

SOBRE A SUPER-REPRESENTAÇÃO DO “HOMEM” NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE ANTINEGRITUDE E NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE SYLVIA WYNTER

ÉLLEN DAIANE CINTRA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: Neste artigo, de natureza teórico-hermenêutica, estabelecemos o objetivo central de compreender como a produção de conhecimento, por meio da linguagem, tem corroborado e retroalimentado a antinegritude. Para tanto, nos ancoramos no conceito de “super-representação do Homem” (branco, ocidental, cisheteronormativo, patriarcal e de posse) como o Humano, conforme definido por Sylvia Wynter (2003). Consideramos o contexto atual da educação superior brasileira e as nuances do discurso neoliberal, economicista e antinegro, que tem ameaçado e esvaziado a formação ampliada nas humanidades e ciências sociais. Como encaminhamentos, ressaltamos a urgência de nos des/reeducarmos, potencializar os saberes produzidos por intelectuais negras (os) e renovar a produção de conhecimento humanizando todos os indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de Conhecimento; Educação Superior; Super-Representação do Homem; Antinegritude.

INTRODUÇÃO

I – Cumé que a gente fica? [...] Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá **uma festa deles**, dizendo que era prá gente também. [...] Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, **fazendo discurso bonito**, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e **sentando bem atrás deles**. [...] **Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida**. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. **Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba**. [...] Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursa deles. Onde já se viu? **Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo?** [...] Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... [...]. (Gonzalez, 1985, p. 223, grifos nossos).

A narrativa da historiadora, geógrafa, filósofa, professora universitária e ativista brasileira Lélia Gonzalez (1985), escrita em “pretuguês” bem escurecido, evidencia que o universo acadêmico e o mundo social têm lógicas de funcionamento, papéis e significados muito distintos para pessoas negras e não negras. O convite recorrente, no ensino superior, à aprendizagem silenciosa e esvaziada sobre si mesma (o) e as consequências da recusa a esse lugar não são ações neutras ou desprovidas de historicidade. Diante de tais contextos, os apontamentos de Gonzalez (1985) reforçam a necessidade de análises sobre a docência e a produção acadêmica como espaços de transformação e ruptura com uma educação bancária, racista e desumanizadora (hooks, 2013). Ao mesmo tempo, entrelaçam a resistência enfrentada por professoras (es) diante dos interesses econômicos e ideológicos que tanto moldam a educação (Mellouki; Gauthier, 2004) à produção de sujeitos outrificados (Kilomba, 2019).

Dado o objetivo central de compreender como a produção de conhecimento tem corroborado e retroalimentado a antinegritude, faz-se pertinente considerar os efeitos nefastos da lógica neoliberal e de seu viés economicista na educação, especialmente na superior, e na formação de professores (Cintra; Jaramillo, Johnson, 2024; Devechi; Trevisan; Cenci, 2022). Nesse sentido, mais especificamente ao longo deste artigo, buscaremos argumentar que tais efeitos têm uma raiz mais antiga e de longa duração e ressoa a lógica da fungibilidade (Robinson, 2020), que torna determinados corpos acumuláveis, intercambiáveis e descartáveis dada sua desumanização e capitalização no mundo social e pela academia. Destacamos que o paradigma atual, agravado pela crise global, privilegia habilidades técnicas em detrimento das humanidades (Dalbosco, 2019), deturpando a pesquisa e subordinando a produção intelectual às demandas do mercado e das diretrizes políticas nacionais e internacionais (Catani *et al.*, 2010). Ademais, a globalização, ao reconfigurar a educação superior, fomenta a internacionalização do conhecimento e intensifica o produtivismo acadêmico (Hey; Catani; Amorim, 2020), consolidando um novo neoliberalismo e capitalismo acadêmico (Costa; Goulart, 2018; 2019) que atravessam políticas de financiamento, avaliação e gestão do trabalho acadêmico. Ações intencionais que são, demonstram dinâmicas de poder e abjeção construídas contra a população negra e diversos outros grupos historicamente vulnerabilizados, como indígenas, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, entre outros, a partir da desumanização da primeira.

Atentas aos efeitos e formas de produzir o mundo social e os sujeitos a partir da produção de conhecimento acadêmico, utilizamos os termos de Sylvia Wynter – cujas contribuições vêm sendo progressivamente introduzidas no contexto brasileiro, como evidenciam os artigos de Paterniani, Belisário e Nakel (2022) e Araújo (2023) – para apresentar o questionamento central deste artigo: de que formas a “verdade” ou o modo de “compreensão subjetiva”/“olhos interiores” estava/está sendo feito/construído/forjado de maneira a não se reconhecer a humanidade daquelas (es) consideradas (os) duplas (os) pârias: negras (os) e pobres, entre o tanto mais que são, pessoas negras, no mundo?

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

As compreensões empreendidas, neste artigo, são de natureza hermenêutica (Flickinger, 2010), pois abordam interpretações dos sentidos culturais e simbólicos construídas linguisticamente, sustentadas em um processo dialógico-argumentativo que envolve escuta, questionamento e tradução entre diferentes perspectivas. Conforme Dalbosco, Maraschin e Devechi (2023), a abordagem hermenêutica exige que o pesquisador transite entre o familiar e o estranho, distanciando-se criticamente de suas próprias convicções para compreender realidades distintas. Ademais, a pesquisa parte da compreensão de que as bases e as formas de produzir o conhecimento têm corroborado e retroalimentado a antinegritude, precisando ser vista de forma crítica. Portanto, apresentamos como a noção de 'super-representação do Homem' (branco ocidental, cisheteronormativo, heteropatriarcal e de posse) como o Humano, conforme Sylvia Wynter (2003). Tal noção auxilia na compreensão da crítica de Wynter (2003) às humanidades e ao processo intencional, autopreservatório e autoregulatório, que sustenta a forma antinegra de funcionamento e produção de conhecimentos na universidade. Sobretudo, explicita como essa engrenagem é pacificada e estabilizada institucionalmente, funcionando mais como um instrumento de manutenção do discurso neoliberal e economicista vigente do que como um espaço efetivo de ruptura. Por fim, refletimos sobre as análises apresentadas ao longo do texto, apontando caminhos e compromissos urgentes para uma renovação da produção de conhecimento.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

O que tivemos e o que ainda temos a ver com a consolidação da lógica classificatória desse modo compartilhado de "compreensão subjetiva", sob cujos "olhos interiores" os homens Negros jovens são percebidos como legitimamente excluídos daquilo que Helen Fein chama de "universo de obrigação moral", esse universo que liga os interesses dos jurados de Simi Valley, sejam brancos ou não-negros (um asiático, um hispânico), aos interesses dos policiais brancos e dos funcionários públicos do sistema judicial de Los Angeles, que foram formados por nós? (Wynter, 2021, p. 74).

Em 1994, a atualmente quase centenária filósofa e ensaísta cubana Sylvia Wynter (2021) confrontou suas (seus) colegas acadêmicas (os) em uma carta aberta, cujo trecho aparece acima. Escrita após a absolvição dos policiais que espancaram Rodney King, em Los Angeles (LA), em 1992, a carta de Wynter chama atenção para o uso do acrônimo N.H.I., Nenhum Humano Envolvido (*No Humans Involved*), frequentemente usado por funcionários públicos do sistema judicial de LA quando tratavam de casos de violação de direitos de homens negros jovens. A carta denuncia o absurdo do uso e naturalização de tal expressão sem qualquer estranhamento/questionamento. Outrossim, provoca a reflexão sobre a intenção e o papel da academia, das (dos) acadêmicas (os), das disciplinas, de profissionais da educação e de formuladoras (es) de políticas públicas e/ou educacionais (Dumas, 2016; Spillers, 2021) na forja dos "olhos interiores" ("inner eyes") das "mais brilhantes e melhores" mentes do país (Wynter, 2021, p. 73). O convite aponta para a responsabilidade e participação destes na (re)produção e manutenção de ideários/imaginários antinegros: dinâmicas em que a completa abjeção,

ou “o desprezo cultural e o desgosto pela negritude” (Dumas, 2016, p. 12), orienta as formas específicas com que a violência encontra a carne negra (Spillers, 2021) a partir do disciplinamento antinegro, exclusão epistêmica (Pereira, 2021) e colonialismo epistêmico (Fanon, 2008).

Nesse contexto, concordamos com Saidiya Hartman (2007) que essas dinâmicas seguem atreladas à escravidão de pessoas negras, o que evidencia e configura uma distorção da medida do humano. Seus efeitos podem ser percebidos na atualidade ao analisarmos criticamente a “sobrevida da escravidão”: as “oportunidades de vida incertas, acesso limitado à saúde e à educação, morte prematura, encarceramento e pobreza” (Hartman, 2007, p. 17), que encontra pessoas negras de forma específica e desproporcional desestabilizando princípios como a igualdade ou a equidade. Nesse contexto, a antinegritude revela uma sempre presente história de abjeção às pessoas negras, em vista da forma como são significadas no mundo. Frequentemente, coloca em crise as políticas e práticas reparativas e/ou que intentam justiça social, ainda que historicamente conquistadas a partir da luta e produção de intelectuais e dos Movimentos Negros (Gomes, 2017; Trindade; Miléo, 2022).

A antinegritude, posto brevemente, denota um processo transhistórico que extrapola, excede e é anterior ao que compreendemos classicamente como racismo (Ohito; Brown, 2021), manifestando-se de forma irreparável e incomparável em agressões psíquicas, materiais e físicas contra a carne negra (Spillers, 2021). Mantém, entre outros, pessoas negras em absoluta vulnerabilidade e incerteza de quando serão novamente lançadas a um estado de sofrimento e/ou agressão nas relações entre sujeitos, em espaços sociais ou mesmo a partir das políticas educacionais (Dumas, 2016). É essa dinâmica, ou Matrix (Vargas, 2021), que faz com que as vidas negras sejam prematura e naturalizadamente interrompidas a partir de variadas formas de violência, que políticas ou promessas reparativas falham em “eliminar”, frequentemente agravando-as, por exemplo, nos contextos educativos ao redor do mundo (autoras).

Como explica Fanon (2008, p. 28) a “[...] a alienação do negro não é uma questão individual” (Fanon, 2008, p. 28), estando atrelada à filogenia, à ontogenia e à sociogenia. Esta última representa a forma pela qual a influência humana constitui a sociedade baseada nas relações entre os seres. Partindo da noção fanoniana de sociogenia, Wynter (2003) busca compreender como as formas de conhecer e estar no mundo são definidas por ao passo que também definem nosso “modo atual de sociogenia”, ou seja: “a maneira como atualmente conhecemos de forma normativa o Eu, o Outro e o Mundo social” (Wynter, 2003, p. 269). Temos, sob sua perspectiva, que os conjuntos de normas, regras e/ou postulados são definidos por e definem as referências universais do Humano (“o Eu”), as invenções ou projeções extra-corporificadas dessa referência essencial (“o Outro”) e o campo simbólico, político e material em que ambos se produzem e se reproduzem correlacionadamente (“o Mundo social”). Para entendermos como se deu e se dá a força do “eu”, do “outro” e do “mundo social”, trazemos breves apontamentos sobre esse processo, conforme compreendidos por Sylvia Wynter (2003).

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

A forja do Eu, do Outro e do Mundo social a partir das contribuições de Sylvia Wynter e de intelectuais amefricanos

Com base em Fanon (2008), entendemos que as línguas e seu uso desritivo, por meio de diferentes linguagens e termos, no sentido não crítico, foram e são fundamentais na construção de narrativas e processos de subordinação material, física e psicológica, essenciais à colonização e às suas continuidades, como na socialização e nos processos educativos. Central à formação dos sujeitos humanos, a língua é e continua sendo usada estratégica e amplamente na manutenção do “complexo psicoexistencial” que congela as pessoas negras na figura da (do) “Outra (o)”, fundamentando os processos de subjetivação, (des)construção das culturas e identidades, inferiorização (Fanon, 2008; Kilomba, 2019; Wynter, 2003), colonialismo epistêmico (Fanon, 2008), dominação, mistificação e subordinação (Carneiro, 2005; Gonzalez, 2018, Kilomba, 2019). De forma específica, entendemos que as línguas e a linguagem estruturam a produção e construção do conhecimento, especialmente o acadêmico e, assim, a forma pela qual as ciências são construídas e compartilhadas. Nas palavras de Hortense Spillers, “podemos admitir, no mínimo, que paus e tijolos *podem* quebrar nossos ossos, mas as palavras certamente nos *matarão*” (1987, p. 68, grifos da autora).

Diante desse cenário, Sylvia Wynter (2003) analisa que o Mundo Social é construído por meio de “verdades adaptativas”, ou seja, epistemes. Estas são forjadas por “enunciados desritivos” discursivos (também chamados “códigos-mestres”), produzidos pelas ciências humanas, sociais e naturais e têm sua origem no discurso religioso judaico-cristão. As verdades adaptativas definem quais e quem são os “gêneros do humano”, termo usado pela autora para distinguir e categorizar correlacionadamente os múltiplos modos de ser humano, ou seus “tipos”. Estes perpassam, mais diretamente, as diversas iterações de raça e gênero, e se entrelaçam, ao longo de sua obra, a sexualidade e classe, evidenciando as distinções subjetivas na produção de mestres, cidadãos, escravos, homens e mulheres, entre outros, conforme nomeia os diversos “gêneros do humano”.

Wynter explica que o “enunciado desritivo” do humano emerge do “enunciado desritivo” judaico-cristão (século XV), em que há um alargamento do discurso de não-homogeneidade entre os seres, partindo da sinu do pecado original. Distinguem-se, então, os representantes de Deus na Terra, seu “Espírito Redimido” (representado pelo clero celibatário) e a “Carne Caída” (representado pelos leigos e as mulheres). Ao partir do postulado de mal significativo da maldição de Cam, tem-se para as empreitadas ultramarinas coloniais uma justificação religiosa para o saqueamento, expropriação e escravização dos povos de pele escura como “por direito/legalmente” (*lawfully*). Como explica Abdias Nascimento (2016, p. 59), esse efeito de “selo da legalidade” constitui a “instituição benigna, de caráter humano” que vem a consolidar sua “rabulice colonizadora” (Nascimento, 2016, p. 60). Esse paradigma teológico absoluto faz uma “distinção ontológica matricial” que torna o cristão, enquanto gênero do humano, como referência de “normalidade”, ou seja: ser cristão, norma somatotípica no “enunciado desritivo teocêntrico do humano”, era ser humano, ou ser normal (Wynter, 2003, p. 303).

Esse enunciado, atualizado no Renascimento, desdiviniza e remapeia os enunciados desritivos do humano que “levariam ao desenvolvimento da nova ordem

de cognição não adaptativa que são as ciências naturais” (Wynter, 2003, p. 281). Para Wynter, esse momento forja o “**Homem 1** (*Man 1*) como **ser racional, sujeito político** (*homo politicus*), centro de sua ação e vontade e para cujo bem a Terra havia sido criada – europeu, cristão, burguês, branco. Aprofundado pela Revolução Copernicana dos séculos XVI a XIX, em que há um salto da teologia supernatural para as ciências naturais, esse momento passa “a inventar, rotular e institucionalizar os povos indígenas das Américas, bem como os africanos negros escravizados transportados, como o referente físico do irracional/subracional projetado” (Wynter, 2003, p. 281).

A noção de racionalidade é influenciada, nos séculos XVIII e XIX, pelo darwinismo e pelos paradigmas da evolução e da seleção natural. Nesse contexto, Wynter entende emergir uma nova atualização do enunciado descritivo, um novo gênero do Humano, atualmente em vigor: o **Homem 2** (*Man 2*), o **liberal homus economicus**. A “etnoclasse” do Europeu “naturalmente selecionado” é contraposta aos “Outros” – o nativo e o preto – racialmente inferiores, portanto “naturalmente disselecionados”, haja vista não serem considerados evoluídos e atrasados no sentido biológico. O Homem 2 funde-se bioeconomicamente com a nova categoria dos Pobres, os desempregados e os subdesenvolvidos por esse novo enunciado descritivo.

Em vista desse panorama, Wynter defende que, como efeitos da modernidade e da colonialidade, se conformou uma “super-representação do Homem” (*overrepresentation of the Man*) a partir dos “enunciados descritivos” que alçaram discursivamente as definições seculares de “Homem” – europeu, branco, homem cisheteronormativo, de posse – à própria categoria do “humano” no Mundo Social.

Em suas palavras, “[...] nossa concepção atual do ser humano, Homem, se super-representa como se fosse o próprio humano” para “garantir o bem-estar e, portanto, a plena autonomia cognitiva e comportamental da espécie humana em si/mesma (Wynter, 2003, p. 260), beneficiando desproporcionalmente apenas pessoas brancas. Ao serem tornados equivalentes, os termos e sujeitos “humano” e “Homem” restringem a noção de Humano e, portanto, de humanidade, ao gênero não-negro do humano como único habitante da categoria universal da humanidade e destinatário das “benesses” do Mundo Social. Definida por Wynter como “Colonialidade do Ser/Poder/Verdade/Liberdade”, essa “super-representação do Homem” definiu/define e garantiu/garante ao colonizador ou aos grupos dominantes a possibilidade: i) de SER a referência única de humano, ii) de ter PODER sobre outros grupos, relações, instituições sociais e enunciados descritivos bem como iii) de enunciar e definir as VERDADES que forjam o Mundo Social a partir dos enunciados descritivos e iv) de ter LIBERDADE em quaisquer âmbitos da experiência social e das categorias anteriores, que continuam na contemporaneidade.

Trata-se de um entendimento que nos ajuda a compreender as amarras das ciências sociais e humanas no que se refere à reprodução da antinegritude na educação superior e no reforço à lógica dos negócios em detrimento da dignidade humana.

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

A super-representação do Homem na configuração das ciências humanas e sociais e seus impactos na educação para o bem comum

Como visto, as dinâmicas de dominação colonial e suas continuidades não apenas inventaram discursivamente o negro e o indígena (extrapolando-os economicamente para o subalterno, o colonizado, os pobres) como “os Outros” ao branco/Homem como super-representam(ram) o Homem/branco como o humano. Diante da influência dessas compreensões, Frantz Fanon afirma que “há um drama no que convencionou-se chamar de ciências humanas” (2008, p. 37) e questiona, então, se as ciências humanas deveriam “tentar sem descanso uma compreensão concreta e sempre nova do homem” (Fanon, 2008, p. 37). Wynter (2003), por sua vez, buscou compreender e evidenciar como as ciências humanas carregam grande responsabilidade na postulação de “uma realidade humana típica” (2008, p. 37). Na busca por uma reescrita do conhecimento, Wynter movimentou o potencial de desfazer “o status narrativamente condenado” do sujeito negro (Wynter, 2021, p. 100) a partir da desestabilização de seus mecanismos curriculares e da estrutura disciplinar de conhecimento. Sylvia Wynter (2003, p. 270-271, tradução nossa) explica que

O Argumento propõe, neste contexto, que a divisão ainda intransponível entre as “Duas Culturas” [...] reside no fato de que nossas próprias disciplinas (como estudiosos literários e cientistas sociais cujo domínio é o nosso mundo sócio-humano) devem funcionar, como todas ordens de conhecimento humanos fizeram da origem do continente da África até hoje, como uma forma de vida dita em linguagem, para garantir que continuemos a conhecer a nossa ordem atual da realidade social, e rigorosamente, na adaptação dos termos da “verdade-para” como necessários para conservar a afirmação descritiva vigente. Ou seja, aquela que nos define de forma biocentrada a partir do modelo de organismo natural, com esta definição a priori servindo para orientar e motivar comportamentos individuais e coletivos, por meio dos quais o sistema mundo ou a civilização contemporânea ocidental, juntamente com suas subunidades de Estado-nação, é (re)produzida de forma estável.

Wynter, em sua produção e escrita insurgentes, argumenta que as disciplinas e acadêmicas (os) das ciências humanas e sociais, entre outras (os), têm corroborado e reproduzido uma forma de pensar e estar no mundo que reforçam as estruturas coloniais preservando-as. A crítica de Wynter explicita que são parte integrante e essencial na produção, reprodução e atualização das verdades adaptativas que excluem o negro do paradigma da humanidade, influenciando as ciências naturais e exatas e, portanto, o funcionamento do Mundo Social. Sobre a questão, Sueli Carneiro (2005, p. 99-100) explica que

Essa visão de incompletude humana atribuída ao negro, assim se expressa em Hegel: “Toda idéia lançada na mente do negro é entendida e percebida com toda a força de sua vontade; mas esta percepção envolve uma ampla destruição... é evidente que a

necessidade de autocontrole distingue o caráter dos negros. Essa condição não é capaz de nenhum desenvolvimento ou cultura, e tal como nós os vemos hoje em dia, assim sempre foram. A única conexão essencial entre os negros e os europeus é a escravidão... podemos concluir que a escravidão foi a ocasião do aumento do sentimento humano entre os negros". (Hegel, apud Gilroy, 2001, p. 101). Em Hegel acentua-se o tema do auto-controle, que se opõe à disciplina relativos ao negro. Portanto, em sua visão, negros e europeus não compartilham nenhuma conexão essencial, sendo então ontologicamente diferentes, aproximados sob a mediação da escravidão, que constituiria uma forma de "redenção" e, como vimos anteriormente com David Brion Davis, ponto de partida para uma missão divina: elevar "o sentimento humano entre os negros" segundo Hegel.

Como evidencia Carneiro (2005), em consonância ao pensamento produzido por Wynter (2003, 2021), as ciências humanas e sociais têm se alimentado da narrativa de pensadores que constroem o negro como lócus de abjeção e irracionalidade, para os quais a escravidão teria sido aporte humanizador impregnado de salvabilidade. Tais discursos evidenciam *status* ontológicos paradoxal e irreconciliavelmente co-determinados por uma oposição paradigmática (Vargas, 2021). Essa inferiorização e animalização colaboram para a atualização de enunciados descriptivos que partem de um ideário de preservação da brancura/branquitude (o parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica) e da branquitude (a construção social e histórica que atribui privilégios e poder às pessoas brancas, enquanto subordina e marginaliza pessoas não brancas a partir da desracialização das primeiras) (Carneiro, 2005), princípios da supremacia branca. Ontologicamente anteriores ao capitalismo (Robinson, 2020), a brancura/branquitude, a branquitude e a supremacia branca passam a ter um papel fundamental na exploração e subdesenvolvimento de territórios e na formação e evolução dos modos de produção capitalistas, marcados pela fungibilidade conformada pela escravização moderna.

Ao tratar do Argumento (com "A" maiúsculo), que definiu e define os gêneros do Humano a partir dos "enunciados descriptivos", Wynter explica também que este se atualiza ao longo da história em uma relação dialética complexa, cujo mecanismo permanece o mesmo. Ao passo que trazem uma projeção de autoria e agência e de representação, também produzem "verdades opacas para si". Ou seja, os sujeitos enunciadores produzem verdades enunciativas que partem de si e para si, mas que nunca operam contra si, desempenhando "um papel central na ordenação do status analógico e, assim, na manutenção do sistema para seus respectivos sistemas sociais" (Wynter, 2003, p. 315) e regulando o "princípio sociogênico ou código mestre de vida/morte simbólica na socialização" (Wynter, 2003, p. 271).

Sobre isso, Grosfoguel (2016) aponta que os saberes que fundam a estrutura epistêmica moderno-colonial e que privilegiamos em nossas instituições de ensino (como as universidades ocidentalizadas) são resultado de quatro grandes genocídios/epistemocídios durante o "longo século XVI" (1450-1650): o genocídio/epistemocídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus,

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. As vítimas dessas tentativas brutais de apagamento dos conhecimentos são os subalternos, cuja “elevação” seria trazida através da “civilização” e do “desenvolvimento” aos moldes europeizados.

O que se comprehende desse debate é que, ainda que o modelo humano seja ordenado pelas disciplinas, estas falham, entre outros, em não se debruçar sobre os modos de sociogenia a ponto de

Explicar e prever os parâmetros do conjunto de comportamentos coletivos que estão instituindo nosso mundo contemporâneo - para explicar, portanto, **o porquê não apenas das desigualdades em larga escala**, mas também dos **efeitos gerais Janus-facetados** da emancipação humana **em larga escala** atrelada à degradação e empobrecimento em larga escala não menos significativos, aos quais esses comportamentos coletivamente levam. (Wynter, 2003, p. 270, Grifo nosso).

Como a face da deidade romana Janus, entendemos que a produção acadêmica, especialmente nas instituições de ensino superior (IES), também tem mais de uma face no mesmo corpo e olha para direções opostas, de forma dual ou opositora, ao passo que representa o olhar concomitante para o passado, o presente ou o futuro. Assim, deveria se comprometer exaustivamente com a explicação de porque tanto a emancipação está atrelada, ou, depende, da degradação e do empobrecimento de determinados gêneros do humano, quanto a própria produção do conhecimento. Para Wynter (2003) é tarefa também das ciências humanas oferecer uma compreensão aprofundada de como o modo atual de sociogenia atrela a emancipação humana às desigualdades em larga escala, não somente como processos co-determinados, mas co-anulativos ou co-excludentes. A esse respeito, Vargas e Jung entendem que as ciências sociais, “nascidas do mundo social moderno precisamente para estudá-lo” (Jung; Vargas, 2023, p. 63), ignoram ou falham em compreender o que W. E. B. Du Bois (1935, 727) denomina como o “drama mais esplendoroso” da modernidade: a escravidão transoceânica e transcontinental de africanos. Nesse sentido, as ciências sociais ignoram quase completamente ou (quando o fazem) eufemizam a escravidão racial como variadas formas de trabalho coercitivo.

Essa “falha” ou recusa é um processo intencional, autopreservatório e autoregulatório, segundo Wynter (2003). Isso porque deter-se a uma investigação aprofundada dos efeitos da escravidão, sua função, seus mecanismos regulatórios e seus efeitos na contemporaneidade traz não apenas o risco de colapsar as disciplinas e a academia, mas o próprio Mundo Social, conforme forjado a partir desses modos de sociogenia. Nesse sentido, compreender como a escravidão moderna (re)baliza a estrutura do mundo ao longo do tempo e na contemporaneidade e define os lugares dos diferentes gêneros do humano para garantir o funcionamento do mundo de determinada forma, coloca em risco o próprio sentido e significado do mundo como o conhecemos, de nós mesmas (os), dos sentidos e significados do conhecimento e de sua produção na conformação da realidade. Sobre a questão, Foucault (1996, p. 44) questiona

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

A pergunta aponta para as lógicas e operação dos sistemas de ensino. Também para as camadas da produção e circulação do conhecimento imbricadas nos mecanismos ou elementos que o sustentam: intelectuais, instituições educativas e o uso da palavra, essenciais à fixação e manutenção dos gêneros do humano. Nesse sentido, se as disciplinas e, portanto, as (os) intelectuais, colaboram para a manutenção dos sistemas, direcioná-las para um autoexame pode desestabilizar e desmantelar todo o conjunto, na forma e intenção que têm (Gagné, 2018; Wynter, 2003; 2021). Percebe-se que mesmo elaborações e questionamentos críticos nas ciências humanas e sociais, clássica e contemporaneamente, por vezes, furtam-se de questionar ou compreender a si mesmas e sua engendrada (re)produção. Restringindo-se, por exemplo, à denúncias e análises sobre os efeitos do poder, do controle e do neoliberalismo para a educação, frequentemente os descola de sua natureza antinegra regulatória, posicionando desequilibradamente os sujeitos nas relações, instituições e contextos de pesquisa e enunciação.

Para Wynter “cada regime/programa de verdade específico” se organiza em sistemas autossuficientes que produzem e reciclam seus próprios componentes ao passo que também se diferencia de seu exterior como “um sistema autopoiético vivo de nível superior, fechado cognitivamente, portanto, específico do gênero e ficticiamente eusocializador, funcionando autonomamente” (Wynter, 2015, p. 32-33). Portanto, acadêmicas (os), disciplinas e instituições, enquanto produtoras (es) de e dependentes da construção de conhecimento, estão interconectados e são mutuamente interdependentes, preservando sua integridade, ou seja, a forma como são constituídos e como se configuram (Wynter, 2015). Como explica a autora, vão manter e preservar as formas como conhecem a si e ao mundo ou os papéis que ocupam e definem no sistema. Ademais, explica que isso é produzido semanticamente e induz modulações físico-acionais, ou performativas, a nível individual e coletivo, que acabam funcionando autonomamente. Gagné (2018) acrescenta que por isso “não podemos mais ver por que e como esses mecanismos estão funcionando” (2018, p. 57) e que, para Wynter, “um sistema de autodefinição, um processo retórico, integra-se com os mecanismos neurofisiológicos no cérebro. As áreas de conhecimento que nos permitiram ver como o sistema funciona, ou como a mudança pode ocorrer, são suprimidas para evitar que o sistema realmente mude” (Gagné, 2018, p. 57). Nesse sentido, a forja dos “olhos interiores” impede que percebamos como, muitas vezes, “a academia não é um espaço neutro, nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência, de erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51).

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

Como intelectuais colonizados (as), muitas vezes reproduzimos e (retro)alimentamos perspectivas e modos de produção acadêmica que reforçam a outrificação de determinados sujeitos (Fanon, 2008; Wynter, 2003). Em nossas pesquisas, expropriamos e negligenciamos esses sujeitos, tornando a produção de conhecimento um fim em si mesma. Como afirmam Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 278, grifos dos autores).

Essa centralidade ocorre porque *educação* e *conhecimento* passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, *força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico*. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, que conservam o *status quo*, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. Nessa visão, a educação e o conhecimento passam a ser problemas econômicos, pois se tornam elementos centrais desse novo padrão de desenvolvimento.

A crítica dos autores evidencia uma (retro)alimentação que marca as tendências da comunidade científica brasileira e internacional. Em sua interpretação, entende-se que estão ancoradas sobre a globalização, a internacionalização e o estímulo à produtividade acadêmica competitiva, que esvaziam os pilares da educação superior – ensino, pesquisa e extensão. Entre outros, submetendo-se, cada vez mais, à capitalização e regulação da indústria do *closed access* (periódicos de acesso fechado e pago), dos estrangeirismos e da deturpação das relações entre docentes e discentes (Córdula; Nascimento, 2018). Articula-se, consequentemente, em prol de uma ideologia neoliberal da sociedade de mercado, que preserva e encerra em si os termos de sua própria configuração. Regulam não somente a crítica e o acesso público ao conhecimento, mas também o *status quo* das (os) detentoras (es) desse conhecimento, produzido, majoritária e paradoxalmente, às expensas de comunidades historicamente vulnerabilizadas e racializadas.

Ademais, o trecho em destaque convida à vigília ao constante ataque e enviesamento da produção do conhecimento, que deturpa a pesquisa e a inovação (Catani et al., 2010), subordinando a produção intelectual às demandas produtivas, mercadológicas, empresariais e interesses escusos (Mancebo; Silva Júnior; Oliveira, 2008) que transformam a produção do conhecimento e o processo educativo em “transação econômica” (Biesta, 2013). Nestas aprendentes, professoras(es)/escola/universidade e educação transformam-se, respectivamente, em consumidor, provedor e mercadoria, condicionados por uma lógica de conformação de competências e habilidades (Biesta, 2013), marcados por um recuo da prática e das humanidades (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022).

Com vistas ao compromisso e atenção diurna à influência de uma sobreposição de habilidades técnicas em detrimento das humanidades (Dalbosco, 2019; Nussbaum, 2015), analisamos, com base nas contribuições de Wynter (2003, 2021), que a crítica às próprias humanidades, ao neoliberalismo, ao economicismo e aos ditames

globais não devem se descolar do fato estruturante que é a antinegritude. Entre outros, isso significa dizer que a presença ausente da negritude (Jung; Vargas, 2023), a partir da violência epistêmica colonial, evidencia como neoliberalismo, globalização e demais constructos contemporâneos são indissociáveis da exploração econômica e violência sistemática contra a carne negra (Spillers, 2021) cuja invisibilização e apagamento servem como mecanismo fundamental de manutenção de uma ordem acadêmica que transforma conhecimento em mercadoria e sujeitos racializados em meros objetos de extração e consumo intelectual, impedindo que as perspectivas críticas que emergem dessa experiência radical de subalternização provoquem as necessárias fissuras e fraturas no cânones epistemológico dominante que super-representa Homem/branco como Humano. Reencenam, outrossim, os ditames da fungilidade e da economia libidinal que inscrevem, especialmente pessoas negras, como fora dos parâmetros da humanidade na sobrevida da escravidão (Hartman, 2007). Esse processo mantém o silenciamento e marginalização de temáticas urgentes e atuais que permeiam a sociedade, como o trato ético e crítico da antinegritude, frequentemente invisibilizada e subsumida às questões de pobreza, desigualdades socioeconômicas e de gênero, exclusão, racismo e formação integral, desviando-se de uma formação humanizadora para a cidadania e o bem comum.

(IN) CONCLUSÕES E DIREÇÕES FUTURAS

A carta e as elaborações de Sylvia Wynter, como também os escritos de Lélia Gonzalez e de tantas outras (os) intelectuais negras (os) amefricanos (Gonzalez, 2018), deveriam ser de compreensão basilar a todas (os) nós que ensejamos produzir conhecimento sobre quaisquer processos e dinâmicas científico-sociais, especialmente na educação superior. Idealmente, deveriam incomodar diuturnamente a todas (os) nós que forjamos os “olhos interiores” (*inner eyes*) de estudantes e futuras (os) pesquisadoras e formuladoras (es) de políticas, a partir de nossa produção intelectual, fazer pedagógicos e construção das disciplinas.

Com base nas elaborações de Sylvia Wynter (2003), apresentamos como a concepção de ser Homem – europeu, branco, homem cisneteronormativo e de posse – conformou-se como super-representação do próprio Humano e, consequentemente, da humanidade (Wynter, 2003). Esse processo ocorre por meio das ciências humanas e sociais, entre outras áreas, influenciando, portanto, a produção do conhecimento, especialmente na e a partir da educação superior. Compreendemos que essa concepção está entrelaçada à antinegritude, que é fundacional e um fato estruturante (Vargas, 2021). Esse quadro paradoxalmente condiciona a produção de conhecimento a partir da e às expensas da relação antagônica entre negritude e humanidade, perpetuando, na sobrevida da escravidão (Hartman, 2007), a fungibilidade das pessoas negras na economia libidinal. Ressaltamos que esse processo não acontece isoladamente nem é pouco danoso. Seus efeitos se agravam diante dos contornos contemporâneos que dissociam o ditame neoliberal sobre a educação, especialmente a educação superior,

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

ocultando suas raízes profundamente atreladas à exclusão, à colonialidade epistêmica (Fanon) e ao disciplinamento antinegro (Pereira, 2021).

Defendemos um compromisso integral com a urgente e paradoxal tarefa de radicalmente nos re/deseducarmos (Wynter, 2003). Enquanto estudantes, intelectuais, acadêmicas (os), docentes, gestoras (es) e formuladoras (es) de políticas, negras e não-negras (os) devemos atentar aos meandros, linguagens, mecanismos e efeitos de práticas, políticas educacionais e pedagogias antinegras (Cintra *et.al*, 2024; Dumas, 2016), que mascaram a antinegritude subsumindo-a ao discurso da democracia racial, da inclusão, da diversidade, do neoliberalismo e do antirracismo recreativo. Cabe-nos um estudo rigoroso dos discursos, estruturas e dinâmicas que inundam as relações sociais, educativas e a produção de conhecimento racializado, bem como uma ampliação do diálogo e pensamento a partir de um engajamento crítico com epistemes e perspectivas teórico-metodológicas produzidas por intelectuais e acadêmicas (os) negras (os) e não-brancos, historicamente apagadas, excluídas e negadas nas instituições de ensino superior, nas disciplinas e nas ementas, enviesando a produção do conhecimento. Entre outros, tais ações carregam potencial de romper com um *status ontológico* que opera esvaziadamente sob premissas universalizantes. Em esmiuçando esses códigos, seus efeitos para relações sociais e a posicionalidade dos sujeitos em diferentes esferas da educação e das relações no mundo social, acreditamos ser possível escaparmos às armadilhas que conformando as possibilidades de ser em equidistância à negritude. Ao fazê-lo, ensejamos a força de futuros em que todas (os) sejamos possíveis.

Artigo recebido em: 30/04/2024
Aprovado para publicação em: 14/03/2025

ON THE OVERREPRESENTATION OF MAN IN THE PRODUCTION OF ACADEMIC KNOWLEDGE:
REFLECTIONS ON ANTIBLACKNESS AND NEOLIBERALISM IN HIGHER EDUCATION– READING WITH
SYLVIA WYNTER

ABSTRACT: In this theoretical-hermeneutical paper, we establish the central objective of analyzing how knowledge production has corroborated and reinforced antiblackness. To this end, we anchor our analysis in the concept of “over-representation of Man” (white, Western, cisgender normative, patriarchal, and propertied) as the Human, as defined by Sylvia Wynter (2003). We consider the current context of Brazilian higher education and the nuances of neoliberal, economicistic, and anti-Black discourse, which has threatened and emptied the expanded formation in humanities and social sciences. As a way forward, we emphasize the urgency of de/re-educating ourselves, empowering the knowledge produced by Black intellectuals, and renewing knowledge production by humanizing all individuals.

KEYWORDS: Knowledge Production; Higher Education; Overrepresentation of Man; Antiblackness

SOBRE LA SOBRE-REPRESENTACIÓN DEL "HOMBRE" EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ACADÉMICO: REFLEXIONES SOBRE LA ANTINEGRITUD Y EL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE SYLVIA WYNTER

RESUMEN: En este artículo, de naturaleza teórico-hermenéutica, establecemos el objetivo central de analizar cómo la producción de conocimiento ha corroborado y realimentado la antinegritud. Para ello, nos anclamos en el concepto de "super-representación del Hombre" (blanco, occidental, cis heteronormativo, patriarcal y propietario) como el Humano, según lo definido por Sylvia Wynter (2003). Consideramos el contexto actual de la educación superior brasileña y los matices del discurso neoliberal, economicista y antinegro, que ha amenazado y vaciado la formación ampliada en humanidades y ciencias sociales. Como perspectivas de acción, enfatizamos la urgencia de des/reeducarnos, potenciar los saberes producidos por intelectuales negras(os) y renovar la producción de conocimiento humanizando a todos los individuos.

PALABRAS CLAVE: Producción de Conocimiento; Educación Universitaria; Sobre-representación del Hombre; Antinegritud

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônia G. P. de. Sylvia Wynter: as terras demoníacas (ainda) não lidas no Brasil. **Revista de Antropologia**, UFSCar, 15(2), p. 44-69, 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

CARNEIRO, Aparecida S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de; MICHELOTTO, Regina M. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos**, n. 30, p.267-281, jul./dez. 2010. Disponível em:
<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/170>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CÓRDULA, Eduardo B. de L.; NASCIMENTO, Glória C. C. do. Produção de conhecimento nas instituições de ensino superior: entre desafios e perspectivas. **Revista Educação Pública**, 03 de julho de 2018. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/13/produo-de-conhecimento-nas-instituies-de-ensino-superior-entre-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSTA, Camila. F. da; SILVA, Sueli M. G. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE. BRFGV**, v. 16, n. 3, p. 396-409, 2018.

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3232/323257351007/html/>. Acesso em 10 abr. 2023.

COSTA, Camila. F. da; SILVA, Sueli M. G. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **REAd. Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 25, n. 3, p. 6–35, set. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/read/a/jdrK4vfrc7cwLvN3DXBRR8b/#<>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DALBOSCO, Cláudio A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QDSV7wHqtszRMqYYrnGrdZf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

DALBOSCO, Cláudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia P. V. (2024). A formação do sujeito pesquisador educacional: contribuições da hermenêutica. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 29. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/9929/11677>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L.; CENCI, Ângelo V. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270106, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VTGzrWng7wggRwFxDDv9nJc/>>. Acesso em: 22 maio 2023.

DUMAS, Michel J. Against the dark: Antiblackness in education policy and discourse. **Theory into Practice**, v. 55, n. 1, p. 11– 9, 2016. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/hawksites.newpaltz.edu/dist/6/1778/files/2017/05/Dumas-2016-Against-the-Dark-2mjbmng.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Gonzalez, 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

GAGNÉ, Karen M. Sobre a obsolescência das disciplinas: Frantz Fanon e Sylvya Wynter propõem um novo modo de ser. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 2, n. 1, p. 44-65, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/1171>. Acesso em: 7 dez. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África/UCPA, 2018, p. 198-222.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31 n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt>. Acesso em: 18 jul. 2018.

HARTMAN, Saidiya. **Lose your mother**: A journey along the Atlantic slave route. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007.

HEY, Ana P.; CATANI, Afrânio M.; AMORIM, Antonio M. Internacionalização e transnacionalização na pós-graduação em educação no Brasil: alguns embates. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 670-687, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62129>. Acesso em: 10 abr. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNG, Moon-Kie; VARGAS, João H. Costa. Mais que e para-além do racismo: meditações teóricas e políticas sobre anti-negritude. **ODERE**, v. 8, n. 1, p. 59-83, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/12274>. Acesso em: 18 nov. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/qpVFCy9dFRphMhHNNDSVjYJ/>>. Acesso em: 15 set. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, [1978] 2016.

NUSSBAUM, Martha, C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OHITO, Esther O.; BROWN, Keffrelyn D. Feeling safe from the storm of anti-Blackness: Black affective networks and the im/possibility of safe classroom spaces in Predominantly White Institutions. **Curriculum Inquiry**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2021.

PATERNIANI, Stella Z.; BELISÁRIO, Gustavo; NAKEL, Laura. O humanismo radical de Sylvia Wynter: uma apresentação. **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830200, 2022.

PEREIRA, Allan K. Escritas insubmissas: indisciplinando a História com Hortense Spillers e Saidiya Hartman. **História da Historiografia**, OuroPreto, v. 14, n. 36, p. 481-508, maio-

CINTRA, E. D.; DEVECHI, C. P. V.

ago. 2021. Disponível em:

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1719>. Acesso em: 08 nov. 2023.

ROBINSON, Cedric. **Black Marxism: the making of the black radical tradition**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2020.

SPILLERS, Hortense. Bebê da mamãe, talvez do papai: uma gramática estadunidense. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIAI, Stella Z.; ARIAS, André. **Pensamento Negro radical**. Trads. Allan K. Pereira e Kênia Freitas. Revisão técnica: Fernanda Silva e Sousa. São Paulo: Crocodilo, 2021.

TREVISAN, Amarildo L.; DEVECHI, Catia P. V.; TAUCHEN, Gionara. A hermenéutica reconstrutiva habermasiana na pesquisa em educação. **Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes**, v. 11, p. 91-11, 2022.

TRINDADE, Josiney da S; MILÉO, Irlanda S. O. Movimento Negro no Brasil pós década de 1970: ação política e educação antirracista. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 13-29, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67820/38287>. Acesso em: 10 abr. 2024.

VARGAS, João C. Blue Pill, Red Pill: The Incommensurable Worlds of Racism and Antiblackness. **Kalfou: A journal of comparative and relational ethnic studies**, v. 8, n. 1-2, p. 183-205, 2021. Disponível em: <https://tupjournals.temple.edu/index.php/kalfou/article/view/366>. Acesso em: 18 mar. 2022.

VARGAS, João H. Costa. Racismo não dá conta: antinegritude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 18, n. 45, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/47201>. Acesso em: 23 jun. 2021b.

WYNTER, Sylvia. Nenhum humano envolvido: carta aberta a colegas. Trad.: Stella Z. Paterniani com a colaboração de Patricia D. Fox. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIAI, Stella Z.; ARIAS, André. **Pensamento Negro radical**. Trads. Allan K. Pereira e Kênia Freitas. Revisão técnica: Fernanda Silva e Sousa. São Paulo: Crocodilo, 2021.

WYNTER, Sylvia. Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation - An Argument." **CR: The New Centennial Review**, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

ELLEN DAIANE CINTRA: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora e formadora de profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF). Professora voluntária do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM-UnB). Integrante dos Grupos de Pesquisa GEFFOP e GEPHERG e do NEAB/UnB.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5022-9482>

E-mail: ellencintra.teacher@gmail.com

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI: Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Coordenadora do Grupo de Estudos Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>

E-mail: catiaviero@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).