

AS IDENTIDADES NEGRAS NO DISCURSO CURRICULAR DA UNIVERSIDADE

Jardson Barrinha dos Santos¹

jbarrinha15@gmail.com

Emanuel Calebe Araújo Silva²

emanuelcalebearaujo@gmail.com

RESUMO: *O presente estudo ocorreu na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com estudantes do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) ocupou-se em verificar os impactos do processo de colonização do poder-saber-ser na construção de identidades negras. Foi um estudo qualitativo (MINAYO, 1994) de tipo estudo de caso (GOLDENBERG, 2004) cuja técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2006). A análise de dados ocorreu mediante análise de conteúdo (MINAYO, 1994). O estudo possibilitou compreender os impactos de currículos decoloniais no processo de construção de identidades negras. Em suma, os discursos coloniais precisam abrir espaço para debates decoloniais amplificadores dos debates.*

Palavras-chave: *Identidade. Currículo. Decolonialidade. Tradição.*

ABSTRACT: *The present study took place at the Universidade Estadual do Piauí (UESPI) with students from the Center for Humanities and Letters (CCHL) concerned with verifying the impacts of the colonization process of power-knowing-being in the construction of black identities. It was a qualitative study (MINAYO, 1994) of a case study type (GOLDENBERG, 2004) whose data collection technique was the semi-structured interview (MINAYO, 2006). Data analysis occurred through content analysis (MINAYO, 1994). The study made it possible to understand the impacts of decolonial curricula on the process of building black identities. In short, colonial discourses need to make room for decolonial debates that amplify debates.*

Keywords: *Identify; Curriculum; Decoloniality; Tradition.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo é síntese de uma investigação sobre o processo de construção de identidades negras de estudantes do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pretendeu-se compreender as formas as quais os (as) estudantes localizam suas identificações e fatores que contribuíram para construção de identidades negras. Tal proposta possibilitou conexões com uma diversidade de abordagens que auxiliaram a construção da análise. Nesse sentido, buscou-se investigar os impactos da colonização do poder-ser-saber na construção de identidades negras, a partir de leituras orientadas pela perspectiva decolonial e a produção da verdade de si.

Dessa forma, com a invasão europeia à América Latina, iniciou-se conflitos que tencio- nam até os dias de hoje relações de dominação nos campos de poder-saber-ser, produzindo cada vez mais, contrastes sociais, raciais e étnicos. Implicando o controle e manutenção de poder à uma minoria, nos âmbitos educacionais, trabalho, moradia, recursos em geral, entre outros. Portanto, a insurgência de epistemologias decoloniais contribui para desvelar alguns padrões hegemônicos, especialmente, à lógica de produção do conhecimento, a qual, Quijano (1992), Mignolo (2008) e Walsh (2008) apontam caminhos necessários para descortinar a teia de significados construídos dentro da lógica do conhecimento ocidental. A fim de propor resis- tências e saídas para uma educação emancipatória e intercultural.

Nesse seguimento, o estudo possui caráter qualitativo: ressalta a subjetividade dos dis- cursos, bem como a interação entre significados e contextos (MINAYO, 1994). O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso (GOLDENBERG, 2004). A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2006) com os estudan- tes do CCHL que facultou a compreensão dos processos de construções de identidades negras. O estudo deu-se com cinco estudantes do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, três estudantes do curso de licenciatura plena em ciências sociais, uma/a estudante do curso de licenciatura plena em história, e, por fim, uma/a estudante do curso de licenciatura plena em letras-português. A análise dos dados ocorreu mediante análise de conteúdo: transcrição das falas, sistematização de falas significativas, interpretação dos discursos (MINAYO, 1994).

POR UMA PERSPECTIVA RACIAL E DECOLONIAL

A reconfiguração do colonialismo: a colonialidade. Manifesta-se de várias formas no sistema-mundo. Evidenciando cada vez mais relações desiguais de poder nas formas de co- nhecer, ser e compreender estruturas que reproduzem sistemas de classificação. Assim, Aníbal Quijano (1992) ressalta tensões e conflitos produzidos pela colonialidade, apoiados pela clas- sificação social, sendo raça e etnia marcadores sociais sistematizados à lógica de estruturação e dominação de poder, baseadas nas relações de classe. Dessa forma, os contrastes ultrapassam os campos da precarização e relações de trabalho, atuam também: “nos modos de conhecer,

de produzir conhecimento, sistemas de imagens, símbolos, modos de significação, recursos” (ibidem, p. 2). À vista disso, a cultura ocidental operou (e ainda opera) como modelo de cultura universal. Partindo dessa reflexão, a educação não está isenta do processo de ocidentalização, sendo possível identificar lacunas na estruturação da produção do conhecimento. Nesse sentido, é visível na historiografia da produção de conhecimento, uma demarcação de homens, brancos e europeus, os indivíduos que não compartilham os mesmos marcadores, não possuía (e ainda há uma grande lacuna) legitimidade ou não eram (são) dignos de contribuir para pensar epistemologias. Para tanto, esta sistematização produziu (e produz) separações, vez têm gerado discursos de validação, que produzem o racismo/sexismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016).

Portanto, o eurocentrismo se estabelece como perspectiva única, descartando, negligenciando, quaisquer outras compreensões do sistema-mundo. Tal reflexão, remete à crítica de Grosfoguel ao salientar que há diversidades epistêmicas no mundo, ou seja, outras formas de expressar saberes, conhecimentos. Porém, continua-se a privilegiar e manter epistemologias provincianas nas formas de produzir e validar conhecimento. Por outro lado, Catherine Walsh (2008) problematiza a hierarquização dos saberes e evidencia os tensionamentos e conflitos entre essas validações, ao tempo, que propõe caminhos de insurgência político-epistêmica com intuito de construir e pensar mundos possíveis, a fim de tecer redes de trocas e diálogos.

Dessa forma, é importante compreender que não é fácil romper totalmente com a lógica de produção de conhecimento, subjetividades e formas de conhecer o mundo a partir do eurocentrismo. É ainda um pensamento hegemônico e muitas vezes naturalizado, principalmente nas academias e escolas. Outro ponto relevante, a ser desenvolvido, é sobre sua validação. É um conhecimento relevante? Sim, mas a problemática em questão é sobre o discurso universalizante que essa forma de produzir conhecimento propõe. Talvez, esse seja o ponto principal para construir mecanismos de desobediências político-epistêmicas para pensar epistemologias “outras”, com intuito de se sobrepor à colonialidade do poder-ser-saber (GROSFOGUEL, 2016).

Nelson Maldonado Torres (2019, p. 36) acentua: “[...] A decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Desse modo, compreende-se a decolonialidade como projeto-político em negociação, uma vez que, inicialmente, pretende-se esclarecer e sistematizar relações de poder imbricadas nas formas de conhecer, de situar-se e estabelecer relações, e, posteriormente construir maneiras de promover rupturas à resignificação do colonialismo – colonialidade.

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, estudos descoloniais/ decoloniais têm sido tendência no que se refere a epistemologias “outras”, assumindo cada vez mais compromisso com a luta e resistência à colonialidade do poder, do ser e do saber, a fim de construir caminhos

e saídas para superar à lógica de dominação sobre o “outro” (BALLESTRIN, 2013).

Nesse seguimento, faz-se necessário enfatizar que no Brasil o movimento de descolonização do padrão racista e ocidental na academia começou na Universidade de Brasília (UNB) e estendeu-se para as demais universidades (CARVALHO, 2019). Tendo, como primeira reivindicação, cotas para negros/as e indígenas em universidades e institutos federais, sendo aprovada em 2012, pela Lei Federal 12.711. Posto isso, segundo José Jorge de Carvalho (2019) iniciou-se um processo de alteração na dinâmica desses espaços ocidentalizados e majoritariamente brancos. Por conseguinte, mesmo de forma tardia, pessoas pretas começaram ocupar os espaços acadêmicos e levantar pautas, antes, negligenciadas ou não pensadas. Assim, o debate sobre políticas de ações afirmativas estimulou outras problematizações, bem como a modificação de currículos eurocentrados, formação continuada para professores/as em relação às temáticas étnico-raciais e identitárias, construção de linhas de pesquisas na graduação e pós-graduação no que se refere aos estudos das relações raciais, luta antirracista, entre outros.

Nesse contexto, torna-se oportuno localizar as contribuições de pensar e construir coletivamente uma educação decolonial/ descolonial, intercultural e antirracista, para além dos muros da academia. É importante ressaltar que a universidade não está isolada de outras instituições, uma vez que, reproduz os mesmos desafios do sistema-mundo que se pretende superar – racismo, LGBTfobia, machismo, intolerância religiosa, entre outros.

Por outro lado, Nilma Lino Gomes (2019) ao refletir decolonialidade e pensamento pedagógico emancipatório acentua que os impactos da colonialidade alcança vários campos da vida social dos indivíduos – constituição de subjetividades, identificações, construções de conhecimento, entre outros. Para tanto, nesse jogo de poder, há disputas e tensões, significantes ao processo de construção do conhecimento. No campo educacional, a colonialidade atua entre outros mecanismos, por intermédio do currículo. O currículo não se esgota à sistematização de assuntos, autores(as), é um discurso. Nessa perspectiva, é pensado e constituído por pessoas muitas vezes imersas em relações de poder e que de certa forma não questionam, e naturalizam a forma como a ciência é construída. A problemática em questão, é justamente em relação as narrativas presentes nos currículos, uma vez que há saberes que se sobrepõe a outros (SILVA, 1995).

Partindo dessa observação provocadora, é possível identificar estruturas de poder que atuam no sentido de reforçar e enaltecer produções de conhecimento de uma única forma. Na educação, aplica-se na forma como professores/as, gestores educacionais, pensam e organizam o Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento do curso, ementa e disciplina. Dessa forma, é importante enfatizar que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), respectivamente, operam justamente no sentido de inserir debates identitários e culturais nos currículos da Educação Básica e Ensino Superior, a fim de promo-

ver uma educação intercultural, através de diálogos entre saberes e culturas (GOMES, 2019). Por outro lado, um dos desafios das leis e resoluções é a efetivação. Silva (1995, p.136) ao enfatizar que currículo é um discurso, evidencia o campo de conflito. Há conhecimentos que se sobrepõem a outros e organizam-se para legitimar e manter-se como conhecimento válido.

Walter Mignolo (2008) compreende a atuação da ocidentalização do conhecimento na América-Latina e propõe a desobediência epistêmica como mecanismo político-epistêmico de desvinculação à lógica de produção do conhecimento ocidental. Faz-se necessário ressaltar que esta desvinculação não se faz mediante a negação do conhecimento ocidental, mas a construção de diálogos entre os conhecimentos. Pretende-se construir e validar epistemologias outras, e não somente o conhecimento ocidental. Para tal, conhecimentos e saberes não ocidentais, têm sido práticas periféricas em todo ocidente e atuam como epistemologias de fronteira (NASCIMENTO, 2016).

Deste modo, como apontado por Silva (1995), a validação de determinado saber afeta, de certa forma, os modos como os sujeitos compreendem a si e se situam no sistema-mundo. Portanto, marcadores sociais da diferença, tais como, gênero, sexualidade, religiosidade, etnicidade e raça nos orientam e localizam enquanto sujeitos históricos e dignos de produzir conhecimento.

Nessa perspectiva, Kabengele Munanga (1988) destaca que para compreender a diversidade de construções de identidades negras, faz-se necessário, pontuar três fatores: histórico, linguístico e psicológico. O primeiro refere-se à memória de um povo, considerando aspectos do passado, da ancestralidade, como fio condutor de conscientização e pertencimento. Por outro lado, o segundo diz respeito às performances, comunicação, expressões, no que se refere à estética dos cabelos, penteados, música, como marcadores identitários. Por fim, o terceiro está relacionado ao modo de ser e estar no mundo, e, as diferenças entre o “eu” e os “outros”. Além das tensões que são atravessados (as) cotidianamente por diversas violências – simbólicas, epistêmicas, psicológicas e estruturais.

As identidades não são construídas e pensadas de forma isolada, pelo contrário, são negociadas através dos conflitos, tensões e diferenças. Ao assumir determinadas identidades, coletivas ou individuais, os sujeitos assumem diferenças diante os outros. Porém, voltando-se especificamente para identidades negras, pontuam-se alguns desafios em vinculação com as relações raciais no Brasil. Entende-se a estrutura sócio histórica, a qual, se pretende superar, como mecanismo de reprodução de desigualdades de classe, etnia, raça, sexualidade e gênero. No entanto, estas disparidades, reverberam por vários contextos, muitas vezes, afetando nas formas que os indivíduos constroem suas identificações e reconhecimentos (GOMES, 2003).

ALGUMAS IMBRICAÇÕES ENTRE COLONIALIDADE E CONHECIMENTO

A partir dessas considerações sobre o currículo, podemos perceber a construção de identidades não coloniais, no entanto, tendo muitos desafios na sua construção. Um eurocentrismo dos currículos e das identidades têm sido fator importante para dificultar a construção de identidades periféricas a esse sistema-mundo ocidental. Nesse sentido, o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas daquelas pessoas que são educadas nessa hegemonia. A consequente naturalização das formas de vida e conhecimento eurocentradas faz entender as dominações como naturais e cujas práticas não são questionadas (QUIJANO, 2009). Essa produção de conhecimentos pode ser prejudicial pois as ideias e simbolismos europeus não conseguem abarcar o amplo ambiente de construções epistêmicas do mundo inteiro.

Dado esse contexto, é preciso compreender como as identidades são construídas a partir de um parâmetro colonial. As identidades dos jovens são construídas a partir de “práticas de aprendizagem” (CARRANO, 2008, p. 191). O conhecimento, principalmente aquele produzido na escola, pode ser fonte do poder eurocentrado. A identificação com o espaço escolar e universitário é importante para sua localização como sujeito não só de direitos, mas de significações; ou seja, que constrói vínculos, desenhos corporais e formas de criar amizades.

É, a partir da forma de produzir conhecimentos, que o eurocentrismo busca estabilizar as identidades e produzir efeitos sobre as formas de subjetividade. O poder é um espaço de relações sociais de exploração, dominação e conflitos que objetivam o controle dos meios de existência social (QUIJANO, 2009). A subjetividade é um tipo de existência social cujo poder colonial exerce controle. É nela e seus produtos que podemos encontrar a formação da identidade dos jovens, é um tipo de existência social cujo poder colonial exerce controle.

Um sujeito que vive segundo a formação de conhecimentos eurocentrados está acostumado aos currículos cujas ideias não traduzem suas formas de pensar, ser, viver. É um conjunto de conteúdos que não atribuem a importância equivalente das várias sociedades em torno do mundo. Os jovens têm suas marcas identitárias excluídas, rejeitas ou proibidas. Estes sujeitos constroem diferentes territórios que são lugares simbólicos para a construção de sua identidade (CARRANO, 2008). Os currículos não abarcam essas identidades periféricas juvenis.

Esse pensamento colonial constrói formas de identificação que excluem boa parte dos sujeitos não europeus. Os sujeitos constroem a verdade sobre si em seus discursos (FOUCAULT, 1988) de modo a “confessarem” os aspectos de sua identidade. É nesse aspecto da produção de conhecimentos de si que podemos perceber como os sujeitos são direcionados coercitivamente a reconhecer-se a partir de um parâmetro europeu. O não reconhecimento direto das origens da própria identidade é produto da colonialidade do conhecimento que pode gerar identidades não localizadas, mas que buscam pertencer aos povos europeus de certa forma. No entanto, há

uma saída para essa colonialidade das identidades? Existem formas identitárias dialógicas?

O pensamento eurocêntrico que levou o mundo “a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas” (QUIJANO, 2009, p. 83) considera que as experiências do todo são sempre aquelas europeias. No entanto, precisa haver um diálogo entre as várias experiências da modernidade, que não podem ser traduzidas pelo eurocentrismo.

As “novas identidades sociais da colonialidade” foram configurando-se em fusão com um “novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada”. Esse universo foi denominado modernidade. No entanto, não é apenas a essa dominação eurocentrada que faz parte do mundo moderno, mas as variadas formas de vivência de outras regiões. A produção de saberes diversos daqueles coloniais podem dialogar com os pensamentos eurocentrados para a construção de epistemologias capazes de entender o mundo moderno como ele é: múltiplo (QUIJANO, 2009, p. 74).

Na academia, podemos construir um ambiente com leituras diversas a partir de ideias europeias, norte-americanas, sul-americanas etc. Esse diálogo pode contribuir para uma melhor localização dos jovens. Esse processo de interculturalidade precisa ser social, político voltado para a construção de sociedades, relações e condições novas de vida. A autora ressalta não apenas as condições econômicas, mas de conhecimento e saberes e memória ancestral. Todos esses conhecimentos fazem parte da produção de sentido sobre o próprio ser. Buscar sentidos para a existência³ é necessário para o bem-estar, para construir identidades dialógicas, consoantes aos demais processos sociais pelas quais os indivíduos passam em sua própria comunidade podem proteger o sentido de existência das pessoas (WALSH, 2008, p. 140).

É preciso que se pense “as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes” (CARRANO, 2008, p. 206). Assim, o currículo pode tornar-se um discurso múltiplo que produz várias formas de pensar os espaços e os saberes e que constrói espaços, práticas e subjetividades nas quais os alunos se reconheçam. Esse caminho precisa ser feito a partir da construção de estruturas que colocam em situação de equidade as lógicas e práticas culturais diversas de pensar, ser e viver, como entende Walsh (2008, p. 141).

3 O *self* é uma defesa que ajuda para que o sujeito deforme ou rejeite “a consciência daquelas experiências que não se adequam à concepção prévia de si”. Portanto, experiências que constroem a partir dos sentidos mais familiares podem ser mais bem aproveitadas e produtoras de bem-estar para os indivíduos (PACHECO, SILVA e RIB-EIRO, 2007, p. 54).

UM OLHAR DECOLONIAL À UNIVERSIDADE OCIDENTALIZADA: IDENTIDADES, CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE

O cenário das relações assimétricas, no que se refere à colonização do poder-ser-saber, influencia fortemente na forma como os grupos e indivíduos pensam a si e suas identificações. Não é à toa, que o Brasil um país majoritariamente composto por pessoas negras, tenha ainda diversas dificuldades de compreender e localizar identidades negras. Assim, pode-se direcionar que o processo de colonização contribui para o desalinhamento e não-entendimento dos processos estruturais que estruturam corpos, identidades e formas de situar-se no sistema-mundo.

Nesse seguimento, sabe-se que a educação não está fora do processo de colonização, pelo contrário, talvez um dos seguimentos mais afetados. Portanto, pensa-se o currículo como: “território em disputa” (ARROYO, 2011). Uma vez que, a produção de conhecimento é norteadas pelos cânones europeus, lidos e compreendidos como universais. Têm-se ainda a classificação do que pode ou não estar nos currículos. Acompanha-se na arena político-social, programas educacionais retrógrados à liberdade de expressão e direitos por uma educação livre, democrática e emancipatória. Pensar-construir currículos decoloniais é o caminho não apenas para produção de identidades coletivas e individuais, mas de almejar epistemologias que dialoguem com saberes diversos.

Assim, os (as) interlocutores (as) foram questionados(as) sobre as disciplinas ofertadas nos seus respectivos cursos e que contribuições estas exercem na formação e construção de suas identidades. Para tanto, afirmam a relevância das disciplinas que abordam a temática racial e identitária como necessárias para o entendimento dos processos sociais, raciais e identitários. Dessa forma, pontuam desconfortos referentes às visões eurocêntricas da academia:

[...] Poderia haver uma mudança e de certa forma colocar mais autores/as negros/as e indígenas porque é colocado de forma mais acentuada autores europeus. Então a gente acaba que tendo uma visão muito eurocêntrica (INTERLOCUTOR 3).

O interlocutor 3 destaca a importância de construir espaços e troca de diálogos entre epistemologias, a fim de fraturar a lógica de produção de conhecimento eurocêntrica que muitas vezes é compreendida como única. A intervenção que o interlocutor propõe é uma forma de desvincular-se parcialmente de referências eurocêntricas – autores/as brancos/as e perspectivas coloniais – abrindo espaços para literatura negra, quilombola e indígena, como mecanismo de disseminar outras referências (CARVALHO, 2019). Também ressalta que se faz necessário descolonizar os currículos e os espaços da universidade. De outro modo, pontua que academia se “blinda” de pessoas essenciais para compreendermos as relações sociais e

raciais. Contudo, devem-se buscar outros meios, além da inserção de conteúdos e disciplinas:

Para promover um impacto deveríamos estar chamando pessoas da periferia que de certa forma nunca teve acesso realmente para estar presente no meio universitário. Percebo que a universidade se blinda muito à linguagem acadêmica e acaba esquecendo que essas pessoas que a gente estuda também precisam estar no foco e unidos juntos com a gente nessas atividades (INTERLOCUTOR 3).

Além de enfatizar mudanças no currículo, o interlocutor 3 acrescenta que a universidade se protege com a linguagem acadêmica. Muitas vezes utilizam essas pessoas e suas vivências em sala, mas não abrem espaços para adentrarem para diálogos e socializações. Diante disso, acredita que, alterando esses espaços, tornando-os mais inclusivos, é possível promover impactos necessários de integração universidade-comunidade. Porém, apresenta também algumas insatisfações a respeito das disciplinas. De forma geral, todos os cursos (história, letras-português e ciências sociais) dos(as) interlocutores(as) pesquisados, possuem uma ou duas disciplinas referentes à estudos com temática racial e identitária. Desse modo, a interlocutora 1 ressalta:

A gente paga duas disciplinas [...] senti falta na verdade foi na disciplina de literatura afrodescendente e indígena porque a carga horária foi bem pouca (30h) e tive pouquíssimas aulas sobre. Então mesmo tendo no currículo do meu curso, senti falta em relação ao empenho do professor em suscitar e debater o assunto da literatura afrodescendente, porque a gente sabe que a literatura está cheia de homens brancos e de classe média, a gente não vai ver muito mulheres negras produzindo... Vamos ver recentemente com Conceição Evaristo e outras mulheres que adentraram (visibilidade) agora (INTERLOCUTORA 1).

A interlocutora 1 ressalta que existem duas disciplinas no curso, mas que sente falta de um aprofundamento, sendo a carga horária insatisfatória. Também aponta o incômodo no desempenho do professor. Uma vez que, além de ser um professor autodeclarado negro, atua na universidade com pautas referentes à disciplina. Assim, a interlocutora 1 anuncia relações de poder que está inserido na grade curricular do curso. Nesse sentido, de acordo com José Jorge de Carvalho (2019), descolonizar nessa perspectiva refere-se a intervir na constituição desses espaços universitários em todos os níveis: corpo discente, corpo docente, no formato institucional e na conformação epistêmica geral (cursos, ementas, teorias, pedagogias, etc.).

Dessa forma, os cinco interlocutores(as) acentuam que modificar o currículo e inserir disciplinas que construam diálogos que promovam identificações e sentimento de pertencimento entre os estudantes é o caminho correto. Os cinco entrevistados também, mesmo com algumas insatisfações referentes ao desempenho, carga horária, entre outros, acreditam que

essas disciplinas são relevantes para suas construções identitárias negras.

TRADIÇÃO E SOCIABILIDADES

Os jovens universitários estabelecem laços em diversas áreas de sua vida e os utilizam como forma de construção de suas identidades. Os jovens constroem suas identidades nos vários ambientes de sociabilidades. Buscaremos organizar a discussão dos nossos achados a partir de dois eixos direcionados pelos próprios entrevistados a partir de suas respostas: tradição e vínculos amplos.

A tradição está imbricada em três, dos 5 entrevistados. O primeiro interlocutor associa a sua construção e afirmação identitárias ligadas à sociedade. Entende que “a gente se identifica dentro da nossa sociedade. De como a gente está inserido no nosso país, como a gente vai se enxergar diante dos outros” (INTERLOCUTOR 1). Esse posicionamento requer que tenhamos uma relação com os outros para a formação das nossas identidades. O interlocutor 3 também pensa na construção da sua identidade a partir da sociedade. Os outros três interlocutores da nossa pesquisa falam em tradição.

No meu ponto de vista, minhas origens, gênese da minha história a partir dos meus ancestrais até chegar a mim, se perdurando a linhagem da minha família. Então, está relacionada com essa construção da minha história como indivíduo, alguém que veio oriundo de algum lugar, no meu caso, meus ancestrais vieram da África (INTERLOCUTOR 2).

Os ancestrais e a história desse interlocutor estão no início da sua construção e afirmação identitárias. O interlocutor 2 pensa a si mesmo como parte da construção de séculos, que se amarra à sua origem na África. Há diálogo entre as ideias do interlocutor 2 e as interlocutoras 4 e 5. No que diz respeito ao processo de construção identitária, a interlocutora 4 afirma:

Para mim, é aceitação da minha ancestralidade, me reconhecer enquanto mulher e negra. É um ato de resistir, a partir do momento que você se reconhece como negra diante um contexto social perverso das relações raciais (INTERLOCUTORA 4).

Reconhecer-se enquanto mulher negra conduz a uma ancestralidade. O interesse em reconhecer-se é importante para a interlocutora, o que conduz a uma busca da sua história, do seu passado que pode ser importante para o fortalecimento do self. A interlocutora 5 compreende, como a anterior, que entende sua negritude através da sua ancestralidade. Além de entender sua identidade a partir da sua história, a interlocutora 5 atribui outros traços de ances-

tralidade, reiterando a miscigenação do nosso país. A ancestralidade, que aparece em três das cinco interlocuções desta pesquisa, é fator importante para a construção da visão de si e pode ser uma proteção do sujeito em meio à modernidade.

O ser humano precisa manter seu self organizado e protegido, para isso, existe um “processo defensivo” em que a pessoa se mantém enrijecida em suas concepções de si do mundo para não se perder existencialmente. Esse processo protetivo não acontece nos casos dos interlocutores 1 e 3. Para esses sujeitos, foi importante sua inserção em setores de sociabilidade mais ampla, sejam as universidades, sejam os coletivos estudantes, movimentos sociais.

O interlocutor 2 conta que, quando começou a estudar no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) assistiu à palestra de uma senhora moradora de comunidade quilombola que provocou inquietações sobre a identidade do sujeito. A interlocutora 4 afirma que deixou de se ver como “morena clara” ao conhecer o coletivo RUA, que fez parte de debates e questionou a si mesma sobre questões ligadas à negritude.

Um outro fator pertencente aos vínculos amplos diz respeito ao cabelo. A interlocutora 4 afirma que após conhecer o coletivo RUA cortou o cabelo, que era alisado, o que consistiu em um processo de autodescobrimento.

Por fim, podemos perceber a partir das falas dos entrevistados como a socialização é parte importante para a construção das identidades. Seja a socialização na família, por meio das histórias e da ancestralidade reconhecida pelos próprios sujeitos, seja em coletivos que ajudem a fortalecer identidades consideradas à margem das identidades eurocêntricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pudemos perceber o impacto da colonização e da colonialidade na construção de identidades negras no contexto da Universidade Estadual do Piauí. Percebemos que a educação está dentro desse processo de colonização que influencia a construção das identidades dos estudantes. A formação discursiva dos currículos envolve relações de poder que nos fazem perceber o universo desse colonialismo e da colonialidade do saber. Esses currículos servem a um propósito eurocêntrico colonizador.

Buscamos, portanto, responder a um questionamento geral: Quais os impactos do processo de colonização do poder-saber-ser na construção de identidades negras? Para isso, direcionamo-nos por três desígnios específicos: Compreender a construção identitária de graduandos de cursos de humanas em universidade de Teresina-PI; verificar através de discursos dos estudantes como a academia contribui para pensar a construção de identidades negras; entender as produções identitárias a partir da construção de verdade nos discursos curriculares da universidade.

Compreendemos que a construção identitária dos estudantes entrevistados percorre caminhos que podem ser generalizados pela tradição, família e vínculos mais amplos. No contexto da tradição, vimos que as histórias de seus antepassados foram narrativas importantes para sua compreensão de si. Os entrevistados que reconheceram que as histórias do passado fazem parte da construção da sua identidade demonstraram conhecer bem os desafios que seus parentes passaram por serem negros. Dos grupos sociais mais amplos, aqueles que percebemos serem importantes na construção dessas identidades são as instituições de ensino e o coletivo RUA. Ambos contribuíram no debate e questionamento sobre identidades para a construção de um maior respeito.

Os interlocutores afirmam que as disciplinas que abordam temática racial e identitária são necessárias para estimular o entendimento dos processos raciais. Entorno dessas disciplinas pudemos perceber que a academia contribui para a construção das identidades negras, principalmente pelo debate. No entanto, esse debate está, de acordo com os discursos dos estudantes, enfraquecido, sem uma construção ampla, com ausência de leituras importantes de autores negros e com disciplinas cujas cargas horárias são reduzidas.

Por último, percebemos a construção dos currículos disciplinares como formas de discurso que contribuem na construção de verdades sobre os indivíduos. Esses currículos, por serem ainda eurocentrados, não estimulam os debates decoloniais e descoloniais com um olhar múltiplo voltados para autores além-Europa. Nesse sentido, é importante uma aplicação de currículos e debates mais abrangentes com maior presença de autores (as) negros (as), quilombolas, indígenas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít. n.11, p.89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> Acesso em: 25. out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. D. O.U. de 11 de março de 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Vozes, 2008. cap. 7. p. 182-211.

CARVALHO, J, J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, Joaze; TORRES, Maldonado, Nelson;

GROSGOUEL, Ramón (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze; TORRES, Maldonado, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GROSGOUEL, 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. janeiro/abril, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. “apresentação” e “introdução ao desafio do conhecimento”. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: Acesso em: 20. out. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008

MUNANGA, Kabengele. Negritude: Usos e sentidos. 2a ed. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Wanderson. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde ontologia ubuntu. *Prometheus - Journal of Philosophy*, 2016.

PACHECO, Éser Técio; SILVA, Samuel Ribeiro da; RIBEIRO, Renata Gomes. Eu era do mundo: transformações do auto-conceito na conversão pentecostal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-61, mar. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000100007&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 01 jul. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). *Los conquistados*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

_____. Colonialidade do Poder e Classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. cap. 2.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Maldonado, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze; TORRES, Maldonado, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Bogotá: Tabula Rasa*, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.