposição ao conceito de branquitude delineado por Maria Aparecida S. Bento, o quilombismo de Abdias Nascimento (1980), centraliza as iniciativas da população negra no sentido de enfrentamento das lógicas ocidentais. O conceito de quilombismo permite que as relações educativas sejam pensadas a partir de uma nova posição, privilegiando uma análise das mesmas a partir do inconformismo, da rebeldia, dos enfrentamentos, da contranarrativa, da contestação desses espaços de poder, assim como das ações e invenções que surgem desse movimento. O quilombismo propõe a observação de que a trajetória

nacional é marcada pela agência das pessoas negras, a despeito da estrutura racista sobre a qual é constituída a nação.

Matheus Ricardo Benedicto (2018, p. 269), dá o exemplo de Pretextato dos Passos e Silva, do Teatro Experimental do Negro e de Manoel de Almeida Cruz para mostrar como, ao longo da história do Brasil, frente às tentativas e estratégias educacionais epistemicidas, tivemos projetos educativos gestados e concebidos, de forma a elevar a população negra do lugar de espoliação historicamente designado.

Um lugar privilegiado para a análise dessas tentativas tem sido a universidade, especialmente a partir da década de 1980, quando pode ser observada a existência mais expressiva de organizações negras no interior dessas instituições. Desde então, tem sido mais amplamente reivindicado esse lugar das pessoas negras no espectro da produção de conhecimento, tanto a respeito das práticas tradicionais quanto sobre as novas práticas de produção de saber que têm emergido.

2. As disputas de saber nas universidades

A disputa da narrativa historiográfica sobre a relação da população negra com a educação exige a compreensão de que parte da lógica colonial a prática do extermínio das sabedorias das populações não brancas. Assim, a produção de conhecimento tem sido sofisticada na produção de não existências, na hierarquização de saberes e em classificações objetificadoras. Ou seja, os significados, a linguagem, as perspectivas filosóficas e epistemológicas utilizadas nos espaços encarados como “produtores de saber”, como as universidades, precisam ser postos no centro de alguns diálogos e reflexões.

Rufino (2019, p. 37) defende que “grande parte dos conhecimentos orientados pelo discurso científico moderno é limitado a saberes etnocentrados”. Ou seja, afirma que há desproporções entre os saberes que são produtos do cânone moderno ocidental e os saberes produtos de outras formas de conhecimento. Assim, o primeiro pressuposto que baseia as críticas aos processos educativos desenvolvidos nas universidades é o de que o conhecimento é plural, uma vez que há uma pluralidade de formas de ser, de viver e ler o mundo. Logo, se nos deparamos com um modelo que centraliza uma forma em detrimento de outras, este



modelo denuncia a orientação de suas práticas. Essa lógica só foi percebida nas universidades brasileiras, de forma mais sistemática, a partir da década de 1980.

Oliveira (2004, p. 948) pontua que as instituições de Ensino Superior surgiram no Brasil no século XIX, com mais evidência a partir da Independência do Brasil, onde foi latente a preocupação da aristocracia rural em formar profissionais capacitados para atuar na administração governamental. Esses cursos, então, claramente se constituíram como instrumentos de manutenção e legitimação desse grupo no poder, pois era a elite que conseguia angariar acesso a esses espaços de educação. Junto a isso, temos que as elites brasileiras “eram grandes leitoras da literatura produzida na Europa e nos Estados Unidos, pois tinham como objetivo diferenciar-se das demais repúblicas latino-americanas” (SILVA, 2017, p. 236), trazendo a sensação de aproximação da intelectualidade brasileira com o mundo europeu, como partícipes de suas noções de progresso e civilização. Com isso, foram sendo adotadas, pelos intelectuais brasileiros, perspectivas evolutivas-positivistas, divulgadas especialmente através de nomes como Darwin, Spencer e Comte.

Bernardino-Costa (2018, p. 122) entende que até hoje temos arraigado, na prática científica e profissional das instituições de Ensino Superior, uma tradição de pensamento inaugurada por Descartes em *Discurso do Método*, que tem por pressuposto uma produção de conhecimento de validade universal. A formação do Ensino Superior, portanto, assumia a experiência europeia como parâmetro para se pensar o Brasil e as relações aqui existentes. Logo,

Esta lógica do universalismo abstrato marca decisivamente não apenas a produção do conhecimento, senão outras expressões da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano pós-Segunda Guerra – são percebidos como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 125).

Apesar de se consolidar, de forma sistemática, no século XVIII com o Iluminismo, o pensamento eurocêntrico é uma consequência de um processo histórico que se estende desde o advento da modernidade, com a conquista da América e o apogeu dos Impérios português e espanhol. Este processo inaugura não só uma nova dinâmica econômica mundial. Esse

discurso sobre o mundo moderno foi que produziu a subalternização dos povos indígenas, africanos, muçulmanos, judeus etc. (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 18). Nesse sentido, perceber o lugar dessa produção de conhecimento e como ele têm refletido na organização das universidades e da sociedade, portanto, é contestar o próprio projeto de sociedade do qual somos herdeiros.

A crítica a essa forma de estruturação das universidades e, por conseguinte, aos saberes produzidos através da mesma, é construída especialmente por intelectuais da afrocentricidade e da decolonialidade. A afrocentricidade é uma proposta epistemológica que centraliza a importância do lugar na produção de conhecimento, uma perspectiva defendida no Brasil pioneiramente por Guerreiro Ramos (1957), e desenvolvida por Abdias do Nascimento (1980). Ela se coloca contra a pretensa neutralidade das produções de saber acadêmicas, que escamoteiam seu eurocentrismo, e defende a necessidade de que as produções de conhecimento assumam o ponto de vista do qual partem suas interpretações.

A afrocentricidade sugere a compreensão da realidade da população negra no mundo através da ótica histórico-cultural da diáspora africana. A diáspora africana seria um elemento central de interpretação da realidade da população negra, pois é este olhar que reconhece situações que nos acometem de forma específica e a experiência que temos em comum de deslocamento, exploração, discriminação e resistência à colonialidade (CHRISTIAN, 2009, p. 158). A perspectiva epistemológica da afrocentricidade se dedica à trajetória histórico-social da população negra, pois assume o compromisso de construir um olhar sobre a nossa presença na história da humanidade que ajude na reconstrução da autoimagem preta, como referência primordial à re-existência

Charles Finch III e Elisa Larkin (2009) demonstram como estudiosos e intelectuais europeus presumiram que eram os mais qualificados a pensar o mundo, inferiorizando as cosmovisões de outros povos. Foram mais de duzentos anos dedicados a produzir conhecimento à própria imagem da Europa, colocando-o como universal, neutro e hegemônico. A partir dos séculos das luzes, os estudiosos e intelectuais europeus presumiam rotineiramente que eram mais qualificados para determinar a “verdadeira” história dos povos antigos e indígenas que esses próprios povos (FINCH; LARKIN, 2009, p. 37). Assim, talvez



um paradigma afrocentrado de pensamento nem surgisse se a Europa e os Estados Unidos não resolvessem se apropriar, com exclusividade, da prerrogativa de escrever a história de todo resto do mundo.

A afrocentricidade demonstra como os povos africanos foram sendo colocados à margem da educação, da arte, da ciência, da comunicação, da tecnologia, da economia constituídas nos moldes da experiência histórica dos povos europeus (ASANTE, 2009, p. 95). Demonstra como as instituições têm provocado um deslocamento cultural, psicológico, econômico e histórico na população africana no continente e na diáspora. Na realidade do Brasil, quando falamos das universidades terem sido construídas voltadas para a aristocracia rural, falamos de uma estrutura construída para a branquitude e, portanto, a despeito de nossos interesses. Além disso, reconhecemos o racismo científico e ideal de branqueamento em que foi alicerçada a mentalidade brasileira (SILVA, 2017, p. 236). Partir do deslocamento causado pela diáspora africana, portanto, permite compreender esse “não-lugar” produzido para a população negra pelas instituições de origem colonial.

A afrocentricidade surge enquanto proposta a estas formas de epistemicídio, propondo que deixemos de fazer perguntas somente à Europa sobre nossas questões sociais, bem como tomá-la como parâmetro para o nosso desenvolvimento social, e que busquemos, de igual forma, na América e na África, continentes tão centrais quanto em nossa experiência, as respostas que desejamos.

A afrocentricidade, assim, é uma metodologia que se dedica a oferecer outro parâmetro para a compreensão da trajetória histórica da população negra no Brasil, atuando sobre os aspectos cognitivo, sociológico, estrutural, funcional da produção de conhecimento, questionando a maneira pela qual chegamos à interpretação sobre qualquer empreendimento humano, alertando que esta interpretação está sempre situada histórica e culturalmente (MAZAMA, 2009, p. 117). Se a população negra existente no Brasil é fruto de um deslocamento cultural, psicológico, econômico, histórico, é importante que a avaliação das suas condições em qualquer país seja feita com base na localização da diáspora africana, realocando a população negra nesses aspectos.

Esta realocação não está relacionada à busca de um essencialismo cultural, e sim à percepção da participação das culturas africanas na construção das identidades e realidades

afro-diaspóricas. Certamente, estas identidades e realidades estão imbricadas a outras matrizes culturais; todavia, a matriz cultural africana merece atenção específica, tanto quanto as outras, para que seja possível tecer similaridades, diferenciações, fugindo de um discurso homogeneizador sobre a nossa rica herança cultural e rompendo com a obliteração que esta tem sofrido historicamente.

Sabedorias de ginga, de frestas, de síncope pela re-existência preta

A educação é declaradamente um campo de disputa para a população negra de forma mais evidente a partir da década de 1980. A presença mais expressiva da população negra na universidade se daria no processo de extensão multinacional da industrialização que o Brasil assistiu nas décadas de 1960-70⁶. Um dos efeitos dessa industrialização foi a procura dos jovens negros pelas universidades. Para Damasceno, nesse contexto é percebido um

grande número de estudantes trabalhadores e/ ou negros em universidades particulares como as Pontifícias Universidades Católicas de Campinas e de São Paulo e o crescente número de estudantes na USP. É importante analisar o número de estudantes negros nessas universidades porque a sua mobilização acabou por formar um dos embriões do movimento negro que dará origem ao Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. E iniciará na PUC de São Paulo, para citar apenas um desses embriões, uma expressiva tradição de pesquisa com a temática racial por negros e não negros sustentada ainda hoje. Nessa universidade é criado, em 1979, o Grupo Negro da PUC por estudantes que se reuniam para discutir formas de combate ao racismo. Neles sintetizou-se a idéia de militância ligada à produção acadêmica e da permanência do negro na universidade como expressão dessa militância frutificando numa geração de importantes militantes que hoje são professores universitários (DAMASCENO, 2008, p. 51).

O mesmo se observou nas universidades do Rio de Janeiro. Por exemplo, houve

a formação na Universidade Federal Fluminense (UFF) do Grupo de Trabalho André Rebouças, fundado por estudantes negros em 1974, do qual Beatriz tem participação

⁶ Essa industrialização significaria uma maior necessidade de qualificação das pessoas para o trabalho, acarretando uma maior procura ao ensino básico. Estar na universidade, nesse momento, era mais uma questão de status, em que a qualificação universitária reposicionava as pessoas em tipos de trabalho mais valorizados. Esse momento, segundo Janaína Damasceno, ficou conhecido como “boom educacional”. Entretanto, mesmo que as pessoas pretas começassem a entrar nas instituições de ensino superior, ocupavam em maioria as instituições privadas, e unidades de ensino de menor prestígio no meio acadêmico.



ativa. Esse grupo debatia a presença do negro na universidade e o modo como era abordado o tema das relações raciais na academia, além de realizarem diversos eventos para essa finalidade. Em 1977, esse grupo participa da Quinzena do Negro da USP realizada no mês de maio, sob a coordenação de Eduardo Oliveira e Oliveira (DAMASCENO, 2008, p. 52).

A partir disso, podemos mensurar como as universidades foram sendo percebidas enquanto um campo fundamental de intervenção da população preta (RATTS, 2009, p. 08). Ao se depararem com o espaço universitário e enxergarem como este ainda não garante a pretensa ascensão social fundamental para o reposicionamento das pessoas numa sociedade extremamente desigual, pois esse “reposicionamento” ainda é marcado pelo racismo. Como afirma Damasceno (2008, p. 54), naquele contexto o estudante negro presente na universidade passou a se ver não só como um sujeito de conhecimento, mas um sujeito que produzia conhecimento a partir de uma determinada posição do mundo: a da negritude.

Até esse momento, o que se conhecia, à nível nacional sobre a população negra brasileira circundava a temática da escravidão. A historiadora Beatriz Nascimento é uma das intelectuais que tecem essa análise, partindo tanto de suas pesquisas como através da sua experiência nas universidades no século XX. Tomando isso como pressuposto, ela afirmou

Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática. [...] Não aceito mais nenhuma forma de paternalismo, especialmente intelectual. Como o jovem branco, eu adquiri instrumentos para o meu conhecimento através do estudo da História, na qual acredito totalmente (Beatriz Nascimento apud BENEDICTO, 2016, p. 97).

A sua fala retrata uma lógica que já observou avanços, mas que ainda sofre limitações. A História do Brasil continua sendo escrita através de um olhar que segmenta as diferentes presenças. A presença negra ainda tem como título “História da população negra no Brasil”, e não como composição do desenvolvimento da trajetória nacional como um todo, em todos os seus aspectos.

O filósofo Ricardo Matheus Benedicto nos alerta sobre isso, quando questiona

durante o debate da elite brasileira no final do século XIX e início do século XX sobre o branqueamento da nação qual era a posição dos afro-brasileiros? Eles

concordavam com o processo? Discordavam? Como eles reagiram? De que maneira influenciaram na discussão? Como eles concebiam o papel da educação pública? Elas atendiam seus interesses? Praticamente não sabemos como responder estas questões o que revela o caráter eurocêntrico, ou seja, antiafricano da sociedade brasileira (BENEDICTO, 2016, p. 11-13).

Ou seja, na construção das narrativas sobre determinados períodos históricos e objetos de estudo, a presença da população continua sendo alijada. Às vezes, se aborda a “contribuição” da população negra na História do Brasil. Porém, “contribuição” que é evidenciada na trajetória histórica ainda incide sobre uma contribuição forçada. O que temos buscado, assim, é construir um olhar que parta das construções que emergiram de sua autonomia.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: LARKIN, Elisa. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, cap. 3, p. 93-110, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1973.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 117-135, 2018.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**, 2016. Tese de Doutorado - USP, São Paulo, 2016.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 5-58, 2002.
- CAMPOS, Luiz Augusto. **Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica**, 2017.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 2005



CARNEIRO, M. & COSTA, L. Afasias e Alegorias no Movimento Negro brasileiro In: COSTA FILHO, Cícero João (Org.). **Minorias no Brasil**. Sobral: SertãoCult, 2021. Pp. 50-64.

CASTRO-GOMES, CHUKWUDI EZE, HENRY e MIGNOLO. **El color de la razón: Racismo epistemológico y razón imperial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014. (ver dados)

CHRISTIAN, Mark. Conexões da Diáspora Africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade. In: LARKIN, Elisa. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, cap. 6, p. 147-166, 2009.

COSTA, Lia Keller Ferreira da. **Os coletivos de estudantes negros/as das Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro e o combate ao racismo Epistemológico**. Campos dos Goytacazes: UENF/PPGPP, Dissertação de Mestrado, 2021.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro?** Porto Alegre: Grupo Caixa Preta, Revista Matriz. Nov. 2010 C.

FRANCA S.J., Pe. Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. O Ratio Studiorum. Campinas: Kirion, 2019.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 223-233, 2009. [S.1]

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: LARKIN, Elisa. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, cap. 1, p. 37-70, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis Vozes, 2019.

GONZALES, Lelia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

KILOMBA, Grada. "The Mask" In: KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

KRENAK, Ailton. **Carta/Manifesto de Ecologia Política do Núcleo de Cultura Indígena pela Coordenação de Afirmação Cultural e Povos Indígenas**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

MACHADO DE ASSIS. Crônica de 29 de dezembro de 1861: Créditos extraordinários; Scoevola; O Sr. Penna em missão; O ano novo. In MACHADO DE ASSIS. **Chônicas**, 1º. Volume (1859-1888). Rio de Janeiro/São Paulo/Porto Alegre: W.M. Jackson INC., 1946.

MALATIAN, Teresa. **O Cavaleiro Negro: Arlindo Veiga dos Santos e a Frente Negra Brasileira**. São Paulo: Alameda, 2015.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: LARKIN, Elisa. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, cap. 4, p. 111-128, 2009.



- MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Arte & Ensaios**. Revista do PPGAV/UFRJ | n. 32, dezembro, 2016.
- MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.
- MUNIZ SODRÉ. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- MUNIZ SODRÉ. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: Documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**. n. 6-7, pp. 41-49, 1985. [S.l.]
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. [S.l.]
- NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CeAP, 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.
- PIVAK, Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. In: LANDER, Edgardo (comp.). Bs. As. CLACSO, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RAMOS, Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 1ª edição, 2019.
- SANTOS, José Antônio dos. **Diáspora africana**: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 181-194.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SENKEVICS, Adriano. A cor e a raça nos censos demográficos nacionais. In: **Geledes**: Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cor-e-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/> Acesso: 10/05/2021.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 31 de maio de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 13 de junho de 2021.