



N.º 2 | Dezembro 2022

**Dossiê Temático:**

Universidade e Antirracismo:  
resistências na produção de  
conhecimento e políticas  
públicas num espaço branco

# CADERNOS IS-UP

CADERNOS DO INSTITUTO DE SOCIOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DO PORTO, 2

**Dossiê Temático:**

Universidade e Antirracismo:  
resistências na produção de  
conhecimento e políticas  
públicas num espaço branco

**2022**

## Ficha Técnica

**Editor:** Universidade do Porto. Faculdade de Letras

**Título:** Cadernos IS-UP – Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (N.º 2, 2022)

**Direção:** Lúgia Ferro, Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP)

**Equipa editorial:** Eduardo Silva (FLUP); Inês Barbosa (IS-UP); João Teixeira Lopes (Departamento de Sociologia da FLUP e IS-UP)

**Assistentes editoriais:** Beatriz Lacerda, Leonor Medon e Ana Maria Santos

## Conselho Editorial Nacional

Ana Brandão, Universidade do Minho

Ana Paula Marques, Universidade do Minho

António Firmino da Costa, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Dalila Cerejo, Universidade Nova de Lisboa

Fernando Bessa Ribeiro, Universidade do Minho

João Filipe Marques, Universidade do Algarve

Karin Wall, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Luís Baptista, Universidade Nova de Lisboa

Luísa Veloso, ISCTE-IUL

Madalena Ramos, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Nuno Jerónimo, Universidade da Beira Interior

Paula Abreu, Universidade de Coimbra

Paulo Peixoto, Universidade de Coimbra

Pedro Abrantes, Universidade Aberta e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Sandra Mateus, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Vítor Sérgio Ferreira, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa

## Conselho Editorial Internacional

Apostolos Papadoupolos, Harokopio University, Atenas, Grécia

Heitor Frúgoli Jr., Universidade de São Paulo, Brasil

Julia O'Donnel, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Luciana Andrade, PUC Minas, Brasil

M. Victoria Gómez, Universidad Carlos III, Madrid, Espanha

Marta Soler Gallart, Universitat de Barcelona, Espanha

Marta Smagacz-Poziemska, Jaggielonski University, Cracóvia, Polónia

Sari Hanafi, American University of Beirut, Líbano

Teresa Consoli, University of Catania, Itália

Thomas Faist, Universität Bielefeld, Alemanha

Victoria Alexander, Goldsmiths, University of London, Reino Unido

Yasmine Siblot, Université Paris 8, França

## PUBLICAÇÃO BIANUAL

**URL:** [https://ojs.letras.up.pt/index.php/%20Cadernos-ISUP\\_1](https://ojs.letras.up.pt/index.php/%20Cadernos-ISUP_1)

**Edição:** Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

**ISSN:** 2975-8033

**DOI:** <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad2>

**Design Capa:** Jorge Almeida

**Design e Paginação:** José Teixeira

**Data:** dezembro de 2022

**Local de Edição:** Porto

**Suporte:** Eletrónico

**Formato:** PDF / PDF/A

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/00727/2020

## SUMÁRIO

### Editorial

Lígia Ferro, João Teixeira Lopes, Inês Barbosa e Eduardo Silva

### ARTIGOS

#### **Universidade e antirracismo: resistências na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco**

Danielle Pereira de Araújo e Marcos Antonio Batista da Silva

#### **A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia**

Mariana Martha de Cerqueira Silva

#### **Desigualdade como tradição: uma intersubjetividade da dominação**

Joana Cabral, Manuela Rebocho e Ana Cristina Pereira

#### **Programa de inclusão com mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP): uma análise crítica**

Maria Valéria Barbosa e Daniela Almeida Lira

#### **Intelectuais oprimidas(os): antirracismo e produção de conhecimento entre o ativismo e a academia no contexto brasileiro**

Fernanda Nascimento Crespo

#### **Racismo estrutural e Ensino Superior português: reflexões sobre os processos de exclusão educacional da população afrodescendente**

Jéssica Santana Bruno

#### **Por uma ética coletiva negra: cursos preparatórios para pós-graduação e a crítica à lógica meritocrática**

Renata Nascimento da Silva

#### **Descolonização epistêmica, pesquisa ativista e antropologia**

Max Rúben Tavares de Pina Ramos

## EDITORIAL CADERNOS IS-UP | 2

Dossier temático *Universidade e antirracismo: resistência na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco* <sup>[PT]</sup>

Lígia Ferro

Diretora Editorial Cadernos IS-UP

João Teixeira Lopes, Inês Barbosa e Eduardo Silva

Comissão Editorial

É com grande prazer que apresentamos o segundo número dos Cadernos IS-UP ainda no ano de 2022. O dossier temático intitulado *Universidade e antirracismo: resistência na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco* foi proposto por Danielle Pereira de Araújo e por Marcos Antonio Batista da Silva (CES-UC), dois investigadores experientes e engajados com a temática do (anti)racismo que se encontram atualmente a participar no projeto “POLITICS – A política de (anti)racismo na Europa e na América Latina: produção de conhecimento, decisão política e lutas coletivas”, coordenado por Silvia Rodriguez Maeso e financiado pelo prestigiado *European Research Council*. Depois de analisada a proposta, a Comissão Editorial dos Cadernos IS-UP não teve qualquer dúvida sobre a qualidade do projeto e a sua mais-valia para a importante discussão do papel da Universidade na produção de conhecimento e políticas públicas neste domínio.

Num contexto de ressurgimento do autoritarismo e das forças de extrema-direita em Portugal e na Europa, sociólogas/os e cientistas sociais têm contribuído ativamente para o conhecimento sobre os processos de discriminação étnica e racial, e estabelecido parcerias profícuas com os vários organismos e atores da sociedade civil. Por outro lado, sabemos como o movimento *Black Lives Matter* ganhou força nos Estados Unidos da América depois da morte de George Floyd e como o seu efeito foi contagiante na Europa e em Portugal. A sociedade civil tem exprimido o seu descontentamento com os discursos e atos de racismo que persistem e que inclusivamente se têm intensificado nos últimos anos.

O Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP) tem olhado para este problema com atenção, procurando contribuir para o seu debate à escala nacional e internacional. A desconstrução das narrativas de luso-tropicalismo, com consequências concretas para os quotidianos das pessoas que vivem numa sociedade multicultural como a nossa, tem estado presente nas agendas de investigação e debate do IS-UP.

Entre as várias iniciativas e atividades neste campo, destacamos o debate *Racismo em Portugal: estruturas, mecanismos e consequências*, realizado em formato híbrido no dia 2 de novembro de 2020, no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e online via *Zoom*, no qual participaram académicos especialistas da Universidade do Minho e do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Maria José Casa

Nova, CIED – UMinho e Otávio Raposo, CIES – ISCTE), tal como o Núcleo Anti-Racista do Porto através da participação de Ana Cristina Pereira.

Salientamos, ainda, o projeto colaborativo “Travessia” para a Bienal de Fotografia do Porto 2021, que consistiu numa pesquisa colaborativa realizada por sociólogas (Lígia Ferro e Beatriz Lacerda), artistas e curadoras (Susan Meiselas, Magnum Photos Cooperative e Lydia Matthews, Parsons School of Design/The New School, EUA, Cyntia Bodenhorst e Jorge Almeida) e vários elementos das comunidades africanas e afrodescendentes do Porto. Deste processo investigativo resultou uma exposição de fotografia e vídeo patente na Reitoria da Universidade do Porto, que contou com a parceria da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e do IS-UP.

Neste projeto, parceiros das comunidades negras do Porto tais como Dori Nigro, Maria Cláudia Rodrigues (Associação Luso-Africana Ponto nos Is) e Ismael Caliano, entre outros, foram absolutamente centrais para desvelar os processos de *invisibilização* social destas comunidades na cidade. Pretendeu-se dar voz aos atores das comunidades negras, descobrindo o seu Porto, as suas experiências nos espaços urbanos, as suas sociabilidades e trajetórias e as suas expectativas.

Um dos temas aflorados neste projeto foi, precisamente, o do racismo institucional e, em particular, a responsabilidade da Universidade enquanto espaço de debate sobre esta temática, assim como o seu papel fulcral nos processos de inclusão social das minorias étnicas. Acreditamos que o Instituto de Sociologia e a Universidade do Porto podem e devem ser espaços exemplares neste domínio, que juntas/os poderemos contribuir muito mais para esta discussão e para transformar a nossa sociedade a partir da produção de conhecimento científico sólido. Neste sentido, este dossier temático vem no seguimento de uma linha de trabalho que se tem vindo a intensificar no IS-UP e que vai ao perfeito encontro dos objetivos dos Cadernos IS-UP – estabelecer pontes entre a academia e a sociedade civil, cruzar conhecimento de diversas fontes, promover o debate e o diálogo para melhorar o mundo em que vivemos. A apresentação do dossier fica a cargo dos seus organizadores que, no primeiro artigo refletem de forma arguta sobre os vários textos aqui publicados.

Tratando-se de um dossier em língua portuguesa, sublinhamos que os artigos se encontram ora em Português do Brasil, ora em Português de Portugal. Respeitamos o estilo e registo linguísticos utilizados pelas/os autoras/es, tomando esta oportunidade para nos manifestarmos contra qualquer forma de preconceito linguístico que se assume claramente como uma forma de preconceito social. Como membros da Comissão Editorial, pretendemos dar espaço para que diferentes vozes e perspetivas se expressem nos seus diferentes sotaques e estilos – é através deles que a nossa língua se mantém viva, se reinventa e enriquece.

Aproveitamos a oportunidade para desejar a todas/os as/os nossas/os leitoras/es um excelente Ano Novo de 2023 e boas leituras!

## EDITORIAL *CADERNOS IS-UP* | 2

Special Issue *University and antiracism: resistance in the production of knowledge and public policies in a white space* <sup>[ENG]</sup>

Lígia Ferro

Editor-in-chief *Cadernos IS-UP*

João Teixeira Lopes, Inês Barbosa and Eduardo Silva

Editorial Board

It is with great pleasure that we present the second issue of *Cadernos IS-UP* in the year 2022. The special issue entitled *University and antiracism: resistance in the production of knowledge and public policies in a white space* was proposed by Danielle Pereira de Araújo and Marcos Antonio Batista da Silva (CES-UC), two researchers with experience and engagement in the theme of (anti)racism who are currently participating in the project “POLITICS – The politics of (anti)racism in Europe and Latin America: production of knowledge, political decision and collective struggles”, coordinated by Silvia Rodriguez Maeso and financed by the prestigious European Research Council. After analysing the proposal, the Editorial Board of *Cadernos IS-UP* had no doubts about the quality of the project and its added value for the critical discussion of the role of the University in the production of knowledge and public policies in this field.

In a context where we are witnessing a resurgence of authoritarianism and far-right forces in Portugal and Europe, sociologists and social scientists have actively contributed to the knowledge about ethnic and racial discrimination processes and established fruitful partnerships with the various bodies and actors of civil society. We know how the *Black Lives Matter* movement gained strength in the United States of America after the death of George Floyd and how its effect was contagious in Europe and also in Portugal. Civil society has been expressing its discontent with the racist speeches and acts that persist and have even intensified in recent years.

The Institute of Sociology of the University of Porto (IS-UP) has been looking at this problem with attention and has also sought to contribute to this debate on a national and international scale. The deconstruction of narratives of Luso-tropicalism, with concrete consequences for the daily lives of people living in a multicultural society like ours, has been present in IS-UP’s research and debate agendas.

Among the various initiatives and activities in this field, we highlight the debate *Racism in Portugal: structures, mechanisms and consequences*, held in a hybrid format on November 2, 2020, at the Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto and online via Zoom, in which academic specialists from the University of Minho and ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Maria José Casa Nova, CIED – UMinho and Otávio Raposo, CIES – ISCTE) were speakers, as did the

Anti-Racist Nucleus of Porto through the participation of Ana Cristina Pereira.

We also highlight the collaborative project “Travessia” for the Porto 2021 Photography Biennale, which consisted of collaborative research carried out by sociologists (Lígia Ferro and Beatriz Lacerda), artists and curators (Susan Meiselas, Magnum Photos Cooperative and Lydia Matthews, Parsons School of Design/The New School, USA, Cytia Bodehorst and Jorge Almeida) and several elements of the African and African descendant communities of Porto. This investigative process resulted in a photography and video exhibition held at the Rectory of the University of Porto in partnership with the Faculty of Arts of the University of Porto and the IS-UP.

In this project, partners from Porto’s black communities, such as Dori Nigro, Maria Cláudia Rodrigues (Associação Luso-Africana Pontos nos Is) and Ismael Caliano, among others, were central in unveiling the processes of social *invisibilisation* of these communities in the city. The aim was to give voice to the members of the black communities, discovering their Porto, their experiences in urban spaces, sociabilities, trajectories and expectations. One of the themes in the project was precisely the institutional racism and, in particular, the responsibility that the University has as a space for discussion and debate on racism, as well as its central role in the processes of social inclusion of ethnic minorities. We believe that the Institute of Sociology and the University of Porto can and must be exemplary spaces in this domain and that together we can contribute much more to this discussion and to transforming our society through the production of solid scientific knowledge. In this sense, this thematic dossier follows a line of work that has been intensifying at the IS-UP and which is in perfect harmony with the objectives of Cadernos IS-UP – to establish bridges between academia and civil society, to cross knowledge from different sources, to promote debate and dialogue to improve the world we live in. The presentation of the dossier is the responsibility of its organisers, who reflect on the various texts in the first article of this issue.

As this is a Portuguese language dossier, we underline that the texts are sometimes in Brazilian Portuguese and sometimes in Portuguese from Portugal. We want to stress that we have respected the linguistic style and register used by the authors. We take this opportunity to speak out against any form of linguistic prejudice, which is clearly a form of social prejudice. As members of the Editorial Board, we intend to give space for different voices and perspectives to express themselves in their different accents and styles – through them, our language is kept alive, reinvented and enriched.

We take this opportunity to wish all our readers an excellent New Year 2023 and happy readings!





## UNIVERSIDADE E ANTIRACISMO: RESISTÊNCIA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS NUM ESPAÇO BRANCO

Danielle Pereira de Araújo  
Marcos Antonio Batista da Silva  
Centro de Estudos Sociais (CES) – Universidade de Coimbra

### Apresentação

O presente Número Temático intitulado “Universidade e Antirracismo: resistência na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco”<sup>1</sup> tem como objetivo refletir acerca das políticas de antirracismo no espaço acadêmico, principalmente nas áreas das ciências sociais e humanas, contribuindo para aprofundar o conhecimento e o debate sobre a relação entre demandas por justiça racial e produção de conhecimento nos contextos europeu, latino-americano e africano.

A publicação do presente Número Temático nos Cadernos IS-UP deve-se ao compromisso deste periódico com a partilha de conhecimento comprometido com uma ciência preocupada com as questões sociais do presente, além de constituir-se como uma importante ferramenta de diálogo entre a universidade e a sociedade. Tal iniciativa contribui para criação de novas agendas de estudos sobre racismo institucional e produção de conhecimento no contexto português. Neste sentido, dialogar com propostas que questionam a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo, e considerando as

relações de poder, em especial no âmbito educacional e propor o fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas, pode contribuir para firmar o compromisso da ciência produzida no contexto português com as demandas por justiça advindas dos movimentos sociais.

Os artigos que compõem este Número Temático visam problematizar e analisar como o racismo institucional, entendido como um sistema de desumanização enraizado historicamente a partir da colonização europeia, e branquitude, como modelo normativo de ser/estar/pensar imposto como ideal a ser perseguido, estão sendo desafiados (ou não) por instituições e movimentos sociais, principalmente negros e/ou antirracistas no campo da Educação, em particular no contexto da universidade, maioritariamente branca, e que historicamente está constituída como espaço de reprodução da branquitude. Segundo Maria Aparecida Bento (2005):

[...], a branquitude diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não-nomeadas. Assim, observa-se que branquitude enquanto lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades (Bento, 2005, s.p).

Segundo Jurema Werneck (2016, p.154), “o racismo institucional equivaleria a ações e políticas institucionais capazes de produzir e/ou manter a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo”. Isto é, diz respeito a um conjunto de práticas como lugar de poder e se estabelece nas instituições, e isto inclui também as universidades. Da perspectiva de Sílvio Almeida (2019), o racismo institucional diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições que concede privilégios a determinados grupos de acordo com a raça e acrescenta que este debate foi um grande avanço no que tange ao estudo das relações raciais, ao frisar que o racismo envolve “a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma

1 Ressaltamos que este trabalho é também, um desdobramento de discussões originárias do XIV Congresso Luso-Afro-Brasileiro (XIV CONLAB) e o 3.º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa”, ocorrido entre 15 e 17 de setembro de 2021, em Coimbra, Portugal, sob o lema “Utopias pós-crise. Artes e saberes em movimento”, cujo os organizadores, coordenaram os Grupo de Trabalho GT80 Universidade e antirracismo: resistências na produção de conhecimento e políticas públicas num espaço branco. <https://ailpcsh.org/conlab2020/>.

raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro” (Almeida, S., 2019, p.47).

Nos contextos africano, americano e europeu, pensadoras e pensadores negros têm contribuído para construir uma agenda de estudos acerca das relações de poder, racismo, branquitude que atravessam a sociedade e são reproduzidas pelas instituições, incluindo a universidade. No contexto da academia portuguesa, as reflexões de Mata e Évora (2020); Cabecinhas e Macedo (2019); Vala, Brito e Lopes (2015); Araújo (2019); Maeso (2019); Roldão (2021); Miguel Almeida (2021), entre outros, têm contribuindo para o debate. Mas ainda caminhamos a passos lentos para a consolidação de uma agenda de estudos que tenha como tema central o papel do racismo e logo, da branquitude na manutenção do eurocentrismo como pilar central nas escolhas metodológicas e temáticas na produção de conhecimento.

O racismo atravessa a universidade por meio de práticas, discursos e ideologias que se articulam para dar sustentação à reprodução da branquitude. O processo de definição do que é saber e do que é conhecimento científico (e de quem é de fato o sujeito do conhecimento) na modernidade é produzido a partir da branquitude que tem estabelecido padrões sociais numa perspectiva civilizatória de sociedade (Almeida, S., 2019; Maldonado-Torres, 2016; Grosfoguel, 2016; Bento, 2005; Piza, 2005). Desde a década de 2000, pós Conferência de Durban – Resolução (68/237) realizada pela ONU, uma série de demandas históricas, movimentações e políticas, ganharam novos impulsos, fruto das lutas históricas dos movimentos negros nas sociedades contemporâneas.

Em Portugal, o debate gerado a partir do estabelecimento da Década Internacional de Afrodescendentes contribuiu para fortalecer a agenda de reivindicações dos movimentos sociais antirracistas como o direito à memória da escravidão, ao censo étnico-racial, à revisão dos manuais escolares, e de um processo, ainda tímido, de discussões sobre descolonização realizadas no interior dos espaços universitários (Varela e Pereira, 2020; Araújo e Rodrigues, 2018; Maeso, 2021; Pereira e Crespo, 2022).

Diante desse cenário algumas questões orientaram a proposta do presente Número Temático, a saber: de que modo a universidade têm respondido às exigências dos movimentos sociais antirracistas? Há rupturas e/ou continuidades de lógicas eurocêntricas que sustentam o racismo na universidade? As práticas curriculares têm procurado desafiar o paradigma eurocêntrico, por meio do tensionamento do legado do colonialismo?

Os artigos que compõem este Número Temático articulam diversas abordagens e contextos sobre como a universidade, principalmente no que se refere ao campo das ciências sociais e humanas, têm enfrentado (ou não) os desafios impostos pelo racismo institucional. Um dos eixos centrais deste volume diz respeito às experiências de implementação de políticas de ação afirmativa em universidades públicas no Brasil. Outro eixo importante é a apresentação de textos que tratam de desigualdades, racismo estrutural e o ensino superior português, principalmente no que tange a trajetórias de estudantes afrodescendentes. Por fim, a contribuição de um investigador cabo-verdiano, que chama a atenção para a descolonização epistêmica no “fazer antropológico”, e da importância da articulação entre pesquisa ativista e Antropologia, evidencia que o debate segue pulsante no continente africano.

No primeiro artigo, “A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia”, Mariana Martha de Cerqueira Silva questiona se os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia do ensino superior público estadual de São Paulo no Brasil, têm esboçado proposições político-pedagógicas, com vistas ao reconhecimento, reparação e valorização da História e Cultura Afro-brasileira. Em geral, as análises da autora apontam que os PPCs apresentam informações dispersas e desagregadas que descontextualizam raça e despolitizam o racismo.

No segundo artigo, “Desigualdade como tradição: uma intersubjetividade da dominação”, Joana Cabral, Manuela Rebocho e Ana Cristina Pereira apresentam um estudo quantitativo e correlacional acerca do contexto português e argumentam que as desigualdades permanecem normalizadas nas narrativas sociais dominantes, onde

o racismo alicerça-se numa intersubjetividade da dominação, suportada em crenças meritocráticas, no daltonismo social e nos imperativos morais da tradição e poder eurocêntricos.

Por sua vez, no terceiro artigo “Programa de inclusão com mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP): uma análise crítica”, Maria Valéria Barbosa e Daniela Almeida Lira, tecem reflexões a partir da experiência da introdução de políticas de ação afirmativa (política de cotas) de três universidades estaduais pública do estado de São Paulo (Brasil), que introduziram políticas de cotas sociais e raciais tardiamente. As discussões das autoras evidenciam os conflitos neste processo de adoção das cotas, atravessados pela predominância do discurso meritocrático como principal entrave a adoção efetiva de políticas afirmativas.

O artigo de Fernanda Nascimento Crespo, “Intelectuais Oprimidas(os): antirracismo e produção de conhecimento entre o ativismo e a academia no contexto brasileiro”, analisa fontes produzidas pela metodologia da história oral que envolve reflexões e articulações proporcionadas por espaços negros, principalmente por meio do Teatro do Oprimido, relacionados à ocupação do espaço acadêmico por parte de ativistas negras(os). As análises da autora apontam que os ativistas acadêmicos(os), ou intelectuais oprimidas(os), têm sido estratégicas(os) para a luta antirracista no contexto brasileiro.

No artigo intitulado “Racismo estrutural e ensino superior português: reflexões sobre os processos de exclusão educacional da população afrodescendente” de autoria de Jéssica Santana Bruno, encontram-se reflexões exploratórias acerca dos efeitos do racismo nas trajetórias de estudantes afrodescendentes em Portugal. A autora, apoiada em estudos anteriores, aponta que os impactos do racismo no sistema educativo português têm gerado obstáculos acrescidos aos trajetos escolares de afrodescendentes, o que legitima as reivindicações por reparação e medidas que possibilitem uma real democratização do acesso ao ensino superior.

O artigo “Por uma ética coletiva negra: cursos preparatórios para pós-graduação e a crítica à lógica meritocrática”, de autoria de Renata Nascimento da Silva reflete acerca das ações coletivas

idealizadas por estudantes negros para fomentar o acesso à pós-graduação por meio dos cursos preparatórios para pós-graduação na sociedade brasileira. A autora argumenta que os cursos preparatórios contrastam com a lógica do mérito ao estimularem a ação coletiva por meio da colaboração mútua e compartilhamento do saber.

Por fim, no sétimo artigo, intitulado “Descolôniação epistêmica, pesquisa ativista e antropologia”, Max Ruben Tavares de Pina Ramos analisa as implicações éticas, epistêmicas e políticas que o ato de fazer etnografia “em casa” encerra as inquietudes que envolvem a produção de conhecimento nas chamadas universidades ocidentalizadas, problematizando algumas categorias, como por exemplo: “campo”, “nativo”, “insider”, “outsider”. O autor em seu texto, defende uma maior convergência da Antropologia com as agendas das populações histórica e politicamente desumanizadas, por meio de projetos colaborativos, com a intenção de engendrar a regeneração da disciplina e a imaginação de sociedades justas.

Desejamos que as discussões originárias deste Número Temático possam inquietar o público leitor e estimulá-lo à ação para construção de intervenções e programas antirracistas no interior das instituições educacionais, principalmente nas universidades. Esperamos que a leitura promova oportunidades de diálogos entre pesquisadores deste campo e dos mais variados campos de investigação, para além das Ciências Sociais e Humanas. Consideramos que a promoção de uma educação antirracista e do combate ao racismo é um desafio, mas é uma tarefa de todas e todos que vislumbram uma sociedade justa.

Boa leitura!

## Referências bibliográficas

- Almeida, S.L. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.  
Araújo, M.; Rodrigues, A. (2019), “História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti-)racismo em Portugal”. *Revista História Hoje*, 7(14), 107-132. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14>

- Almeida, M. V. (2021). Ninguém imagina de verdade um português negro. *PLCS* 34-35, 32-41. [https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS34\\_35\\_Almedia\\_page32](https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS34_35_Almedia_page32)
- Araújo, M. (2019). “À procura do ‘sujeito racista’: a segregação da população cigana como caso paradigmático”, *Cadernos do Lepaarq*, 16(31), 147-162. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14940/10230>
- Bento, M.A. S. (2005). *Branquitude e poder: a questão das cotas para negros*. 1.º Simpósio Internacional do Adolescente. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSCO000000082005000100005&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO000000082005000100005&lng=en&nrm=abn)
- Cabecinhas, R.; Macedo, I. (2019). (Anti)racismo, ciência e educação: teorias, políticas e práticas. *Medi@ções*, 7(2), 16-36. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/242>.
- Évora, I; Mata, I. (2020). “Não fomos nós que inventamos o negro, foram os brancos”. *Revista da Universidade de Lisboa*, 14, 22-25. [https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/publications/files/ulisboa\\_14\\_versao\\_site\\_corrigida.pdf](https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/publications/files/ulisboa_14_versao_site_corrigida.pdf)
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>
- Maeso, S. R. (2019). O Estado de negação e o presente-futuro do antirracismo: Discursos oficiais sobre racismo, ‘multiracialidade’ e pobreza em Portugal (1985-2016). *Revista Direito e Práxis* (10)3, 2033-2067. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43883>
- Maeso, S.R. (orgs.) (2021), *O Estado do Racismo em Portugal. Racismo antinegro e anticiganismo no direito e nas políticas públicas*. Lisboa: Tinta da China.
- Maldonado-Torres, N. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, 31(1), 75-97. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>
- Organização das Nações Unidas - ONU (2014). *Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)*. <https://www.un.org/en/observances/decade-people-african-descent/documents>
- Pereira, A. A., & Crespo, F. N. (2022). Há negros portugueses? Disputa por sentidos à história e cultura em Portugal. *Linhas Críticas*, 28, e42667. <https://doi.org/10.26512/lc28202242667>
- Piza, E. (2005). *Adolescência e racismo: uma breve reflexão*. 1.º Simpósio Internacional do Adolescente. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSCO000000082005000100022&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO000000082005000100022&lng=en&nrm=abn).
- Roldão, C. (2021). Dos muros e das lutas no combate ao racismo na educação em Portugal. In S.R. Maeso (Org.), *O Estado do racismo em Portugal: racismo antinegro e anticiganismo no Direito e nas Políticas Públicas* (1ªed., pp - 323-328). Tinta-da-China.
- Vala, J., Brito, R.; Lopes, D. (2015). *Expressões dos Racismos em Portugal*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Varela, P., & Pereira, J. A. (2020). As origens do movimento negro em Portugal (1911-1933): uma geração pan-africanista e antirracista. *Revista De História*, 179, 1-36. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.159242>.
- Werneck, J. (2016). Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde Soc*; 25(3), 535-549. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-830864>.
- Danielle Pereira de Araújo**, doutora em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas São Paulo, Brasil e investigadora em pós-doutoramento no âmbito do projeto POLITICS - A política de (anti)racismo na Europa e na América Latina: produção de conhecimento, decisão política e lutas coletivas (Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2016-COG). Ver: <http://politics.ces.uc.pt/> [daniellearaujo@ces.uc.pt](mailto:daniellearaujo@ces.uc.pt) <https://orcid.org/0000-0002-8821-5369>  
Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra
- Marcos Antonio Batista da Silva**, tem doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil e investigador em pós-doutoramento, no Projeto (725402 - POLITICS - ERC-2016-COG). Ver: <http://politics.ces.uc.pt/> [marcossilva@ces.uc.pt](mailto:marcossilva@ces.uc.pt) <https://orcid.org/0000-0003-2701-0316>  
Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra
- Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Mariana Martha de Cerqueira Silva  
Universidade de São Paulo (IPUSP)

### Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar se o discurso curricular de projetos políticos de cursos (PPC) de Pedagogia do estado de São Paulo tem esboçado proposições político-pedagógicas, com vistas ao reconhecimento, reparação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. Tanto a seleção quanto a análise dos dados pautaram-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa (Creswell, 2007) ancorada numa perspectiva racial crítica (Dei & Johal, 2008), fundamentada por um processo de análise documental (Cellard, 2012) de doze PPC. Apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) a investigação identificou nove referências vocabulares alusivas à educação das relações étnico-raciais (ERER). Tal referencial delimitou a presença de concepções de educação e escola, bem como de qualidade da inserção de ERER em componentes curriculares das disciplinas do curso de Pedagogia. No que se refere a um compromisso político-pedagógico predomina uma perspectiva assimilacionista à branquitude (Bento, 2002). Os resultados revelam PPC com informações dispersas e desagregadas que descontextualizam raça e despolitizam o racismo. No ensino superior público do estado de São Paulo, promover alterações curriculares na perspectiva de uma educação antirracista, é uma atitude educacional por se construir.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino Superior; Pedagogia; Currículo. Educação antirracista.

## THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PEDAGOGY COURSES

Mariana Martha de Cerqueira Silva  
Universidade de São Paulo (IPUSP)

### Abstract

*This article aims to identify whether the curricular discourse of political projects of Pedagogy courses (PPC) in the state of São Paulo have outlined political-pedagogical propositions, with a view to recognizing, repairing and valuing the history and culture of Afro-Brazilians. Both the selection and the analysis of the data were guided by a qualitative research methodology (Creswell, 2007) anchored in a critical racial perspective (Dei & Johal, 2008), based on a process of document analysis (Cellard, 2012) of twelve PPC. Supported by the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCNERER), the investigation identified nine vocabulary references alluding to the education of ethnic-racial relations (ERER). This referential delimited the presence of conceptions of education and school, as well as the quality of the insertion of ERER in curricular components of the disciplines of the pedagogy course. With regard to a political-pedagogical commitment, an assimilationist perspective to whiteness prevails (Bento, 2002). The results point to dispersed and disaggregated information that decontextualize race and depoliticize racism. In public higher education in the state of São Paulo, promoting curricular changes from the perspective of an anti-racist education is an educational attitude to be built.*

**Key-words:** Education of Ethnic-Racial Relations; Higher Education; Pedagogy; Curriculum; Anti-racist education.

## Introdução

Neste texto as relações étnico-raciais estão demarcadas como uma parte das relações sociais que se estabelecem por meio de distintas experiências sócio-históricas. Historicamente, distinções de origens biológicas, geográficas e/ou marcas fenotípicas e culturais, idealizaram agrupamentos sociais que foram forjados em patamares de hierarquização social ampliados por inautênticos níveis de superioridade e inferioridade, os quais, ainda hoje, subsidiam diversos índices de desigualdade que estruturam as relações sociais (Mbembe, 2001).

Nesse contexto, o conceito de raça origina-se de uma classificação histórica e socialmente construída com propósitos de tipificação dos grupos humanos, primeiramente discriminados por meio de seus caracteres fisiológicos aos quais, posteriormente, foram acrescentadas características morais e graus de hierarquização que criaram uma relação fictícia entre os tipos de identidade racial e sua geolocalização (Mbembe, 2001). O termo etnia, por sua vez, refere-se ao âmbito cultural de comunidades humanas definidas por afinidades linguísticas, territoriais e históricas (Ratts, 2004). Assim, peculiaridades atribuídas aos grupos humanos de fenótipo branco, sobretudo de origem europeia, foram alocadas no topo de uma hierarquia social que lhes confere, até os dias de hoje, dignidade e liberdades em detrimento aos não-brancos.

Em todo o ocidente e sobretudo nas colônias europeias, como no Brasil, tal hierarquização de humanidade organizou os padrões de poder (Mignolo, 2005) estabelecidos sobre epistemologias e identidades individuais e grupais construídas nas dinâmicas sociais entre brancos e não-brancos. A chamada política de branqueamento e a sobrevalorização de aspectos sócio-históricos europeus nos currículos são exemplos de paradigmas que, secularmente, influenciam as dinâmicas das relações de poder no Brasil.

Historicamente, a política de branqueamento tratou-se de uma forçosa proposta de aproximação filosófica, estética e administrativa à uma gestão político-social calcada num *modus operandi* eurocêntrico. No Brasil, o início do século XX foi

marcado por uma administração pública apoiada nesta perspectiva (Dávila, 2003).

No que se refere às abordagens curriculares, contemporaneamente, há legislações e estudos (Brasil, 2004; Silva, 2010) que denunciam a sobrevalorização de aspectos sócio-históricos europeus e propõem o reconhecimento, a reparação e a inclusão de referenciais de matriz africana. Tal proposição é derivada de históricas implicações de grupos negros, organizados em coletividades que tratavam de assuntos concernentes às situações de preconceitos e discriminações étnico-raciais, bem como promoviam a valorização de heranças africanas e de expressões históricas e culturais afro-brasileiras (Dávila, 2003). Contudo, àquela época, muitas dessas ações empreendiam uma assimilação de experiências comuns entre os grupos negros a um padrão cultural orientado e organizado por formatos específicos de viver e compreender o mundo, que era e é subsidiado por proveitos simbólicos oriundos do privilégio em que a hierarquia social colocou e ainda mantém o grupo étnico-racial branco. Este conceito é, cientificamente, definido por branquitude (Bento, 2002).

Desde meados do século XX, alguns estudos das relações étnico-raciais brasileiras, evidenciaram os diversos exercícios da assimilação de aspectos histórico-culturais de grupos negros aos modelos da branquitude. Nesse sentido, há referenciais teóricos que vão se encaminhar por uma perspectiva filosófica que considera que o acesso à humanidade com dignidade e a elaboração e produção do poder e do saber passava por um critério de destituição de valores e heranças afro-ancestrais, afinal, trata-se de ser “o negro no mundo dos brancos” (Fernandes, 1965). Para outros, tal comportamento assimilatório não representou uma simples e pura reprodução da estética e da moral política europeias. Nesse sentido, o sociólogo Antônio Guimarães (2004) afirma que muitos dos tidos como “embranquecidos” foram responsáveis pela adaptabilidade e introdução de valores estéticos e de ideias híbridas e mestiças na cultura brasileira.

Por uma ou outra perspectiva, é possível indagar se, na contemporaneidade, a assimilação à branquitude seria um ato ainda orquestrado na

política das relações sociais brasileiras. E mais, ao pensarmos sobre a perspectiva da educação, estaria a educação das relações étnico-raciais (ERER) sendo incluída nos currículos dos cursos das instituições de ensino superior (IES) por meio dessa perspectiva assimilacionista?

Para refletir sobre essa problemática, esta investigação ancorou-se num referencial curricular crítico que considera a educação das relações étnico-raciais como uma experiência emancipatória (Oliveira, Candau, 2010). Os cursos de pedagogia de universidades públicas como campo investigativo foram selecionados para esta pesquisa em razão de três fatores. O primeiro retoma o direito constitucional de todos e todas à educação pública, gratuita e de qualidade. O segundo fator ancora-se numa posição política que reconhece a educação pública como uma instituição fundamental para conquista, garantia, manutenção e alteração de direitos sociais. O terceiro fator constata que as abordagens de ERER nos cursos de pedagogia têm se revelado de forma bastante tímida e frágil, conforme comprovação desta mesma investigação.

O processo metodológico qualitativo foi desenvolvido sob o prisma da análise documental (Creswell, 2007; Cellard, 2012). A análise investigou doze PPC de Pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo para identificar se o discurso curricular desses documentos contextualizava a ERER considerando suas iniquidades raciais, isto é, considerando o processo sócio-histórico produtor de subordinações e segregações de diferentes grupos étnico-raciais (Werneck, 2005).

Para apresentar este estudo, além desta introdução, o artigo segue estruturado por mais três seções. A seção “Normativas e legislações sobre ERER”, sublinha a jurisdição dessa temática no bojo das legislações educacionais brasileiras. “Caminhos curriculares” expõe os objetos e caminhos de pesquisa desenvolvidos nesta investigação. A seção “A ERER nos PPC de Pedagogia” revela os resultados encontrados na análise documental dispendida e antecede as considerações finais que responde à pergunta apresentada nesta introdução.

## **Normativas e legislações sobre ERER**

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu alterações em decorrência da aprovação da Lei 10639/03 (Brasil, 2003) que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino de todas as escolas de ensino fundamental e médio. Em decorrência, há a aprovação do Parecer Federal CNE/CP n.º 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução n.º 1/2004. Esse conjunto de leis estendeu a abordagem da temática para os níveis da Educação Básica e Ensino Superior incidindo, diretamente, sobre o campo de atuação dos profissionais da educação. Tal arcabouço legal dialoga com históricas demandas de movimentos negros e atende a pactos federativos nacionais e internacionais que reiteram o compromisso político e social do Estado brasileiro com um projeto de justiça social voltado a reparar as iniquidades raciais acentuadas pelas desigualdades sociais.

Em vias de assegurar tais compromissos também no Ensino Superior, a Resolução n.º 1/2004 afirma que as IES devem incluir a ERER nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares de seus cursos propondo o reconhecimento de alguns conteúdos, a reparação de outros e a inclusão de práticas pedagógicas para a aplicação da Lei 10639/03, cenário que indica um horizonte de novas construções epistemológicas.

Vale destacar que os PPC dos cursos de pedagogia precisam estar de acordo com algumas diretrizes nacionais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006; e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Conforme os estudos de Silva (2021), as DCN Pedagogia e as DCN BNC-Formação (BRASIL,

2019) apontam para o reconhecimento da dimensão étnico-racial como categoria constitutiva da sociedade brasileira, tal como pontuado no Parecer Federal CNE/CP n.º 3/2004 (BRASIL, 2004) que apresenta as DCNERER. As DCN Pedagogia marcam a EREER como um compromisso atento à valorização das diversidades e exclusões sociais delas decorrentes. Nas DCN BNC - Formação prevalece a valorização das diferenças ao invés da politização das origens e desdobramentos do racismo. Ambos os documentos evidenciam que educar para superar as exclusões e discriminações étnico-raciais são atitudes esperadas de um pedagogo, mesmo assim o conceito de racismo é assunto silenciado. Nesse sentido, assume-se a existência da raça sem considerar o conceito que lhe dá sustentação social - o racismo.

### **Caminhos curriculares**

No Brasil, o acesso do debate sobre raça e racismo nas teorias curriculares foi influenciado por propósitos da Teoria Crítica. Este campo de análise, inicialmente, apontava as relações entre educação e capitalismo. Aos poucos, as relações de poder que operam sobre as estruturas sociais passaram a adentrar essas teorizações. Nesse contexto, destaca-se a centralidade da cultura (Hall, 1997) influenciada por perspectivas críticas às metanarrativas universalizantes e totalizantes e a eleição de novos significantes políticos, como raça e gênero, capazes de influenciar a noção de estrutura, conceito fundamental para discussão de poder.

No campo curricular, a centralidade da categoria racial como condição para pautar os sentidos políticos e pedagógicos de uma perspectiva educacional tem encontrado ecos entre os propósitos da chamada interculturalidade crítica (Candau; Oliveira, 2010). No que se refere ao debate educacional dessa teoria e à perspectiva assumida neste estudo, a criticidade sobre a desigualdade entre os grupos étnico-raciais que compõem as sociedades aciona um currículo que se constrói como um procedimento sociopolítico produtivo e transformador, assentado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas de pessoas racializadas,

em contraposição a uma geopolítica hegemônica monocultural e monorracional.

O primeiro e segundo parágrafos do artigo Art. 1.º da Resolução 01/2004, justificam a escolha pelos cursos de Pedagogia como campo de pesquisa desse estudo por se tratar de um curso de ensino superior basilar para formação de gestores e exercício da docência na educação básica, especificamente, nos níveis e modalidades de ensino da educação infantil e ensino fundamental. Nesse bojo, o PPC, documento obrigatório a todas as IES brasileiras, trata-se de um plano curricular que comporta os diversos componentes de um curso e de uma instituição, estabelecidos em acordo com as normativas legais que pautam essas formações profissionais em nível superior. A pesquisa que elaborou os resultados compartilhados neste artigo considerou que embora os projetos educativos das IES não se esgotem na parte explícita de seus PPC, tais documentos representam "(...) registros curriculares emanados de um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens fundamentais aos futuros profissionais da educação." (Silva, 2021, p. 166)

Tanto a seleção quanto a análise dos dados pautaram-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa (Creswell, 2007) ancorada numa perspectiva racial crítica que compreende o racismo como estrutura partícipe da ordem social e, metodologicamente (Dei & Johal, 2008), toma-o como hipótese para suavizar as iniquidades raciais da sociedade.

Para desenvolver uma análise documental (Cellard, 2012) que se voltasse para a identificação da conotação e do contexto das referências vocabulares pertinentes à temática da EREER expressas nos PPC, foi organizada uma busca lexical oriunda da frequência das evocações geradas com auxílio do *software* Wordclouds. Este *software* empreendeu uma classificação hierárquica descendente sobre as ocorrências estatisticamente significativas, extraídas das DCNERER, conforme prescreve a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (Reinert, 1990). Assim, as referências vocabulares pertinentes à temática da EREER identificadas nesses termos foram: educação das relações étnico-raciais, educação indígena, educação quilombola, diversidade, interculturalidade, discriminação, DCNERER, Lei



n.º 10 639/03 (Brasil, 2003) e Lei n.º 11 645/08. A análise empreendida investigou a presença de 09 referências vocabulares na concepção de educação e escola expressa nos PPC; na aparição dessas referências como componentes curriculares de disciplinas do curso de pedagogia, incluindo as que, especificamente, apresentaram a EREER como objeto central de estudo.

### A EREER nos PPC de Pedagogia

Dentre os PPC de cada um dos doze cursos de Pedagogia pesquisados, as nove referências vocabulares atinentes à temática da EREER apareceram como uma citação ou, simplesmente, não foram consideradas nas concepções de educação e escola. Na maior parte das propostas pedagógicas estudadas, esperava-se que os pedagogos manifestassem um compromisso político atento a diversidade e combatente às discriminações étnico-raciais, mas as concepções de educação e escola que acompanharam esses mesmos projetos não assumiram o debate científico das relações étnico-raciais e suas implicações ao contexto educacional como um elemento estrutural e organizador da sociedade brasileira.

A exceção a esse cenário apareceu no PPC da UNIFESP (2017) que afirma que a educação escolar assume um papel decisivo na constituição da sociedade moderna, expressando igualdades e desigualdades. Ao realizar um breve diagnóstico sobre a produção da desigualdade educacional no Brasil, o documento problematiza as relações raciais ao reconhecer e afirmar que desigualdades dessa ordem afetam a qualidade da educação no Brasil incidindo, por exemplo, sobre a taxa de analfabetismo, alfabetização e escolaridade (Silva, 2021, p. 195).

Em razão de fins didáticos os dados para uma análise mais minuciosa dos PPC estão dispostos no quadro 1. A primeira coluna apresenta o nome das IES, tal como nomeadas nos próprios PPC. A segunda coluna registra a inserção da Erer por meio da oferta de disciplinas criadas e estruturadas para promover o debate desta temática de forma estrutural à organização curricular institucional

- disciplinas específicas. A terceira coluna refere-se às abordagens de Erer que se organizaram por meio de componentes curriculares, isto é, por meio da presença dessa temática em ementas, bibliografias ou objetivos disciplinares. Na quarta coluna, aparecem as referências vocabulares pertinentes à Erer e oriundas das DCNERER que foram encontradas em cada um dos cursos pesquisados.

**Quadro 1.** Inserção de Erer em PPC de Pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo

<b>Cursos de Pedagogia</b>	<b>Disciplina específica de Erer</b>	<b>Componentes curriculares que abordam Erer</b>	<b>Referências vocabulares da Erer</b>
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)	Obrigatória	não consta	Erer, ed. Indígena, Lei 116545/08
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto	optativa	não consta	Erer, ed. Indígena, diversidade
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Obrigatória	consta	Erer, ed. Indígena, diversidade, interculturalidade e discriminação
Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Araraquara	não registrou	Consta	diversidade étnico-racial
Faculdade de Ciências da UNESP campus Bauru	não registrou	não consta	Erer
Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP campus Marília	optativa	não consta	Erer, ed. Indígena, ed. Quilombola e diversidade étnico-racial
Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT) da UNESP campus Presidente Prudente	não registrou	Consta	Erer, ed. Indígena, diversidade étnico-racial, discriminação, DCNERER, Lei 11645/08

<b>Cursos de Pedagogia</b>	<b>Disciplina específica de Erer</b>	<b>Componentes curriculares que abordam Erer</b>	<b>Referências vocabulares da Erer</b>
Licenciatura Plena em Pedagogia do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP campus Rio Claro	não registrou	não consta	Diversidade
Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP campus São José do Rio	Optativa	não consta	Erer, diversidade
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Obrigatória	Consta	Erer, Ed.indígena, Ed. Quilombola, Diversidade étnico-racial, discriminação/, DCNERER, Lei 10639, Lei 11 645
Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, campus Sorocaba	não registrou	não consta	Erer, ed. Indígena, ed. Quilombola e diversidade étnico-racial, DCNERER, Lei 10639/03
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	optativa	Consta	Erer, Ed.indígena, Ed. Quilombola, Diversidade étnico-racial, discriminação/, DCNERER, Lei 10639, Lei 11 645

**Fonte:** Elaboração desta autora, 2022.

Dentre os doze PPC pesquisados, pouco mais da metade apresentou a escolha por uma abordagem pormenorizada de Erer. Sete PPC registraram a presença de disciplinas específicas sobre relações étnico-raciais, o que revela potencial para um aprofundamento do científico da temática ao longo de um curso. Desses, três ofereceram

disciplinas obrigatórias, garantindo a discussão da Erer na formação dos futuros pedagogos e quatro registraram o debate em forma de disciplina optativa, isto é, deixando à escolha dos estudantes a inclusão ou não dessa formação em seu currículo de graduação.

Ao considerarmos o conjunto dos doze PPC apresentados neste texto, a profundidade do debate étnico-racial presente em sete disciplinas específicas tratou-se de uma hipótese, já que os conteúdos dos cursos não foram analisados. Também a presença das referências vocabulares pertinentes à temática da Erer em componentes curriculares de apenas cinco PPC, por não estabelecer conexão com as disciplinas nem com os projetos de educação e escola presente nos documentos, apresentou-se como uma aparição ínfima, dispersa e desagregada das ementas, bibliografias ou objetivos disciplinares, demonstrando dificuldades para interpenetrar o currículo de forma transversal e interdisciplinar.

As referências vocabulares indicam o sentido do debate de Erer que se revelam nos PPC. Observa-se que “diversidade” é o vocábulo com maior presença nos PPC pesquisados. Suas aparições variaram entre “diversidade cultural”, “diversidade racial”, “diversidade étnico-racial” ou apenas “diversidade”. As conotações desses termos apareceram como sinônimo de diferença e também de pluralidade, ou ainda relacionadas a um empreendimento positivo de reconhecimento da heterogeneidade populacional e de valorização dessas diferenças. Os PPC que mencionaram a diversidade étnico-racial não a indicaram como uma das dimensões de poder que operam sobre as relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Não por acaso, “discriminação” foi uma dentre as referências que menos foram registradas nos PPC analisados.

Ainda no contexto das referências vocabulares, o “racismo” apareceu apenas na ementa de apenas duas disciplinas: “Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas” (Unicamp, 2019) e “A influência dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro: questões históricas e atuais a serem debatidas pela Educação Básica” (Unesp-Presidente Prudente, 2018). O PPC da Unifesp

(2017) foi o único documento que reconheceu “racismo” como um mecanismo operante na estruturação da desigualdade racial do país, além de inserir o debate no interior da matriz curricular do curso, contudo, a discussão aprofundada da Erer por meio de uma disciplina específica se organizou apenas em caráter optativo, como observado no quadro 1.

## Reflexões Finais

Apoiada numa pesquisa da área educacional (Silva, 2021) essa investigação percorreu o contexto da Erer e dos PPC de Pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. A problemática desse artigo indagou se a assimilação de aspectos histórico-culturais de grupos negros à branquitude têm pautado a perspectiva curricular sobre a Erer expressa em PPC de Pedagogia. Para isso, considerou que os padrões de poder (Mignolo, 2005) estabelecidos sobre epistemologias e identidades individuais e grupais construídas nas dinâmicas sociais entre brancos e não-brancos afetam a organização da sociedade brasileira.

Os resultados destacados neste estudo revelam que não há correspondência entre os dados do quadro 1. Essa evidência demonstra um enfraquecimento do compromisso político de enfrentamento de preconceitos e discriminações étnico-raciais expresso nos PPC. As ínfimas referências à problemática da Erer encontradas olvidam a obrigatoriedade do debate científico aprofundado. Nesse sentido, ainda que os PPC ofereçam disciplinas específicas sobre Erer, o debate desta temática parece se restringir apenas à essa(s) disciplina(s), sem se ramificar pela organização dos distintos componentes que compõem a matriz curricular dos cursos.

Menos da metade dos cursos de Pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo apresentou referências vocabulares pertinentes à temática da Erer na descrição de ementas, bibliografias e/ou objetivos de cursos de forma a qualificar uma abordagem aprofundada do assunto. Garantir o estudo transversal e

interdisciplinar da Erer implica em dinamizar o compromisso com essa perspectiva educacional para todo o corpo docente das IES. Tal projeção, teoricamente ideal, encontra-se distante das evidências encontradas.

Não foi ocasional a recorrência da referência “diversidade” como uma acepção presente na maior parte dos PPC, ela faz parte de um debate contemporâneo sobre a heterogeneidade populacional. Contudo, essas conotações não estiveram acompanhadas da assunção de um compromisso explícito de enfrentamento às formas de preconceitos e discriminações étnico-raciais manifestos na sociedade brasileira. No sentido desse debate, incluem-se também as referências à “discriminação racial” e “racismo”. A ínfima recorrência dessas referências acentua a dificuldade que as IES têm de, especificamente, nomear a problemática da desigualdade racial, afinal o reconhecimento de iniquidades raciais (Werneck, 2005) exigiria uma atitude pedagógica proativa, conforme afirmam as DCNERER (Brasil, 2004).

Esta investigação revela que as abordagens da Erer nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas e presenciais localizadas no estado de São Paulo, têm se apresentado com um propósito disposto a diluir ou subrepresentar valores e heranças afro-ancestrais o que, em alguma medida, se aproxima de um projeto social assimilacionista que busca conformar “o negro à sociedade dos brancos”, como postulava Florestan Fernandes (1965). Oferecer aprofundamento sobre a Erer trata-se de um compromisso político que deveria estar explícito nos PPC. Contudo, há um descompromisso institucional que têm relegado o aprofundamento sobre a cientificidade dos estudos das relações étnico-raciais e suas implicações à educação, a uma escolha ínfima, dispersa e desagregada, desqualificando o Parecer Federal n. 3/2004 e as orientações das DCNERER (Brasil, 2004) que requerem uma atitude compromissada e eficiente de combate aos preconceitos e discriminações étnico-raciais.

É urgente o desenvolvimento de uma atuação educacional propositiva para a atenuação de preconceitos e discriminações étnico-raciais de forma a desestruturar lógicas conformistas voltadas à

manutenção das desigualdades étnico-raciais. Em contraponto considera-se a construção de um currículo que, considerando prerrogativas da Erer, caminha lado-a-lado com a reordenação das IES brasileiras: sua arquitetura, Pedagogias, concepções de ensino, filosofias e até relações com o capitalismo.

Esse novo cenário carrega propósitos de uma educação que pode ser intitulada antirracista. Por um lado, trata-se de um acordo ético que visa a justiça social por meio de reconhecimento, reparação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. De outro, trata-se do cumprimento de pactos federativos nacionais e internacionais. No caso dos PPC pesquisados, a consolidação de uma educação dessa ordem requer um formato de organização e gestão ainda por se construir. São as Pedagogias de combate ao racismo por criar, processo previsto nas DCNERER (Brasil, 2004).

## Referências bibliográficas

- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 5-58.
- Brasil. *Lei n.º 10639*. (2003). Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 14 abr. 2020.
- Brasil. Resolução CNE/CP n.º 1 (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 25 mar. 2021.
- Brasil. Parecer CNE/CP n.º 3 (2004). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 22 de mar. 2022.
- Cellard, A. (2012). Análise documental. In: Poupard, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3.ªed. Petrópolis, RJ.: Ed. Vozes.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Dei, G. J. S. & Johal, G. S. (Org). (2008). *Metodologias de investigação Anti-Racistas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Dávila, J. (2003). *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Duke University Press.
- Fernandes, F. (2015) [1965]. *O negro no mundo dos brancos*. Global Editora e Distribuidora Ltda.
- Guimarães, A. S. A. (2004). Intelectuais negros e formas de integração nacional. *Estudos Avançados* 18 (50), 271-284.
- “Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, 22(2).”
- Mbembe, A. (2001). As formas africanas de auto inscrição. *Estudos afro-asiáticos*, 23, 171-209 p.
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgard. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*, 33-50. Coleccin Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: setembro.
- Oliveira, Luis Fernandes; CANDAU, Vera M. Ferrão (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v.26, n.1. Belo Horizonte: p. 15-40.
- Ratts, A. J. P. (2004). As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. *Espaço e Cultura*, 17-18. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 77-89.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, (26), 24-54.
- Silva, A. C. (2010). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. SciELO-EDUFBA.
- Silva, M. M. C. (2021). Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. Tese (Doutorado) em Educação. São Carlos: UFSCar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). (2018). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Processo de Reestruturação. São Paulo: Presidente Prudente. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). (2019). *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. São Paulo: Campinas.
- Escola de Filosofia e Ciências Humanas de Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). (2017). *Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia*. São Paulo: Guarulhos. Disponível em: [https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio\\_Pedagogico/Projetos\\_Pedagogicos/2020\\_PPC\\_PEDA-GOGIA\\_2020\\_vfinal\\_atualizado.pdf](https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PPC_PEDA-GOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf). Acesso em 14 set. 2001
- Werneck, J. (2005). Iniquidades raciais em saúde e políticas de enfrentamento: as experiências do Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido. In: Brasil. Funasa. *Saúde da população negra no Brasil: contribuições para promoção da equidade*. Brasília: Fundação Nacional de Saúde. 315-386.

**Mariana Martha de Cerqueira Silva**. Universidade de São Paulo (IPUSP)  
 Pós-Doutoranda e Professora Colaboradora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP)

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## DESIGUALDADE COMO TRADIÇÃO: UMA INTERSUBJETIVIDADE DA DOMINAÇÃO

Joana Cabral

Universidade Lusófona/HEI-Lab

Manuela Rebocho

Universidade Lusófona

Ana Cristina Pereira

CECS – Universidade do Minho

### Resumo

Apesar da norma antirracista que caracteriza a modernidade, a colonialidade mantém-se nas sociedades contemporâneas através de várias formas de estruturalização e institucionalização do racismo. Esta hierarquia racial tem sido suportada por um sistema de crenças meritocráticas, de daltonismo social e acerca da superioridade moral das tradições e valores eurocêntricos, que permite, simultaneamente, defender a identidade branca e os seus privilégios e racionalizar e legitimar as desigualdades. Neste trabalho pretende-se discutir a forma como este sistema ideológico atua na interceção entre identidades brancas e não-brancas, operando o clivar e subalternizar das diferenças. Através de um estudo quantitativo e correlacional exploram-se as associações entre desigualdade, perceção de ameaça e racismo, explorando o efeito amplificador dos valores de dominância social, poder e conservadorismo. Serão apresentados dados recolhidos junto de 227 pessoas portuguesas e brancas (137, 69.6% do género feminino e 87, 35.5% do género masculino). Os resultados revelam que a experiência de desigualdade está associada à intensificação das expressões de racismo, através do aumento da perceção de ameaça face a grupos racializados, e que este efeito é amplificado pela adesão a valores de dominância social. Partindo destes resultados, discute-se a forma como a desigualdade permanece normalizada nas narrativas sociais dominantes, tirando partido de imaginários historicamente construídos, reproduzidos numa cultura hegemónica que mantém preconceitos racistas, xenófobos e classistas.

**Palavras-chave:** colonialismo; racismo; desigualdade; poder; conservadorismo.

## INEQUALITY AS A TRADITION: AN INTERSUBJECTIVITY OF DOMINATION

Joana Cabral

Universidade Lusófona/HEI-Lab

Manuela Rebocho

Universidade Lusófona

Ana Cristina Pereira

CECS – Universidade do Minho

### Abstract

*Despite the anti-racist norm that characterizes modernity, coloniality remains in contemporary societies through various forms of structural and institutional racism. This racial hierarchy is supported by meritocratic and colorblind beliefs that assume the superiority of Eurocentric traditions and morality. This system simultaneously defends white identities and their privileges and rationalizes and legitimizes inequalities. This work aims to discuss how this ideological system operates in the intersection between white and non-white identities, operating the cleavage and subalternization of difference. This quantitative and correlational study explores the associations between inequality, perceived threat, and racism, exploring the amplifying effect of power and conservatism as social dominance values. Data collected from 227 white people will be presented (137, 69.6% female and 87, 35.5% male). Results reveal that the experience of inequality is associated with the intensification of racism through the intensification of perceived threats regarding racialized groups, and that the endorsement of social dominance values amplifies this effect. Based on these results, we discuss how inequality remains normalized in the dominant social narratives, taking advantage of historically constructed imaginaries, reproduced in a hegemonic culture that maintains racist, xenophobic and classist prejudices.*

**Key Words:** colonialism; racism; inequality; power; conservatism.

## Introdução

O poder e o conservadorismo são valores estruturantes no Norte global, como tal regulam a maior parte das dinâmicas intra e intergrupais. Derivam historicamente do projeto de dominação colonial e estão sustentados em ideologias meritocráticas e de darwinismo e daltonismo social (Lantz et al., 2020). Estas ideologias estabelecem um estreito e íntimo diálogo com construções psico-socio-históricas, memórias e imaginários coletivos, que colocam o eu/nós eurocêntricos como centro moral e epistémico de poder e o Outro como periférico, marginal e subalterno (Dalal, 2013). O objetivo do presente estudo é explorar as associações entre desigualdade, percepção de ameaça, valores de dominância social (i.e., conservadorismo e poder) e racismo. O pressuposto que se problematiza é o de que a socialização e produção cultural ao abrigo destes valores permite conservar as identidades e tradições brancas e hegemónicas e os seus privilégios. Explora-se em que medida a adesão a estes valores se intersecciona com a desigualdade, amplificando a percepção de ameaça e reforçando crenças e atitudes racistas.

## Racismo estrutural e “desigualdade democrática”

Segundo o relatório sobre as desigualdades produzido pela Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS; 2022), Portugal ocupava, em 2016, a 5ª posição entre os países mais desiguais. Entre 2019 e 2020 os indicadores de desigualdade dispararam 1.8% (Gini = 33%), a par de uma intensificação da pobreza, o maior aumento no período de um ano desde 2003. Apesar da ausência de uma recolha sistemática de dados étnico-raciais, os dados existentes são reveladores de uma desigualdade acentuada relativamente às pessoas e comunidades racializadas (i.e., afrodescendentes, ciganas, imigrantes). O panorama do racismo institucional e estrutural manifesta-se nas mais variadas esferas da inclusão e dos direitos sociais: (i) a grande maioria das crianças racializadas abandonam a escola ou são encaminhadas para vias profissionais de

ensino e uma ainda mais ínfima minoria acede ao ensino superior (Roldão, 2015); (ii) verifica-se uma flagrante segregação geográfica e degradação habitacional entre os grupos racializados (Alves, 2021); (iii) entre 2006 e 2016, apenas 28% das queixas apresentadas à Comissão pela Igualdade e Contra a Discriminação Racial foram processadas e dessas, 79% foram arquivadas, 25% por prescrição (Maeso et al., 2021, pp. 62-63).

Na origem das estruturas sociais estão narrativas e imagéticas controladas por quem detém o “poder simbólico”. Narrativas estas que estruturam relações entre pessoas, grupos e classes sociais, num horizonte material e simbólico (Bourdieu e Wacquant, 2013). Cada indivíduo está, assim, envolvido numa teia de transações simbólicas que molda as suas identidades e sociabilidade, bem como a sua consciência crítica e leitura da realidade social. Importa reconhecer que o exercício do poder simbólico é acompanhado pelo enaltecimento dos méritos e do sistema de crenças e valores das identidades dominantes (Bethencourt e Pierce, 2012) e pela socialização em torno de atitudes sociais que mantêm protegidos os seus privilégios e a distribuição dos recursos a seu favor (Lantz et al., 2020).

A história da desigualdade é também a história do projeto colonial europeu e da construção da modernidade. Histórias estas que foram erguidas com base na expropriação não apenas material, mas também simbólica e na sub-humanização do outro colonizado (Martins, 2021). A construção de uma ideia de humanidade, à luz de uma projeção eurocêntrica do “homem”, como a única que concede estatuto de efetiva humanidade e o acesso aos direitos de liberdade e epistémicos, é uma das heranças da modernidade. Como consequência, o outro não europeu, não branco ou do sul, é “colocado à distância” da condição humana (Lowe e Manjapra, 2019), motivo pelo qual a modernidade e a construção da colonialidade são indissociáveis (Mignolo, 2020).

No contexto das narrativas coloniais e neocoloniais europeias, o exercício da dominação simbólica e hegemónica assenta num conjunto de mitos de legitimação e naturalização das desigualdades. Mais especificamente, numa confabulação coletiva

de superioridade moral e civilizacional (Bethencourt e Pierce, 2012), suportada pela adulação dos conhecimentos e tecnologias industriais, tidos como meta impossível de alcançar pelas “raças” consideradas inferiores. Esta crença legitimou a manutenção de sistemas neocoloniais de opressão e desigualdade, sob o pretexto de civilizar pelo trabalho e de otimizar as riquezas naturais dos territórios colonizados.

Adicionalmente, os processos de industrialização e racismo científico aliaram-se para continuar a ordem racial e colonial. Se a revolução industrial precipitou a abolição da escravatura, ao mesmo tempo dela tirou partido (Bethencourt e Pierce, 2012). Assim, o casamento dos projetos capitalista e colonial deu forma a uma estrutura de “capitalismo racial”, em que a distribuição do trabalho e dos capitais se organiza e mantém em função das hierarquias raciais (e.g., Santos, 2007).

A norma antirracista, instituída depois da segunda-guerra mundial e que condena o racismo no plano moral e o descredibiliza no plano intelectual, deu lugar a um conjunto de mitos legitimadores do racismo que se manteve nas sociedades contemporâneas (Vala et al., 2015). As ideologias meritocráticas e de daltonismo social, comuns nas sociedades ocidentais, permitem assim racionalizar e legitimar o racismo estrutural e institucional. À luz deste sistema de crenças, a mobilidade social é acessível para todas as pessoas, os recursos da sociedade são distribuídos na justa medida do esforço. Consequentemente, é a desigualdade entendida como inevitável. Estas crenças suportam uma ideia de “desigualdade democrática” (Khan, 2010) que redundna na naturalização e reprodução do racismo, visto como consequência justa para quem não cumpre as *métricas* do sucesso, ambição e esforço individual. A este propósito, a evidência científica demonstra que entre os grupos de privilégio, nomeadamente brancos europeus de classe média e alta, vigora a crença na inexistência de um sistema de opressão e de desigualdade estrutural e, portanto, uma incapacidade de reconhecer a posição de privilégio (Lantz et al., 2020).

### **Identidade e valores de classe: uma intersubjetividade da dominação**

O processo de controlo hegemónico iniciado pela colonização europeia e pela modernidade tem continuidades no exercício da colonialidade através de processos de globalização, i.e., de homogeneização dos modelos de organização económica, social e cultural, quer fora das fronteiras da Europa e do norte global quer dentro destas (Mignolo, 2020). O exercício desta colonialidade alimenta não apenas o controlo do acesso a capitais e poder, mas também o controlo das identidades e narrativas culturais e históricas. Na medida em que a sociedade capitalista e liberal é, em grande medida, herdeira da estrutura colonial, as identidades sociais são, simultaneamente, identidades étnico-raciais e de classe e a diferenciação entre estas não é, por isso, neutra nem aleatória. Segundo Fanon (1961/2021), a burguesia constitui-se partindo do lugar do colonizador e do ódio e inferiorização do negro e do árabe, motivo pelo qual colabora para solidificar a estratificação racial. Sendo que a pertença a um grupo identitário é estruturante do sentido de self (Tajfel, 1982) e que a classe é um dos elementos pivot das identidades sociais, defender a identidade de classe é também garantir a proteção individual.

A construção do Outro como ameaça, seja este entendido como geográfica, fenotípica ou culturalmente estrangeiro ou exocêntrico, é dinâmica e simbólica, mais do que estática e objetiva. O Outro e o exogrupo são encarados como uma ameaça simbólico-cultural (Stephan e Stephan, 2000), na medida em que contestam o exercício do poder simbólico (Bourdieu e Wacquant, 2013) e o controle das narrativas e ideologias. Adicionalmente, embora a perceção de desigualdade possa intensificar a perceção de uma ameaça realista (Stephan e Stephan, 2000), com base numa perceção de escassez de recursos e oportunidades (e.g., emprego e apoios sociais), a construção do Outro, imigrante, negro, cigano, como ameaça na competição por recursos, não resulta diretamente da perceção da escassez, mas sim do casamento entre a desigualdade e a construção histórica do racismo, com base em imaginários eurocêntricos,

nacionalistas e coloniais (Bukowski et al, 2017; Vale et al., 2015).

Haverá ainda a considerar a forma como aqui colaboram os valores culturais do individualismo, do conservadorismo e do poder, e a socialização meritocrática. Enquanto dispositivos de socialização, os valores integram juízos sociais e normas culturais que estruturam os grupos e as pertenças e exclusões dentro de uma sociedade, permitindo cumprir diferentes interesses, coletivos e individuais, de afiliação e auto-preservação (Reimão, 1996). Na cultura ocidental, as relações intergrupais organizam-se, em grande medida, em torno dos valores da dominância social, entre os quais o poder e o conservadorismo (Vargas-Salfate et al., 2018). O poder move-se no sentido da competição pela obtenção do máximo estatuto social e do controlo dos recursos materiais e simbólicos. Se a preservação das tradições e do património simbólico do grupo de pertença pode ser uma meta motivacional benigna, a mesma meta pode tornar-se particularmente problemática quando parte de uma posição de conservadorismo hegemónico. Além da preservação e da coesão do endogrupo, o conservadorismo pretende reforçar o poder simbólico e o estatuto individual e do grupo identitário, através da atribuição de qualidades positivas a esse grupo e da inferiorização das tradições e costumes do exogrupo, percecionados como um ataque à identidade coletiva que protege o próprio sujeito (Reimão, 1996).

A identidade portuguesa organizou-se em torno de uma distintividade racial do branco sobre o negro (Vala et al., 2015) e de uma nostalgia colonial pela grandiosidade do empreendimento imperial (Lourenço, 1992). Numa sociedade em que se interseccionam imaginários supremacistas, uma desigualdade estrutural, ideologias meritocráticas e de dominância social, a tensão e competição intergrupais tenderão a alimentar e a retroalimentar sistemas de estratificação, alimentado uma intersubjetividade da dominação-submissão disponível nos imaginários da colonialidade. O objetivo deste estudo é explorar as associações entre desigualdade, percepção de ameaça, valores de poder e conservadorismo e racismo. Mais concretamente, parte-se de duas questões de investigação:

(q1) “em que medida o efeito da desigualdade no racismo decorre da intensificação da percepção de ameaça?”; e (q2) “em que medida a associação positiva entre a experiência de desigualdade, ameaça e racismo é intensificada pela adesão aos valores do poder e do conservadorismo?”.

## Metodologia

O presente estudo segue um desenho quantitativo e correlacional, baseado em questionários de autorrelato. Da amostra de conveniência, recrutada via bola-de-neve e a partir de redes sociais *offline* e digitais, fazem parte 227 pessoas portuguesas, autoidentificadas<sup>2</sup> como brancas, 137 (69.6%) do género feminino, 87 (35.5%) do género masculino e três não-binárias (0.9%). As idades variaram 18 e os 64 anos (M = 28.80; DP = 10.79). Das 125 pessoas que responderam sobre a sua orientação sexual, a maioria identifica-se como heterossexual (119; 95.2%). Metade da amostra completou o ensino superior (110; 48.3%). A maioria trabalha ou trabalha e estuda (123; 54.4%) e classifica o seu NSE como médio (70; 58.5%).

O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica da Universidade Lusófona e incluiu um conjunto de questionários, administrados através de plataforma *online*, entre maio 2018 e abril de 2020.

Os valores de dominância social foram avaliados através da versão Portuguesa da Escala de Valores Sociais de Schwartz (2003; Granjo e Peixoto, 2013), através das escalas poder (e.g., “Uma pessoa para quem é importante que os outros lhe tenham respeito. Quer que as pessoas façam o que ela diz.”) e conservadorismo (e.g., “Uma pessoa para quem é importante comportar-se sempre

2 A questão foi formulada com base nas recomendações do Grupo de Trabalho para o Censos 2021 – sobre as questões “Étnico-raciais”, através da questão aberta “Há alguma origem ou pertença étnico-racial com a qual se identifique?”, sendo explicitada a possibilidade de não responder. Disponível em <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/167771/Sumário+Trabalho+GT+Censos+2021+Questões+Étnico-raciais.pdf/6ba40214-9a39-4a88-96b4-5c2919da14d9>.



como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que são erradas.”). Pontuações médias ( $\alpha = .61$ ) mais elevadas indicam maior adesão a valores de dominância social.

Foi aplicado o Inventário de Desigualdade Percebida (IDP; Cabral et al., 2016), instrumento desenvolvido para avaliar as experiências individuais de desigualdade social em cinco dimensões: económica; estatuto social; mobilidade social; controlo percebido; proteção social e justiça. Os itens foram formulados com base numa perspetiva da cognição social, dando para tal a instrução de que se pretendia que cada pessoa se comparasse com a maioria das pessoas do seu país. As qualidades psicométricas do instrumento foram previamente validadas no âmbito de um estudo de validação da medida (Moreira, 2018). A partir de um somatório global ( $\alpha = .87$ ), pontuações mais elevadas indicam maior experiência de desigualdade.

Cinco itens foram adaptados de um estudo sobre minorias étnico-raciais (Nata, 2011) para a avaliação das percepções de ameaça: ameaça económica (“De uma maneira geral, as minorias étnico-raciais são más para a economia de um país.”); ameaça cultural (“Se houver muitas minorias étnico-raciais, a cultura pode ficar em risco”); insegurança (“Se mais minorias étnico-raciais fossem viver para a minha zona, eu sentir-me-ia mais inseguro”) e criminalidade (“Um país com minorias étnico-raciais, tem mais criminalidade”). Partindo da média global ( $\alpha = .84$ ), pontuações mais elevadas indicam níveis mais elevados de percepção de ameaça.

Da medida Intolerant Schema Measure (Aosved, Long, e Voller, 2009), foi administrada a subescala de racismo ostensivo (“old racism”) (e.g., “Não deveria ser permitido que pessoas de minorias étnico-raciais assumissem cargos de poder”). Pontuações médias ( $\alpha = .81$ ) mais elevadas indicam níveis mais elevados de racismo.

### **Desigualdade, valores sociais e racismo: análises preliminares**

As análises de correlação permitem confirmar uma correlação positiva e elevada entre percepção

de ameaça e racismo ( $r = .594$ ;  $p < .001$ ). Verifica-se, ainda, que quanto maior a experiência de desigualdade maior a percepção de ameaça ( $r = .246$ ;  $p < .001$ ), mais intensas as expressões de racismo ( $r = .185$ ;  $p = .005$ ) e maior a adesão a valores de dominância social, poder e conservadorismo ( $r = .133$ ;  $p = .045$ ). Por sua vez, quanto maior a adesão a estes valores mais intensas são a percepção de ameaça ( $r = .254$ ;  $p < .001$ ) e as expressões de racismo ( $r = .336$ ;  $p < .001$ ).

### **Poder e conservadorismo como amplificadores da ameaça e competitividade racial**

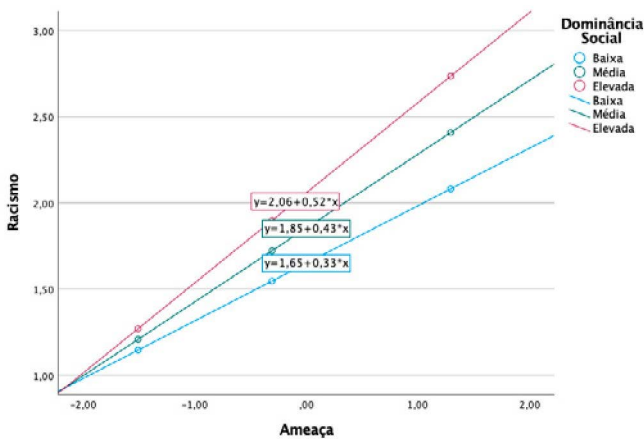
Para explorar a relação triangular entre as variáveis, mais concretamente se o efeito da desigualdade nas expressões de racismo é consequência de um aumento da percepção de ameaça e se estes efeitos são amplificados pela adesão aos valores de dominância social, poder e conservadorismo, foi testado um modelo de mediação moderada.

Os resultados do modelo de regressão revelam um modelo significativo ( $F(5,219) = 29.62$ ;  $p < .0001$ ) e que explica 40.35% da variância. Confirmam-se a percepção de ameaça ( $\beta = .431$ ;  $p < .0001$ ) e a dominância social ( $\beta = .205$ ;  $p = .006$ ) como preditores do racismo. Verifica-se ainda que a interação entre percepção de ameaça e dominância prediz significativamente o racismo ( $\beta = .095$ ;  $p = .029$ ) e acresce 1.3% à variância explicada. O efeito global da interação entre desigualdade e dominância social não é significativo ( $\beta = -.096$ ;  $p = .347$ ), contudo, análise dos efeitos condicionais por ponto focal do moderador (tabela 1) e do gráfico 1, permite confirmar o efeito de amplificação da adesão aos valores de dominância. Os valores de racismo são mais elevados à medida que aumenta a dominância social e, mais concretamente, os valores de dominância social intensificam o efeito da percepção de ameaça no racismo.

**Tabela 1.** Efeitos condicionais por ponto focal de moderador

Dominância Social	Efeito	se	t	IC 90 %
Baixa	.3340	.067	5,025***	.203-.465
Média	.4285	.046	9,363***	.338-.519
Alta	.5230	.059	8,876***	.407-.631

**Gráfico 1.** Ameaça e racismo: moderação pela dominância social



Os resultados confirmam, ainda, que a percepção de ameaça medeia totalmente a associação entre experiência de desigualdade e racismo ( $F(1,241) = 19.24$ ;  $p < .0001$ ;  $\beta = .708$ ), para todos os níveis de dominância social (efeitos indiretos na tabela 2). Mais ainda, o efeito da percepção de ameaça na associação entre desigualdade e racismo intensifica-se à medida que aumenta a adesão aos valores de dominância social.

**Tabela 2.** Efeitos indiretos/de mediação por ponto focal de moderadores

Dominância Social	Efeito	Bootstrap SE	Bootstrap IC 90 %
Baixa	.196	.077	.075-.377
Média	.255	.076	.121-.419
Alta	.307	.094	.142-.511

Na sua globalidade, os resultados vão ao encontro da evidência prévia confirmando que os valores de dominância social (poder e conservadorismo), se associam a níveis mais elevados de preconceito e discriminação (e.g., Vargas-Salfate et al., 2018).

Os resultados também são consistentes com a evidência prévia em torno do efeito da desigualdade na intensificação das tensões sociais e, mais concretamente, da discriminação em relação a grupos histórica e socialmente discriminados (Bukowski et al, 2017). Tal como havia sido antecipado, este efeito parece ser consequente à intensificação das percepções de ameaça simbólico-cultural (i.e., à identidade e costumes hegemónicos) e ameaça material (i.e., à economia e segurança). Mais ainda, os resultados permitem verificar que o efeito da desigualdade no racismo, depende não só da percepção de ameaça, mas também da socialização em torno dos valores de dominância social, na medida em que estes amplificam o efeito da percepção de ameaça no racismo. Os resultados suportam a intersecção entre as dimensões de classe e raça na organização das identidades sociais e das discriminações, bem como a forma como estas intersecções se produzem e mantêm com base quer na socialização de imaginários eurocêntricos e coloniais, quer de ideologias de darwinismo e dominância social.

## Reflexões finais

Se é verdade que os processos cognitivos de categorização social e diferenciação entre grupos podem gerar estereótipos e preconceitos étnico-raciais e impulsionar a probabilidade de atitudes intergrupais negativas e discriminatórias (Fishbein, 2003), o racismo, enquanto representação social e sistema político e económico de hierarquização, não deve ser entendido como uma decorrência natural e inevitável destes processos. Antes como um sistema cultural, político e económico que estrutura as relações e identidades sociais (Cabecinhas, 2007; Dalal, 2013). Dependendo das narrativas culturais e memórias históricas, a diferenciação social pode variar desde um favoritismo grupal até uma outrificação radical, que inferioriza e desumaniza os membros do exogrupo. A maior ou menor ativação das narrativas e representações discriminatórias, xenófobas ou racistas, varia de acordo com as mudanças sociais, económicas e culturais, permitindo legitimar a discriminação e

desigualdade quando é conveniente que esta seja legitimada. Assim, o racismo não é inevitável, antes sobrevive nas estruturas sociais e imaginários, mesmo nos contextos democráticos, por meio de mitos de legitimação (Vala et al., 2015), podendo assumir formulações mais hostis e ostensivas em cenários de crise económica e social.

O racismo estrutural permanece normalizado, tirando partido de imaginários historicamente construídos, mantidos pela cultura hegemónica e organizados em torno de preconceitos racistas, xenófobos e classistas. É, por isso, essencial considerar a camada histórica na compreensão dos fenómenos sociais e o papel que aqui desempenham a cultura, na estruturação das memórias e identidades coletivas (Ribeiro, 2020), e os valores sociais, como dispositivos centrais de auto-preservação (Reimão, 1996), quer das identidades quer do seu poder e privilégios.

Enquanto protagonista do movimento de colonização europeu, Portugal conserva um conjunto de valores eurocêntricos e lusotropicalistas. No contexto dos quais, a identidade e autoestima estão abrigadas e defendidas numa nostalgia da grandiosidade colonial (Lourenço, 1992), suportada numa suposição de superioridade civilizacional e moral que advoga, como expressões notáveis das realizações nacionais, a “descoberta” das rotas marítimas e dos “Novos Mundos”, assim como a benignidade e proximidade nas relações com os povos colonizados. Nesta narrativa, as motivações coloniais foram enquadradas, pela propaganda do Estado Novo, no cumprimento do dever moral de evangelizar e promover o desenvolvimento civilizacional, e de um desejo benevolente de misturar-se com outras culturas e grupos étnicos (Sousa, 2017). Esta mitologia lusotropical, culturalmente construída e socialmente partilhada, protege as pessoas de se reconhecerem como racistas, o que por sua vez facilita, porque invisibiliza e normaliza, as expressões de racismo (Vala et al., 2015).

A norma moral e cultural branca organizou-se em torno dos valores liberais e capitalistas do individualismo, do sucesso e da competitividade. Estes valores atuam nas transações e interações entre a identidade branca e as Outras que disputam os seus valores e hegemonia. Numa

conjuntura de crise intensificam-se as tensões sociais intergrupais. Importa, assim, considerar a forma como os valores de dominância social vão operando como mecanismos para proteger identidades e privilégios, que são simultaneamente de classe e étnico-raciais, e para clivar e subalternizar as diferenças, por forma a legitimar ou invisibilizar as desigualdades e a retroalimentar preconceitos e imaginários coloniais de uma ordem racial.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese de que a experiência de desigualdade aumenta a perceção de ameaça, ameaça essa já historicamente enraizada nos imaginários coloniais e nas atitudes de branquitude, o que se traduz num aumento das expressões de racismo. Os resultados permitem ainda verificar o efeito amplificador da adesão a valores de dominância social, poder e conservadorismo. Conclui-se, assim, que os efeitos da desigualdade e da perceção de ameaça no racismo, não são lineares nem independentes da matriz cultural e ideológica, antes dependem da socialização em torno dos valores de dominância social.

Este conjunto de resultados deve ser enquadrado à luz da constelação complexa das estruturas simbólicas, identitárias, políticas e económicas que estão na base da manutenção do poder hegemónico da identidade branca e do capitalismo racial. Estas conclusões sublinham a necessidade de, simultaneamente, combater a desigualdade social e desconstruir os discursos hegemónicos e nacionalistas da identidade branca eurocêntrica, que alimentam direta ou indiretamente o racismo, incluindo os imaginários raciais, daltónicos e meritocráticos e a mitologia nostálgica de um Portugal grandioso e bom colonizador.

Disputar e destabilizar as narrativas estabelecidas que praticam o desmentido do racismo e a negação das violências coloniais e que, ao mesmo tempo, alimentam uma ideia de superioridade eurocêntrica e de legitimidade inabalável dos seus privilégios, implica abrir espaço para as disputar memórias da mitificação europeia e do norte global. A construção de uma memória plural, feita de outros corpos e epistemologias não-eurocêntricas, estejam estas fora ou dentro das fronteiras do norte global, torna-se assim ferramenta essencial

para uma reparação histórica e justiça social (Martins, 2021). Esta contestação reparadora tem vindo a ser reivindicada através da escrita da história (Hall, 2018), da arte e literatura das diáporas africanas (Ribeiro, 2020) e do ativismo político e académico (Martins, 2021). Estas reparações permitirão não apenas aceder a uma justiça histórica, mas também transformar as memórias coletivas, os sistemas de valores e os imaginários que aprisionam o Outro numa subalternidade material e simbólica. A reparação histórica implicará trazer a raça, o colonialismo e a escravatura para o centro da conversa sobre as desigualdades estruturais e para desistituir a atualização das violências coloniais praticada ao abrigo de imaginários daltónicos e meritocráticos.

## Referências bibliográficas

- Alves, A. R. (2021). *Quando Ninguém Podia Ficar - Racismo, habitação e território*. Lisboa: Tigre de Papel.
- Aosved, C. A., Long, P. J., e Voller, E. K. (2009) Measuring Sexism, Racism, Sexual Prejudice, Ageism, Classism, and Religious Intolerance: The Intolerant Schema Measure. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(10), 2321-2354. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00528.x>.
- Bethencourt, F. & Pearce, A. (Eds.) (2012). Racism and Ethnic Relations in the Portuguese-Speaking World. *Proceedings of the British Academy*, 179, British Academy.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of classical sociology*, 13(2), 292-302.
- Bukowski, M., de Lemus, S., Rodriguez-Bailón, R., & Willis, G. B. (2017). Who's to blame? Causal attributions of the economic crisis and personal control. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(6), 909-923.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial*. Porto. Campo das Letras.
- Cabral, J., Pasion, R., Moreira, A. R., Moreira, C., Ferreira, C. & Antunes, C. (2016). Inventário de Desigualdade Percebida. Manuscrito não publicado.
- Dalal, F. (2013). *Race, colour and the processes of racialization: New perspectives from group analysis, psychoanalysis, and sociology*. Routledge.
- Fanon, F. (1961/2021). *Os condenados da terra*. Letra Livre.
- FFMS (2022). Um retrato das desigualdades de rendimentos e da pobreza no país. <https://portugaldesigual.ffms.pt/evolucaodasdesigualdades>.
- Fishbein, H. D. (2003), "The genetic/evolutionary basis of prejudice and hatred.", *Journal of Hate Studies*, 3, 113-119.
- Granje, M. e Peixoto, F. (2013) contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratórios de Psicologia*, 11, 3-17
- Hall, C. (2018). Doing reparatory history: bringing 'race' and slavery home. *Race & Class*, 60(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0306396818769791>.
- Khan, S. R. (2010). Introduction: democratic inequality. In *Privilege* (pp. 1-17). Princeton University Press.
- Lantz, M. M., Pieterse, A. L., & Taylor, T. O. (2020). A social dominance theory perspective on multicultural competence. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(2), 142-162.
- Lourenço, E. (1992). *O Labirinto da Saudade: Psicanálise do Destino Português*. Dom Quixote.
- Lowe, L., & Manjapra, K. (2019). Comparative Global Humanities After Man: Alternatives to the Coloniality of Knowledge. *Theory, Culture & Society*, 36(5), 23-48. <https://doi.org/10.1177/0263276419854795>.
- Maeso, S. R. (orgs.) (2021). *O Estado do Racismo em Portugal. Racismo antinegro e anticiganismo no direito e nas políticas públicas*. Lisboa: Tinta da China
- Martins, B. S. (2021). Racismo, identidades, práticas de diferenciação. As memórias pós-coloniais e a construção da diferença racial. In A. S. Ribeiro (Org.), *A cena da pós-memória. O presente do passado na Europa pós-colonial* (pp. 53-67). Afrontamento.
- Mignolo, W. D. (2021). Coloniality and globalization: a decolonial take. *Globalizations*, 18(5), 720-737. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1842094>.
- Moreira, A. R. (2018). *Inventário de Desigualdade Percebida (IDP): estudo das qualidades psicométricas* [Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Nata, G. (2011). *Diferença Cultural e Democracia. Identidade, cidadania e tolerância na relação entre maioria e minorias*. ACIDI, IP.
- Reimão, C. (1996). A Cultura enquanto suporte de identidade, de tradição e de memória. *Revista da Faculdade das Ciências Sociais e Humanas*, Vol. 9, 309-311. <http://hdl.handle.net/10362/6927>.
- Ribeiro, M. C. (2020). Uma história depois dos regressos: a Europa e os fantasmas pós-coloniais. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 12(2), 74-99. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12169>.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado": Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*. Dissertação de doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
- Santos, B. S. (2007), "Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Sousa, V. (2017). "O Estado Novo, a cunhagem da palavra 'portugalidade' e as tentativas da sua reabilitação na atualidade.". *Estudos em Comunicação*, 1(25), 287-312.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. In *Questionnaire Development Package*

of the *European Social Survey* (pp. 259-319). Disponível em: [https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core\\_ess\\_questionnaire/ESS\\_core\\_questionnaire\\_human\\_values.pdf](https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf).

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tajfel, H. (1982), "Social psychology of intergroup relations.", *Annual review of psychology*, 33 (1), 1-39.

Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (2015). Expressões dos racismos em Portugal. Imprensa de Ciências Sociais.

Vargas-Salfate, S., Paez, D., Liu, J. H., Pratto, F., & Gil de Zúñiga, H. (2018). A comparison of social dominance theory and system justification: The role of social status in 19 nations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(7), 1060-1076.

**Joana Cabral.** Universidade Lusófona/HEI-Lab: Digital Human-Environment Interaction Lab, financiado (UIDB/O5380/2020) pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. (Ministério para a Ciência, Tecnologia e Ensino Superior).

**Manuela Rebocho.** Universidade Lusófona.

**Ana Cristina Pereira.** CECS – Universidade do Minho. Colaborou neste trabalho no âmbito do projeto "MigraMediaActs – Migrações, media e ativismos em língua portuguesa: descolonizar paisagens mediáticas e imaginar futuros alternativos" (PTDC/COM-CSS/3121/2021), apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## PROGRAMA DE INCLUSÃO COM MÉRITO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PAULISTA (PIMESP): UMA ANÁLISE CRÍTICA

### Cotas Raciais e a contradição da meritocracia

Maria Valéria Barbosa  
Daniela Almeida Lira  
Universidade Estadual Paulista

#### Resumo

O presente trabalho é fruto de reflexões que são engendradas a partir da experiência de implementação da política de cotas na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), aliada a necessidade de compreensão desse percurso e da transformação profunda no espaço universitário com seu enegrecimento. As três universidades públicas estaduais de São Paulo – UNESP, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP) – implementaram a política de cotas sociais e raciais tardiamente. A resistência das três instituições para aderirem às cotas foi grande, o argumento era que o mérito e a excelência acadêmica seriam abalados. O Programa de Inclusão com Mérito do Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) é uma mostra desse trajeto conflituoso proposto no ano de 2013, período e projeto que pretende-se problematizar aqui a partir do referencial teórico crítico por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo das análises realizadas é demonstrar a maneira que esse processo se delineou e como as universidades estaduais públicas paulistas tentaram se eximir do debate central relacionado às cotas raciais, que é a democratização do acesso às universidades para a população negra e indígena.

**Palavras-Chave:** Cotas; Meritocracia; PIMESP.

## INCLUSION PROGRAMME WITH MERIT IN PUBLIC HIGHER EDUCATION IN SÃO PAULO (PIMESP): A CRITICAL ANALYSIS

### Racial quotas and the meritocracy contradiction

Maria Valéria Barbosa  
Daniela Almeida Lira  
Universidade Estadual Paulista

#### Abstract

*This work is the result of reflections about the implementation of the quota policy at the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) combined with the need to understand this process and the profound transformation it has made in university space and in its diversity of students. The three state public universities of São Paulo – UNESP, University of São Paulo (USP) and University of Campinas (UNICAMP) – took a long time to implement the policy of social and racial quotas. The resistance of the three institutions to adhere to the policy was intense, with the argument that merit and academic excellence would be impaired. The Inclusion Program with Merit in Public Higher Education in São Paulo (PIMESP) is a demonstration of this conflicting process, proposed in 2013, a period and a project that we intend to problematize here with a critical theoretical framework through bibliographic and documentary research. The objective of the analysis carried out is to demonstrate the way this process developed and how the São Paulo state public universities tried to escape the central debate related to racial quotas, which is the democratization of access to universities for the black and indigenous population.*

**Keywords:** Racial quotas; Meritocracy; PIMESP.

## Introdução

O debate acerca das ações afirmativas tem sido feito por diferentes autoras (es) e contextos. No Brasil, a discussão adentrou as reivindicações de movimentos sociais e universidades (Rios, 2008), sendo que João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos, Verônica Toste Daflon e Anna Caroline Venturini (2018) consideram:

[...] ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico  
(Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

No contexto brasileiro, a conquista dessas políticas ocorre devido a análises e ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em relação às desigualdades e alcance limitado da cidadania para população negra. Além disso, há influência dos acontecimentos e eventos nacionais e internacionais, tais como: Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares<sup>3</sup>, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra<sup>4</sup> e Conferência de Durban<sup>5</sup>.

- 3 A Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares ocorreu em 1995 no marco de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, reunindo milhares de pessoas em Brasília. O objetivo do ato era trazer para o debate público a ausência de políticas públicas para pessoas negras no país.
- 4 Para corresponder às solicitações da Movimento Negro nos anos de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso cria o referido grupo visando elaborar propostas integradas para combater a discriminação racial.
- 5 Ocorrida em 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, foi um marco para o Movimento Negro, onde foram colocadas em debate desigualdades sociais e raciais que reverberam positivamente nas conquistas pós-conferência.

Esses agentes terão atuação importante na conquista e discussão acerca da implementação das políticas afirmativas no país, sobretudo no que tange às cotas raciais universitárias e o combate aos argumentos contrários. Essas mobilizações, ocorridas entre os anos 1990 e 2000, fizeram com que algumas universidades consolidassem propostas de ações afirmativas e estabelecessem cotas antes mesmo da criação de uma lei específica.

A Lei de Cotas, sancionada em 2012, positiva ainda mais esse processo, tornando imperativo que as instituições federais de ensino superior se mobilizassem em torno da questão. Entretanto, o Estado de São Paulo e suas universidades estaduais públicas, demoram para adentrar o debate, sendo que suas particularidades devem ser analisadas.

Além disso, ao propor a implementação das cotas por meio do PIMESP<sup>6</sup>, fica evidente a tentativa de desvio de efetiva mudança. A própria inserção do termo “mérito” em seu título deixa explícita uma forte vinculação com a ideia de meritocracia, que delinea as propostas colocadas no documento, conforme exposto por Maíra Tavares Mendes (2016):

Ao nomear um programa como “Inclusão com Mérito”, o pressuposto de que se parte é de que haja algum outro em que o mérito não seria levado em conta: as cotas para estudantes de escola pública, negros e indígenas em andamento em diversas instituições de ensino (Mendes, 2016, p. 24).

Assim, o presente artigo objetiva tratar do principal programa proposto pelo Estado de São Paulo: o PIMESP. Busca-se problematizar o caráter meritocrático presente nas formulações das políticas de ação afirmativa das três universidades estaduais paulistas. Para isso, resgata-se algumas das análises, leituras e críticas direcionadas ao programa.

- 6 O PIMESP foi apresentado em 2013 e se caracterizou como uma proposta para o ensino superior público estadual paulista. Desenvolvido pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP) e pelo governo paulista, o programa foi interpretado como um modo paulistano de implementação das cotas.

## Pimesp – programa de inclusão com mérito no ensino superior público paulista

Em 2013, o governo do Estado de São Paulo estabeleceu o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES) que determinou que as três universidades públicas estaduais iniciassem uma programação para a implementação de cotas sociais e étnico-raciais, voltadas para estudantes de escola pública e com sistema de reserva de vagas para autodeclaradas (os) pretas (os), pardas (os) e indígenas.

No mesmo ano, representantes da UNESP, UNICAMP, USP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo e Centro Paulo Souza, em conjunto com o então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, apresentam o PIMESP, objetivando, segundo o documento, “[...] promover o equilíbrio entre os percentuais de participação sócio étnica na população do Estado e as matrículas no ensino superior público paulista” (CRUESP, 2013, p.1).

Para isso, o programa determinou as seguintes metas:

- Ter ao menos 50% das matrículas em cada curso e em cada turno com alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (EP);
- Dentro desta meta, de no mínimo 50% dos matriculados em cada curso e cada turno, oriundos da escola pública, o percentual de pretos, pardos e indígenas (PPIs) deverá ser, também no mínimo, aquele verificado pelo IBGE<sup>7</sup> no Censo Demográfico de 2010 (35%);
- As metas acima deverão ser atingidas ao longo de três anos, a partir de 2014 (CRUESP, 2013, p.1).

Para alcançar as metas, foram estabelecidas algumas estratégias (CRUESP, 2013), entre as quais cabe destacar a implantação do Plano Institucional de Recrutamento de estudantes capacitadas (os) e participantes dos grupos sociais no regime de metas e o Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES) que seria viabilizado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo e

propunha cursos superiores sequenciais de formação geral, visando o aumento de vagas e formandas (os) no ensino superior paulista, além do equilíbrio socioétnico e ascensão na permanência de alunas (os). Para isso, estabelecia o seguinte plano de ação (CRUESP, 2013, p.2):

- Duração de dois anos;
- Oferecerá 2000 vagas anuais com classificação pelo ENEM, para alunos que cursaram ensino médio integralmente em escolas públicas, sendo 1000 delas reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas (ultrapassando, assim, os 40% previstos nas metas);
- Concluintes dos 1.º anos do curso com aproveitamento superior a 70% terão ingresso garantido em cursos das universidades estaduais e FATEC’S, com escolha da vaga por desempenho no curso;
- Os concluintes do ICES terão um diploma de ensino superior com o qual poderão exercer atividades profissionais e prestar concursos públicos.

Visava criar, também, um Fundo Especial para Apoio a Inclusão Social para promover a permanência de discentes do PIMESP a partir da oferta de bolsas de meio salário mínimo às pessoas de rendas inferiores a um salário mínimo e meio per capita. As (os) estudantes contempladas (os) seriam avaliadas (os) regularmente acerca de seu rendimento e participação nos eventos acadêmicos.

Apesar de ter sido propagado como uma medida que geraria significativa inclusão, o programa foi alvo de severas críticas. Um exemplo é a proposta do ICES, vinculado à Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Considerava-se que essa proposta seria o “início e fim do processo”, isso porque um certificado de ensino superior seria entregue aos estudantes, mas somente uma pequena parcela, que alcançasse desempenho superior a 70% nesses cursos, teria acesso ao ensino superior regular, resultando em um caminho mais longo e incerto que o convencional (Minto, 2013, p. 54).

Kabengele Munanga (2013) destaca que o ICES seria uma espécie de *college* do sistema universitário norte-americano. Ao criar esses espaços de formação somente para cotistas, propunha uma discriminação negativa – e não positiva, conforme

7 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



estabelecido pelo Supremo Tribunal Federal – tornando o programa inconstitucional.

Além disso, havia uma preocupação com a ampliação da Educação à Distância e com o esvaziamento de conteúdo, já que o Curso Superior Sequencial seria oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo, havendo uma desconsideração das diferenças entre cotistas e cursos escolhidos, ou seja, conforme nota da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, a criação do PIMESP desvendaria que “[...] o verdadeiro propósito da criação desse Instituto, além da popularização do EAD<sup>8</sup>, é tornar realidade uma velha aspiração do governo – oferecer um ensino, a médio prazo, mais barato e batizá-lo de ensino superior” (ADUSP, 2013, s/p<sup>9</sup>) e ressaltam:

Se o PIMESP fosse efetivamente uma proposta de inclusão na educação superior por meio de cotas, talvez essas perguntas nem precisassem ser respondidas. Primeiro, porque o uso do EAD é altamente questionável para a formação inicial de pessoas. Segundo, porque a recuperação depende tanto das deficiências específicas dos cotistas como das exigências do curso frequentado, como já repetidamente afirmado. Terceiro, ainda que parte dos cotistas apresente deficiências educacionais, tais cotistas podem ser potencialmente bons estudantes, que apenas necessitam de estímulo e acompanhamento individual para reconhecerem onde estão suas possíveis lacunas, não havendo necessidade de gastar dois anos inteiros para recuperar essas eventuais deficiências (ADUSP, 2013, s/p<sup>10</sup>).

A partir dessas incoerências, Lalo Watanabe Minto (2013) aponta que o Plano Institucional de Recrutamento de Estudantes demonstra como o PIMESP não tinha a perspectiva de modificar a forma como os vestibulares se organizavam, logo, mantinha as mesmas estruturas excludentes.

8 Educação a Distância.

9 Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/textos/1575-pimesp-ensino-a-distancia-travestido-de-politica-de-cotas>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

10 Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/textos/1575-pimesp-ensino-a-distancia-travestido-de-politica-de-cotas>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

Há, portanto, o questionamento: o que um programa que nada tem a ver com o sistema de cotas, teria de melhor? (Munanga, 2013). Isso porque até mesmo a maneira de aplicação dos critérios raciais seria questionável:

A ideia de dividir as vagas de acordo com composição étnico-racial do Estado de São Paulo não passa de um embuste, e por um fator muito simples: o percentual de 36% de negros e indígenas apontado nos dados dos institutos de pesquisa refere-se ao total da população paulista, ao passo que as cotas serão incidentes sobre 50% das vagas. Haveria lógica na representatividade racial se os 36% fossem aplicados sobre o total de vagas e não sobre metade delas, como quer a proposta. (Almeida, 2013, s/p<sup>11</sup>).

Assim, entende-se que o intuito era colocar em prática um projeto de educação específico. Além de causar a impressão de inclusão, apesar de muitas (os) ficarem no meio do caminho, auxiliando a modificação das estatísticas, mas sem mudar, de fato, o cenário desigual existente no âmbito universitário.

Se compreende, ainda, que as medidas propostas tinham uma forte vinculação com o mérito e com o receio de que as cotas causassem uma diminuição da qualidade do ensino superior paulista. No geral, outro aspecto a se considerar é o caráter racista da resistência direcionada ao sistema de cotas, que está diretamente associada à meritocracia. Dessa maneira, a seguir, pretende-se discutir o sistema meritocrático que dá base ao sistema educacional brasileiro e o racismo institucional, caracterizado pela busca de manutenção do status quo.

### **Racismo institucional e a falácia do discurso meritocrático**

O ICES, inserido entre as propostas do PIMESP, é uma das medidas mais aliadas ao preceito da meritocracia. Isso porque, supostamente, faria

11 Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1623-uma-proposta-inconstitucional-e-ilegitima>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

com que cotistas obtivessem condições de frequentar as aulas ao conquistar a mesma carga de excelência que as (os) demais estudantes, garantindo a qualidade das universidades paulistas e preservando o ingresso pelo mérito.

O conceito de meritocracia envolve um conjunto amplo de debate, apresentando mudanças significativas ao longo da história. Porém, na discussão realizada neste artigo, emprestamos de Livia Barbosa (2014) a definição de que, no âmbito da ideologia, este representa um conjunto de valores e procedimentos que organiza as posições e as hierarquias dos indivíduos na sociedade, sendo que esta posição é definida como consequência do desempenho individual. Assim, considerar o desempenho das pessoas destituído de um contexto histórico, social e político é naturalizar as desigualdades, o que torna o debate ainda mais complexo quando inserido como parâmetro nas universidades. Ou seja, a ideologia meritocrática é uma das responsáveis pelos critérios de hierarquização nas diferentes dimensões da vida social, sendo defendida “[...] por meio do cultivo cuidadoso de uma subjetividade desligada da consciência das condições materiais de existência, que são o principal determinante nos resultados individuais e nas oportunidades de vida” (Wayne & Cabral, 2021, p.3).

Danielle Araújo (2019) realiza uma importante análise sobre o PIMESP e, para isso, reflete os argumentos de representantes das três universidades paulistas, ressaltando que:

A negação das categorias raça e racismo como centrais para compreender as dinâmicas de não acesso de determinados grupos à universidade também esteve fortemente presente nas manifestações dos docentes contrários ao PIMESP, mas que não se resumem apenas a esse contexto. A invisibilização do elemento cor/raça e a substituição por classe e egressos da escola pública são dispositivos sob os quais o racismo institucional operacionaliza práticas que asseguram a reprodução dos lugares de poder principalmente nas universidades (Araújo, 2019, p. 2198).

Com essa problemática, a partir da perspectiva marxista de Décio Saes (2005) e das noções de racismo institucional de Stokely Carmichael e

Charles Hamilton (1992), Araújo (2019) discute a questão meritocrática e a negação do racismo presente nos discursos, expondo a relevância de compreender a classe média brasileira enquanto formada entre o período do fim da escravização e a formação da Primeira República e do trabalho assalariado, para que seja possível entender a reprodução do discurso meritocrático e sua ligação com a questão de classes e raça.

Ainda com Araújo (2019), discorre-se que a classe média irá realizar uma busca por reafirmar dons e méritos, a fim de se diferenciar de outras classes e afirmar uma aptidão para trabalhos não manuais. Por sua vez, o trabalho braçal seria uma “condenação social imposta por séculos de escravidão”, sendo “[...] que a própria constituição das camadas médias se confunde com a construção de uma narrativa que liga ausência de dons e méritos à desumanização do negro na nascente República democrática brasileira” (Araújo, 2019, p. 2201).

Assim, o interesse da classe média engajada na luta antiescravista se daria, na realidade, pelo fato de que, em um sistema como esse, não há valorização social do trabalho não manual. Nas palavras de Saes (1981):

É que, tendo o trabalho manual um caráter predominantemente compulsório, torna-se impossível para os trabalhadores não-manuais, provar – para eles mesmos e para as outras classes sociais – que a sua superioridade social sobre o escravo advém de uma superioridade de ‘dons e méritos’. Impossibilitado o confronto de capacidade entre o trabalhador não-manual, torna-se impossível, para toda e qualquer classe social, alimentar a ilusão da existência de uma ‘meritocracia’ no país [...] essa classe deve buscar a construção de uma hierarquia de trabalho, fundada na suposição da existência de uma escala de ‘dons e méritos’ [...]» (Saes, 1981, p. 21 apud Araújo, 2019, p. 2201)<sup>12</sup>.

12 Saes, D. (1981). A participação das massas brasileiras na Revolução anti-escravista e antimonárquica (1888-1891). *Revista Brasileira de História*, 1(1), 13-24.

Araújo (2019) faz esse resgate com o objetivo de entender as relações de classe e raça na formação do país e, mais do que isso, demonstrar como a ideologia meritocrática contribuiu para a transição de “[...] formas legais de desumanização dos negros para formas dissimuladas de reprodução do racismo estrutural” (p. 2202). Nesse sentido, a meritocracia e seu discurso estão intimamente alicerçados pela busca de manter espaços restritos à presença da população branca e reforçar uma suposta superioridade entre os sujeitos.

Outro aspeto perverso do ICES é a expectativa que cotistas teriam um baixo desempenho acadêmico no interior das universidades. Almeida (2013) demonstra isso com base em pesquisas sobre a ameaça de estereótipos. Na teoria em questão, afirma-se que a baixa expectativa e a desconfiança preconceituosa destinada a sujeitos e grupos, leva à perda de autoconfiança, evasão e desistência, já que “[...] partir do pressuposto de que alguém terá um baixo desempenho apenas por ser beneficiário de uma ação afirmativa é uma forma perversa de perpetuar o racismo e as demais formas de discriminação” (Almeida, 2013, s/p<sup>13</sup>).

Vasconcelos e Galhardo (2016, p. 301) elencam mais alguns argumentos contrários às cotas, que estão ligados à ideia de igualdade legal e mérito individual. Em contraposição a essa ideia, considera-se que as desigualdades existentes estão intimamente ligadas às questões raciais, argumento que se explicita nas diferenças de acesso aos espaços e condições socioeconômicas das (os) negras (os) no Brasil. O debate se torna ainda mais complexo no país devido à predominância

de discursos ligados à ideia de democracia racial<sup>14</sup> (Fernandes, 1965; Gonzalez, 2020a; Moura, 1988).

### Considerações finais

A partir da consideração do longo processo de reivindicação pelas políticas de cotas étnico-raciais, é possível afirmar que houve uma complementaridade entre as ações dos movimentos sociais – sobretudo o negro, do Estado brasileiro e da promulgação de diferentes dispositivos legais. Essa mesma conjuntura não foi suficiente para que as universidades públicas estaduais paulistas se mobilizassem em torno da questão, sendo necessário a indicação de um programa que privilegiou a meritocracia como elemento essencial para o ingresso nas referidas universidades.

A proposta escancara uma política que visou suprir uma demanda que se tornou urgente devido à pressão dos movimentos sociais – sobretudo estudantil e negro – mas de maneira que não ferisse seus preceitos de mérito, que são articulados, em grande medida, por perspectivas racistas.

O debate demonstra um processo contraditório, que passa pela aparência de inclusão, mas que na essência de suas propostas evidencia a busca de excluir de forma velada, pautada no argumento de competência e mérito individual quando, na realidade, o racismo atua de maneira estrutural, incidindo em todas as esferas da vida social e tornando a ideia de meritocracia uma falácia. Ou seja, o PIMESP alia-se a perspectiva de que o acesso a uma educação de qualidade é para poucas (os) ao propor um ensino superior de “segunda linha”

13 Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1623-uma-proposta-inconstitucional-e-ilegitima>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

14 O debate acerca da ideia de democracia racial tem seu significado influenciado por Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala* (2003), que recorre ao paradigma culturalista para explicar a formação nacional. Nesse sentido, a teoria considera que o Brasil seria um país sem conflitos raciais, logo, sem violências ou resistências, sendo a miscigenação prova da convivência harmoniosa entre as raças. Segundo Lélia Gonzalez (2020b), essa percepção não é coerente com a realidade brasileira, e sim uma expressão da violência do período escravocrata, além de uma eficaz maneira de dominação ideológica.

para discentes oriundas (os) de escolas públicas e pretas (os), pardas (os) e indígenas. Visando manter os privilégios e a estrutura excludente que impacta, sobretudo, o futuro das/os jovens negras/os e indígenas do país.

Por esses motivos, setores do Movimento Negro, Movimento estudantil e docentes pesquisadoras/es da temática se colocaram contra a adoção do PIMESP. Essas reivindicações são observadas, por exemplo, nas pautas de greves de 2013, de coletivos negros e na Frente Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo (2013), em debates que tinham como objetivo discutir a questão e que demonstram o posicionamento de que o programa de inclusão proposto visava não adentrar naquilo que é essencial na discussão realizada pelo Movimento Negro acerca das ações afirmativas no Brasil: o acesso às universidades e democratização da universidade pública para população negra e indígena.

## Referências bibliográficas

- ADUSP. (2013). *PIMESP: ensino à distância travestido de política de cotas? - diretoria da Adusp*. ADUSP. <https://www.adusp.org.br/index.php/textos/1575-pimesp-ensino-a-distancia-travestido-depolitica-de-cotas>
- Almeida, S. L. (2013). *Uma proposta inconstitucional e ilegítima*. ADUSP. <https://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1623-uma-proposta-inconstitucional-e-ilegitima>
- Araújo, D. P. (2019). "Inclusão com mérito" e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito e Práxis*, 10(3), 2182-2213. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>
- Barbosa, L. (2014). Meritocracia e sociedade brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, 54(1), 80-85. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140108>
- Carmichael, S., & Hamilton, C. V. (1992). *Black power: the politics of liberation in America*. Vintage Edition.
- CRUESP. (2013). *Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público*. [http://iri.usp.br/documentos/acoes\\_afirmativas\\_pimesp\\_programa.pdf](http://iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_pimesp_programa.pdf)
- Feres Júnior, J. et al. (2018) *Ação afirmativa: conceito, história e debates*, Scielo Books. EDUERJ. <https://books.scielo.org/id/2mrvbb>.
- Fernandes, F. (1965). *A integração do negro na sociedade de classes*. Dominus Editora.
- Frente Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo. (2013). *Frente Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo continua sua campanha para colher 200 mil assinaturas*. <https://fren-teprocotasraciais.blogspot.com/2013/>
- Freyre, G. (2003). *Casa Grande e Senzala* (48th ed.). Global Editora.
- Gonzalez, L. (2020a). A questão negra no Brasil (1981). In F. Rios & M. Lima (Eds.), *Por um feminismo afro-latino-americano - Ensaios, Intervenções e Diálogos* (pp. 167-173). Zahar.
- Gonzalez, L. (2020b). Democracia Racial? Nada disso (1981). In F. Rios & M. Lima (Eds.), *Por um feminismo afro-latino-americano - Ensaios, Intervenções e Diálogos* (pp. 183-185). Zahar.
- Mendes, M. T. (2016). *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão*. [Doctoral dissertation, Universidade do Rio de Janeiro]. BDTD. [https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10418/1/Tese\\_Maira%20Tavares%20Mendes.pdf](https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10418/1/Tese_Maira%20Tavares%20Mendes.pdf)
- Minto, L. W. (2013). Ensino médio e ensino superior em São Paulo: notas críticas sobre o Pimesp. *Educação Em Revista*, 14(2), 54-68. <http://hdl.handle.net/11449/115533>
- Moura, C. (1988). *Sociologia do Negro Brasileiro*. Editora Ática.
- Munanga, K. (2013). *Considerações sobre o PIMESP e cotas nas universidades paulistas*. Geledés. <https://www.geledes.org.br/consideracoes-sobre-o-pimesp-e-cotas-nas-universidades-paulistas>
- Rios, F. M. (2008). *Institucionalização do Movimento Negro no Brasil Contemporâneo*. [Master's thesis, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29102009-170307/publico/FLAVIA\\_MA TEUS\\_RIOS.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29102009-170307/publico/FLAVIA_MA TEUS_RIOS.pdf)
- Saes, D. (2005). Classe média e escola capitalista. *Revista Crítica Marxista*, 97-112.
- Vasconcelos, M. S., & Galhardo, E. (2016). O programa de inclusão na UNESP: valores, contradições e ações afirmativas. [Special issue]. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 11(1), 285-306. <https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p285>
- Wayne, M., & Cabral, V. N. (2021). Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. *Educação & Realidade*, 46(3), e117535. <https://doi.org/10.1590/2175-6236117535>

**Maria Valéria Barbosa.** Universidade Estadual Paulista. Professora Assistente Doutora da UNESP/Marília, líder do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade e Vice - Coordenadora Executiva do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão da UNESP/ [valeria.barbosa@unesp.br](mailto:valeria.barbosa@unesp.br) <https://orcid.org/0000-0002-9142-2131>.

**Daniela Almeida Lira.** Universidade Estadual Paulista. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP/Marília. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade e do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão da UNESP/FFC/ [daniela.lira@unesp.br](mailto:daniela.lira@unesp.br) <https://orcid.org/0000-0001-6187-5335>.

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## INTELECTUAIS OPRIMIDAS(OS): ANTIRRACISMO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE O ARTIVISMO E A ACADEMIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Fernanda Nascimento Crespo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

### Resumo

O Teatro do Oprimido (T.O.), fundado por Augusto Boal na década de 1970, tem sido mobilizado por homens e mulheres negras brasileiras engajadas no enfrentamento às desigualdades raciais historicamente impressas e reatualizadas por meio de dispositivos diversos no âmbito do projeto político da modernidade ocidental. Neste artigo, através da análise de entrevistas de História Oral e de produções acadêmicas, investigamos de que modo integrantes de grupos negros de Teatro do Oprimido, e das Oprimidas, do Rio de Janeiro, têm abordado a questão racial de forma privilegiada também no âmbito da universidade. Compreendemos que a articulação entre saberes forjados por meio de suas experiências com o T.O. e com a academia tem sido estratégica para a luta antirracista no contexto brasileiro, tensionando transformações em ambas as esferas.

**Palavras-chave:** Antirracismo; Teatro do Oprimido, Universidade.

## OPPRESSED INTELLECTUALS: ANTI-RACISM AND KNOWLEDGE PRODUCTION BETWEEN ARTIVISM AND ACADEMIA IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Fernanda Nascimento Crespo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

### Abstract

*The Theater of the Oppressed (T.O.), founded by Augusto Boal in the 1970s, has been mobilized by black Brazilian men and women engaged in confronting racial inequalities historically imprinted and updated through various devices within the scope of the political project of western modernity. In this article, through the analysis of Oral History interviews and academic productions, we investigate how members of black groups from Theater of the Oppressed, in Rio de Janeiro, have approached the racial issue in a privileged way also within the scope of university. We understand that the articulation between knowledge forged through their experiences with T.O. and with the academy have been strategic for the anti-racist struggle in the Brazilian context, tensioning transformations in both spheres.*

**Key-words:** *Anti-racism; Theater of the Oppressed; University.*

## Introdução

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida (hooks, 1995, p.478).

A definição de intelectualidade por Bel Hooks (1995) implica diretamente o ofício das ideias às políticas do cotidiano. A construção de si própria enquanto uma intelectual negra é relatada como um processo indissociável de experiências concretas desigualdades de gênero, raça e classe, na mesma medida em que compreende o desenvolvimento de pensamento crítico como “força curativa”, como instrumento potencialmente emancipador. Essa concepção diametralmente oposta àquela que atribui ao trabalho com as ideias caráter ensimesmado, descolado da realidade e das urgências coletivas, aciona como inspiração lideranças africanas e afro-diaspóricas que em contextos de lutas por libertação defendiam também o uso da “arma da teoria” (Cabral, 1976), para os quais a liberação objetiva das imposições do colonialismo em relação às necessidades e aspirações materiais, não seria possível sem igualmente liberarem-se das outorgas subjetivas do projeto colonial que nega a humanidade das populações africanas e afrodescendentes relegadas com suas culturas à *zona do não ser* (Fanon, 2008).

Tal como salienta bell hooks (1995), para povos africanos e afro-diaspóricos, historicamente, a luta contra o racismo (e o colonialismo) envolve, de forma prioritária, a construção de mecanismos de valorização de suas culturas, suas epistemologias, suas estéticas em oposição à condição de não-existência, a que foram submetidos. E essa não é uma pauta que repousa no passado. A intelectualidade que analisamos, produzida no Brasil por

*artistas negras(os)*<sup>15</sup> atuantes nessas primeiras décadas do século XXI a partir de suas implicações com grupos negros de Teatro do Oprimido (T.O.) e com a universidade, especialmente em nível de pós-graduação, tem como prerrogativa a disputa nesse campo.

*Artivismo* designa o fazer artístico como indissociável do político e, em diversas ocasiões no âmbito desta pesquisa, entrevistadas(os) assim se referiram às suas experiências com grupos e coletivos de Teatro do Oprimido. Presente no campo das Ciências Sociais e das Artes, sobretudo nas duas últimas décadas, segundo Paulo Raposo (2015, p.8) “pode ser encontrado em intervenções sociais e políticas produzidas por pessoas ou coletivos, através de estratégias poéticas e performativas”, explorando potencialidades estéticas e simbólicas em função de lutas, resistências e subversões. Segundo autor, provavelmente o termo passou a figurar na academia em 2008, quando no artigo “Chicana/o Artivism: Judy Baca’s Digital Work with Youth of Color,” as autoras Chela Sandoval e Gisela Latorre o apresentaram a partir da enunciada necessidade de uma relação simbiótica entre produção artística e posicionamento político. Diante disso, neste estudo, às agências desenvolvidas a partir de grupos de Teatro do Oprimido compostos exclusivamente por pessoas negras e dedicados prioritariamente a discutir a questão racial no Brasil, nos referimos como *artivismo negro*.

Neste artigo, que é resultado parcial de pesquisa de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), analisamos principalmente fontes produzidas pela metodologia da História Oral e obras acadêmicas escritas pelas(os) entrevistadas(os), que em comum tem a atuação *artista negra* ligada ao Centro de

---

15 *Artivismo* designa o fazer artístico como indissociável da luta política e, em diversas ocasiões, entrevistadas(os) assim se referiram, às suas experiências com grupos e coletivos de T.O. Às produções de grupos teatrais compostos exclusivamente por pessoas negras e dedicados prioritariamente a discutir a questão racial, nos referimos como *artivismo negro*.

Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro e apresentam também articulação mais direta com a educação formal, seja em posicionamento docente ou discente, em escolas ou universidades. O vivido, tal como narrado, foi analisado enquanto manifestação de possibilidades de exploração das margens de liberdade de ação mediante constrangimentos sociais que acometem a população afro-brasileira. Sendo assim, e como sustenta Verena Alberti (2004), a história oral será aqui acionada como um instrumento profícuo para o estudo “das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias” e também da “forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (Alberti, 2004, p.24 e 25).

Reflexões e articulações desenvolvidas em espaços negros de Teatro do Oprimido informaram a ocupação do espaço acadêmico, como estratégia para a luta antirracista. E um caso que se destacou em nossa pesquisa é a inserção de três, das nossas sete entrevistadas, no Mestrado em Relações Étnico-Raciais do PPRER-CEFET/RJ: Carolina Netto, em 2016, Rachel Nascimento em 2017 e Claudia Simone Oliveira, em 2019.<sup>16</sup> Alessandro Conceição, do grupo Cor do Brasil, é mencionado pelas artistas negras, como um articulador e incentivador de seus ingressos no programa, cursado anteriormente por ele próprio, entre 2015 e 2017. Nesse sentido, consideramos que suas memórias e perspectivas a respeito do tema contribuem para a melhor compreensão dessa dimensão do ativismo negro.

As(os) entrevistadas(os) que protagonizam essa pesquisa, ao movimentarem-se para o antirracismo, o fazem em fronteira enquanto território de produção de presença, de enunciação

das diferenças, enriquecido pela interlocução, negociação, interrogação e desestabilização de pretensas interdições (Bhabha, 2003). Potencialidades da interação de experiências com o T.O. Negro e aquelas travadas em espaços de produção de conhecimento legitimados pelo projeto de modernidade eurocêntrica, têm sido exploradas por homens e mulheres negras na dramaturgia, na academia e em demais espaços por onde transitam, a fim de tensionar ranhuras neste discurso/projeto político que, imposto como natural e universal, os subalterniza.

### **Artivismo Negro**

O Teatro do Oprimido (T.O.) é constituído por um conjunto de exercícios, jogos e técnicas com o intuito de mobilizar o deslocamento de pessoas e grupos oprimidos da condição de consumidores à de produtores de cultura e conhecimento. Augusto Boal defende que todo ser humano é necessariamente performático em suas relações sociais e, por isso, um dos pressupostos do Teatro do Oprimido é que qualquer pessoa possa fazer teatro (Boal, 1998). Além disso, destaca duas searas de produção de conhecimento que devem ser disputadas em função da elaboração de uma contracultura: a do pensamento simbólico, que se traduz em discurso verbal e a do sensível que diz respeito a sons e imagens (Boal, 2009).

Estudos (Britto, 2015; Santos, 2016; Mattos, 2016; Conceição, 2017; Netto, 2018; Nascimento, 2019) apontam que a elaboração do Teatro do Oprimido teria sido profundamente impactada pela experiência de Boal com o Teatro Experimental do Negro e por sua relação com Abdias do Nascimento e frisam o legado dessa relação tanto para a reeducação de Boal para as relações raciais, quanto para a elaboração das bases de seu projeto eminentemente político de trabalho cênico com não-atores. Todavia, até a primeira década dos anos 2000, iniciativas relacionadas ao tema, vinculadas ao Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO-Rio), foram pontuais, de curta duração ou trataram da opressão racial como um desdobramento de opressões de classe.

<sup>16</sup> O Mestrado em Relações Étnico-Raciais do PPRER-CEFET/RJ foi inaugurado no ano de 2011 e gestado a partir de proposições do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do CEFET/RJ e sua experiência com o curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Relações Étnico-raciais e Educação: Uma Proposta de (Re)Construção do Imaginário Social” desde 2008, ano de sua fundação. Ver: Senra, A.O. ; Souza, M.L. ; Borges, R. . O primeiro projeto de pesquisa do PPRER. *Tecnologia & Cultura* (CEFET/RJ), v. 14, p. 19-29, 2012.

O caso mais expressivo teria se desenvolvido junto ao Coletivo Estadual dos Negros Universitários (Cenun), que instrumentalizou o T.O. para pensar, especialmente, a situação de estudantes negras(os) na universidade entre os anos de 1993 e 1994 (Silva, 2017).

A partir da segunda década do século XXI, uma guinada nos usos do Teatro do Oprimido para o antirracismo tem marcado grupos e coletivos relacionados ao CTO-Rio. A partir de investigações estéticas feministas emergiram inquietudes outras que culminaram na formação de espaços, nos quais a questão racial também pudesse ser tratada de forma prioritária, originando o Laboratório Anastácia, como nos relata sua idealizadora Claudia Simone Oliveira:

A gente começou a fazer um laboratório Madalena que era para reunir as mulheres, para discutir a questão das mulheres naquela época, em 2010... “O que era ser mulher em 2010?” E nesse laboratório eu voltei a ter contato com as minhas raízes. A gente tem um exercício que se chama árvore das ancestrais e que você volta no tempo. Você faz primeiro você, depois você faz a sua mãe, os movimentos do cotidiano, você faz sua avó, sua bisavó. Em resumo, nesse exercício eu consegui reconectar com a minha negritude, quando eu percebi em volta as mulheres brancas que voltavam no tempo e elas ficavam cada vez mais tranquilas, mais serenas, sendo servidas e eu cada vez mais e as outras mulheres negras que voltavam no tempo ficavam muito mais aceleradas, tinham mais trabalho e serviam, serviam o tempo todo ... foi lá que eu comecei a trabalhar esse racismo que eu tinha, todos os outros silenciamentos e a ideia foi pesquisar, porque eu falei bom: se teve a Madalena, o que estava por trás dessa história toda? (...) Então, esse laboratório “Anastácia”... (Oliveira, 2019, s.p.).

Nome de destaque nas ações feministas e antirracistas relacionadas ao T.O. nas últimas décadas, ela afirma que a primeira edição, ainda em 2010, apesar de ter sido chamada de “Laboratório”, foi um grupo de estudos dedicado à pesquisa e leituras sobre a questão racial.

Queríamos ler textos, resgatar essa história que para a gente não era contada, que a gente fala: “ - Meu deus! Onde estão?” Incrível que a gente tem ficar procurando onde estão nossos heróis. **“Cadê os elos da nossa história?”** [grifo nosso] Onde é que estão? A gente não sabe quase nada!” Então a gente começou a juntar textos que a gente via (...) Convidamos as pessoas para vir discutir (Idem, ibidem, s.p.).

Neste depoimento, Claudia Simone Oliveira salienta lacunas nos conhecimentos construídos sobre o passado que afetam intensamente o seu processo de construção identitária. O embate ao apagamento das agências históricas da população negra em nossa sociedade, em outros contextos afro-diaspóricos e mesmo em relação às histórias dos povos africanos antes dos impactos dos projetos de modernidade eurocêntricos é elencado como a etapa inaugural deste novo momento que se insinuava no CTO-Rio. Narrativas históricas usualmente difundidas em escolas e universidades, mas também através de outros espaços como museus e as mídias hegemônicas deveriam ser interpeladas em suas omissões, ações de silenciamento e embranquecimento de personagens e processos que contribuem para a construção de identidades negativas em relação a mulheres e homens negras(os) e a normatização de padrões eurocêntricos como exemplo de humanidade em sua plenitude.

Ainda em 2010, no 20 de novembro, estreou o espetáculo *Cor do Brasil*, escrito por Bárbara Santos e dirigido por Claudia Simone Oliveira, abordando questões como a atribuição de juízos negativos aos cabelos de pessoas negras; a suspeição como à priori do tratamento despendido pela polícia; as políticas de acesso às universidades públicas; e os sentidos da categoria “pardo” utilizada pelo censo populacional realizado no Brasil (Mattos, 2016). E, a partir de então, foi fundado o Grupo de Teatro do Oprimido Cor do Brasil que tem proporcionado a produção e sistematização



de *saberes afrocênicos*<sup>17</sup>, a partir de vivências negras nas artes e para além delas, e segue fundamentando práticas e rompendo com o silenciamento de opressões promovendo tensionamentos e ranhuras transformadoras para o método em si e para a interpretação de suas próprias relações com o mundo.

Nesse sentido, *ativistas negras* que o compunham passaram a sentir a necessidade de um espaço em que pudessem tratar especificamente das opressões que acometem as vidas de mulheres negras em nossa sociedade, dando origem ao Coletivo Madalena-Anastácia em 2015. Junto aos homens do Cor do Brasil, coube a elas desestabilizar perspectivas e posturas que em determinadas circunstâncias poderiam promover silenciamento e invisibilização de suas demandas (Conceição, 2017). Já na relação com a Rede Ma(g)dalena Internacional, coube enunciar diferenças e denunciar o racismo naturalizado nas tomadas de decisão dentro da própria rede feminista de T.O. que compunham (Nascimento, 2019).

Tanto Alessandro Conceição (2017) quanto Rachel Nascimento (2019) refletem em suas obras, sobre experiências de antirracismo via Teatro do(as) Oprimido(as) por um olhar de protagonismo e as apresentam como manifestações do Movimento Negro na atualidade. Ambos tratam de processos transformadores importantes para a compreensão do acionamento de um método, que surge meio século atrás, em função do antirracismo nos dias de hoje, e cujos saberes através deles produzidos passam a se espalhar nas diferentes esferas sociais em que transitam as(os) *ativistas negras(os)*. Uma delas é da universidade e, mais especificamente, do campo da pós-graduação *strictu-sensu*, que por meio dessas articulações *ativistas negras*, integrantes do Cor do Brasil e do Madalena-Anastácia foram, em rede, estimulados a ocupar.

17 Termo cunhado por Nilma Lino Gomes durante a qualificação desde projeto de pesquisa, em 25 de outubro de 2021, junto ao PPGE-UFRJ, para designar as produções do *ativismo negro* que analisamos.

## Intelectuais Oprimidas(os)

Reflexões e articulações proporcionadas pelos espaços negros que forjaram por meio do Teatro do Oprimido, informaram a ocupação do espaço acadêmico por parte de *ativistas negras(os)*, como estratégia para a luta antirracista. Desde 2015, quando Alessandro Conceição, do grupo Cor do Brasil, iniciou o Mestrado em Relações Étnico-Raciais PPRER-CEFET/RJ, outras *ativistas negras* também ingressaram nesta pós-graduação nos anos subsequentes, tais como Carolina Netto, em 2016 e Rachel Nascimento em 2017 e Claudia Simone Oliveira, em 2019. Interpelado sobre sua experiência de construção enquanto um intelectual negro, Alessandro Conceição confere centralidade a tais.

O Cor do Brasil permitiu isso. No Cor do Brasil a gente começou a estudar mais sobre questões de negritude<sup>18</sup>, a buscar parcerias tanto políticas quanto artísticas nesse sentido ... Antes eu tinha feito um curso da Universidade do Texas que é “Diásporas Africanas nas Américas”... Já tinha feito outro curso de Filosofia Africana ... mas eu não queria ter essa questão acadêmica assim: “O Mestre”. Porque eu acho que vai distanciando a gente da vida prática. Evidentemente que como posicionamento político a gente sabe que é muito importante. (...) é importante que tenham mais colegas e colegas nossos, negros e negras, que ocupem também esse lugar, que normalizem esse lugar, que seja pra qualquer um, qualquer uma entrar (Conceição, 2020, s.p.).

18 Alessandro Conceição referencia, em sua dissertação, a obra *Negritude Usos e Sentidos*, de Kabengele Munanga (2012) e alude a *Nègritude*, segundo ele “Movimento político-estético protagonizado pelos poetas antilhanos Aimée Césaire e Léon Damas e pelo senegalês Léopold Senghor... Os objetivos da Negritude são a valorização da cultura negra em países africanos ou com populações afrodescendentes expressivas que foram vítimas da opressão colonialista. A nègritude impulsionou o movimento de libertação dos países africanos e, ao mesmo tempo, influenciou a busca de caminhos de libertação dos povos de origem africana em todas as Américas” (Conceição, 2017, p. 39).

Podemos perceber a preocupação de Alessandro Conceição com o não afastamento das urgências coletivas objetivas a partir de sua inserção no mundo acadêmico. Todavia, ele enfatiza o estímulo que o *ativismo negro* forneceu à busca por engajamento em processos de formação no campo da educação formal, visando à produção de conhecimentos sobre histórias e culturas de povos africanos e afrodiaspóricos, bem como à necessidade de se romper as obstruções de acesso e permanência da população negra nesses espaços. Tal aspecto também figura no depoimento Carolina Netto sobre sua inserção no PPRER:

... quando eu me envolvo com o Cor do Brasil, com o Madalena-Anastácia ... E o Alessandro passa aqui primeiro. Ele foi o primeiro do grupo a fazer o mestrado aqui. Aí ele estimula todo mundo. “Vai lá! Tenta sim! Vai fazer! Conversa com o professor Roberto, conversa com a professora Elisângela! Faz o projeto! Eu ajudo! Vamos ficar uma noite aqui no CTO fazendo projeto!” Ele é desses. E foi assim que eu vim para cá (Netto, 2019, s.p.).

Ela atribui às vivências junto aos grupos negros de T.O., a consolidação de sua compreensão sobre o racismo, sua constituição enquanto agente do antirracismo e o mestrado é apresentado como um desdobramento desse processo.

O mestrado que eu fiz foi muito a partir do grupo, das pessoas do grupo que me incentivaram a todo um letramento racial mesmo e essa discussão do racismo. Foi aí que eu virei ativista. Eu já defendia a causa, mas assim de maneira muito tímida. Não debatia, não entendia alguns processos também. A partir desse meu encontro com o T.O. a gente começa a se apresentar e aí o diálogo com o público no teatro-fórum também ... a gente aprende muita coisa. E os nossos próprios encontros. Os nossos encontros. Quando a gente não está apresentando, a gente se encontra internamente, estuda, debate (Netto, 2019, s.p.).

Rachel Nascimento, defendeu em 2019, no PPRER a dissertação *Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como Movimento Feminista Negro Educador*. Esse coletivo de mulheres

negras *ativistas* que pesquisam questões de raça e gênero de forma interseccional é tratado pela autora como educador para tais questões especialmente na relação com a RedeMa(g)dalena Internacional, comunidade que articula mulheres de diversas regiões do Brasil e do mundo para a prática do Teatro das Oprimidas. Segundo ela, a partir da perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017), o Madalena-Anastácia educa a si mesmo, o *ativismo negro*, a rede feminista de *ativismo* e a sociedade de forma mais abrangente pela abordagem interseccional, ou seja, atentando às interações entre diferentes eixos de subordinação, tais como raça, classe e gênero (Crenshaw, 2002). Sobre suas implicações com o T.O. e com a academia, Rachel Nascimento afirma:

Agora tudo está entrelaçado: as questões étnico-raciais, o Teatro do Oprimido, está em tudo na minha vida. Desde a pesquisa acadêmica, quanto a formação dos grupos, quanto os espaços que eu circulo. Não tem como você dizer que sua pesquisa acadêmica fica lá. E principalmente o trabalho do Teatro do Oprimido, que é um trabalho que é a pesquisa acadêmica no corpo. É impossível. Minha postura mudou, meu jeito de me relacionar com as pessoas mudou (Nascimento, 2019, s.p.).

Os *saberes afrocênicos* construídos, como percebemos, não se esgotam no exercício da dramaturgia; se espriam por todas as suas interações sociais, inclusive pela atividade acadêmica. No método aplicado para o desenvolvimento da dissertação, a *ativista* imprime grande importância às suas vivências com as Anastácias, a apresentando como “uma pesquisa Artivista,” (Nascimento, 2019, n.p.). Caminhos metodológicos semelhantes já haviam também sido trilhados por Alessandro Conceição em *Cor dos oprimidos: o teatro do oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo*, que os apresenta como uma

Pesquisa Ativista Acadêmica, posto que este trabalho é resultado da construção de conhecimento coletivo de minhas atuações, inteiramente envolvido com o objeto pesquisado... devido ao fato deste estudo se situar em militância artística, ele se coloca em

ativismo acadêmico o que exige um posicionamento consciente, rigoroso, radical e de enfrentamento contínuo e ativo; em combate aos epistemicídios, aos protagonistas ilegítimos, a privilégios de interlocutores(as) e conteúdos em detrimento de outros(as) (Conceição, 2017, p.29).

Em *Por uma educação antirracista: o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras* (2018), Carolina Netto investiga o Teatro do Oprimido aplicado ao letramento étnico-racial e à transformação social de meninas negras em especial. Afirma ter realizado pesquisa-ação-ativista com meninas do 5.º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Duque de Caxias/RJ, com as quais desenvolveu laboratório de investigação cênica utilizando jogos e técnicas do T.O. para a criação de uma peça que gerasse discussões e reflexões na comunidade escolar sobre opressões raciais e de gênero.

Em 2021, Claudia Simone Oliveira defendeu a dissertação “Que maluquice é essa? Escrivivência preta cênica: corporalmente mulheres negras, saúde mental no Teatro das Oprimidas”, fruto de investigação sobre suas experiências na interface com o Teatro das Oprimidas, o ativismo negro e seu trabalho como no campo da Saúde Mental. a artista negra analisa a trajetória do GTO Pirei na Cenna; do Laboratório Da Opressão que me Habita à Expressão que me Ativa oferecido, principalmente entre 2018 e 2020, para mulheres negras que foram diagnosticadas como portadoras de sofrimento psíquico” (Idem, p.20)<sup>93</sup>. Traz à análise também o processo de criação do espetáculo *Me Editar nas águas que me atravessam* (2018) de sua autoria e atuação cênica, dirigida por Bárbara Santos, como expressão de uma gama de vivências artístico-políticas a partir de seu próprio adoecimento psíquico atribuído às tramas raciais em perspectiva interseccional. Assim, o desenvolvimento do conceito de Escrivivência Preta Cênica, de origem por ela identificada nesse espetáculo, é central em sua obra acadêmica. Como afirma:

quero usar a escrita para análise de como a dor se transmuta em arte, como possibilidade de escrita

dramatúrgica, da (re)significação das dores, de narrativas estéticas corpóreas as quais também implicam entender os impactos do racismo nas subjetividades das mulheres negras. Ao performar os sofrimentos negros em *ME Editar* a partir de uma inserção poética e política nas Artes Cênicas e no mundo, acredito que esse processo de criar personagens negras reais, ficcionais e tirar o corpo negro da uma representação única e associada a personagens subalternos faz parte da criação de uma Escrivivência Preta Cênica (Oliveira, 2021, p.38).

Nos chamam a atenção nestes relatos e registros acadêmicos, que o movimento realizado pelas(os) *artistas* negras(os) de levar para instituições acadêmicas questões suscitadas, saberes sistematizados e conhecimentos construídos por meio da instrumentalização do T.O. para o antirracismo, se sobrepõe ao do retorno academia-*ativismo*. Nesse sentido, Rachel Nascimento afirma:

O Teatro do Oprimido, ele te imprime uma outra lógica de se relacionar com o saber. A partir das vivências, a partir do corpo e a academia ainda está muito distante disso. Então eu tenho tentado juntar. Juntar essas coisas e juntar mesmo. Trazer a academia para o Teatro do Oprimido, que nunca esteve fora, porque muitas pessoas têm se tornado também acadêmicas por esse desejo de construir saberes que já estão organizados e sistematizados há muito tempo. Isso não é ruim, né? O que a gente tem discutido bastante é que não é ruim estar na academia, ruim é se acadêmizar no sentido de que a gente não conhece o mundo lá fora. Até porque a academia a gente sabe que não nasce europeia, nasce africana e com outras formas de conhecimento, então isso a gente precisa se apropriar e dialogar. Trazer o Teatro do Oprimido para a academia, trazer a academia para o Teatro do Oprimido e fazer essa brincadeira gostosa de aprendizado para além das letras no papel, aprendizado que está no corpo, que está no cotidiano, que está nas relações (Nascimento, 2019, s.p.).

Assim, no contrafluxo das hierarquias que modernidade ocidental se esforça em fixar em termos de produção e legitimação de produção de conhecimento, não apenas as leituras e abordagens

proporcionadas pelas interações acadêmicas teriam a acrescentar às agências do Cor do Brasil e ao Coletivo Madalena-Anastácia, mas sobretudo a academia teria muito potencial de desenvolvimento se disposta também a aprender com o *ativismo negro*.

## Conclusão

A silenciosa normatização das parciaisidades eurocêntricas que tradicionalmente caracterizam a universidade, segundo Bell Hooks, impedem que educação seja “uma prática de liberdade” (hooks, 2013, p.45) e essa análise nos parece propícia para pensar experiências não só nos Estados Unidos, mas também no Brasil. À contrapelo, o *ativismo negro* têm investido no estreitamento da relação entre saberes produzidos no seio de movimentos artístico-políticos e aqueles produzidos nas universidades. Impulsionando um diálogo de maior equidade entre estas diferentes instâncias de produção de conhecimento, ele têm se aproximado de uma *ecologia de saberes* sustentada por Boaventura Santos (2009) como um dos caminhos para a superação das assimetrias do projeto de modernidade eurocêntrica no campo da episteme.

E ao defender que “intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas ... é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla” (hooks, 1995, p.468) hooks nos orienta na compreensão do agências que Alessandro Conceição, Carolina Netto e Rachel Nascimento vêm realizando em um movimento exploratório consciente do “entre-lugar” (Bhabha, 2003) onde se situam. Da elaboração de uma rede de *ativismo negro* desponta uma intelectualidade negra forjada na interação de *saberes afrocênicos* e acadêmicos e, a partir dos quais, podem emergir estratégias para superação do racismo que insiste em contingenciar nossas relações sociais.

## Referências bibliográficas

- Alberti, V. (2004). *Ouvir contar: textos em história oral*. Editora FGV.
- Bhabha, H. (2003) *O local da Cultura*. Editora UFMG.
- Boal, A. (1998). *Jogos para atores e não-atores*. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Britto, G. (2015) *Teatro do Oprimido: Uma construção periférica-épica*. [Dissertação de mestrado] Programa de Pós-graduação em Estudos Contemporâneos das Artes - UFF. <http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2015/2015-geo-brito.pdf>
- Cabral, A. (1976) *A arma da teoria*. Seara Nova.
- Conceição, A. (2020, agosto 5). [Entrevista concedida à] Fernanda Crespo. Google Meet.
- Conceição, A. (2017) *Cor dos oprimidos: o teatro do oprimido como resistência, ação e reflexão frente ao racismo*. [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Relações-Étnico Raciais - CEFET/RJ. [http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/80\\_Alessandro%20da%20Silva%20Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/80_Alessandro%20da%20Silva%20Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Crenshaw, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Revista Estudos Feministas*, n.º 1, 2002.
- hooks, B. (1995) Intelectuais Negras. *Revista de Estudos Feministas*, 3(2), 464-478. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- hooks, B. (2013) *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Fanon, F. (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. Ed. UFBA.
- Gomes, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Mattos, C. (2016) *A Estética do Oprimido de Augusto Boal no processo de criação de imagem do espetáculo de teatro-fórum “Cor do Brasil”*. [Dissertação de mestrado] Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UNIRIO.
- Munanga, K. (2012). *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nascimento, R. (2019, agosto 2). [Entrevista concedida à] Fernanda Crespo. Rio de Janeiro (CTO-RJ).
- Nascimento, R. (2019) *Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como Movimento Feminista Negro Educador*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais, CEFET/RJ. [http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/135\\_Rachel%20Nascimento%20da%20Rocha.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/135_Rachel%20Nascimento%20da%20Rocha.pdf)
- Netto, C. (2018) *Por uma educação antirracista: o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras*. [Dissertação de mestrado] Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, CEFET/RJ. [http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/113\\_Carolina%20Ang%C3%A9lica%20Ferreira%20Netto.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/113_Carolina%20Ang%C3%A9lica%20Ferreira%20Netto.pdf)
- Netto, C. (2019, setembro 12). [Entrevista concedida à] Fernanda Crespo. Rio de Janeiro CEFET - RJ.
- Oliveira, C. (2019, setembro 10). [Entrevista concedida à] Fernanda Crespo. CTO-RJ.

Santos, B. (2009). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Em B. Santos & M. Meneses (Orgs.) *Epistemologias do Sul* (31-83). Edições Almedina SA.

Santos, B. (2016). *Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: Uma Teoria da Praxis*. Ibis Libris.

Silva, N. (2017) Teatro legislativo e racismo: arte, política e militância. *Repertório*, Salvador, ano 20, n. 29, p. 146-162. <https://doi.org/10.9771/r.v0i29.25464>

**Fernanda Nascimento Crespo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação (UFRJ); mestra em Ensino de História pela (UERJ). Integra a Gerência de Relações Étnico-Raciais (SME-RJ) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (UFRJ). Email: [nandacrespo@gmail.com](mailto:nandacrespo@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2193-6660>

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## RACISMO ESTRUTURAL E ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE

Jéssica Santana Bruno  
Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

### Resumo

Com horizonte epistemológico que compreende o racismo como uma continuidade entre as lógicas coloniais, este artigo parte da discussão sobre as evidências socioinstitucionais de barreiras para o acesso de afrodescendentes portugueses às universidades. A partir de uma perspectiva emancipacionista, dialoga com investigações aprofundadas sobre os efeitos concretos do racismo nos trajetos escolares de afrodescendentes em Portugal, que consideram o seu impacto e (re)produção no espaço académico, bem como dialoga com as estratégias de combate ao racismo promovidas pelos Movimentos Sociais Antirracistas portugueses.

**Palavras-chave:** Quotas raciais; universidade; racismo; afrodescendentes.

## STRUCTURAL RACISM AND PORTUGUESE HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PROCESSES OF EDUCATIONAL EXCLUSION OF THE AFRODESCENDANT POPULATION

Jéssica Santana Bruno  
Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

### Abstract

*With an epistemological horizon that understands racism as continuity between colonial logics, this article starts from the discussion about the socio-institutional evidence of barriers to access to universities for portuguese people of African descent. From an emancipationist perspective, it dialogues with in-depth research on the concrete effects of racism in the school trajectories of African descendants in Portugal, which considers its impact and (re)production in the academic space, as well as dialogues with the strategies to combat racism promoted by Portuguese Anti-racist Social Movements.*

**Keywords:** Racial quotas; university; racism; afro-descendants.

## Introdução

Ao longo dos anos, a ideia de raça tem sido amplamente refutada cientificamente, porém, desde logo por sua inscrição nos processos de colonização, continua viva no terreno social e nos discursos institucionais. As consequências do racismo estão desde a destituição das humanidades – processo que produz “zonas de não ser” (Fanon, 1975), que criam condições de impossibilidade e precarização de vidas – ao acesso a recursos materiais, simbólicos e relativos ao poder (Araújo; Maeso, 2016; Quijano, 2005; Roldão, 2020). Nesse ínterim, as hierarquias raciais compõem os modos principais de dominação que se interseccionam (Crenshaw, 1989:7) às categorias de classe social e de gênero. A compreensão relacional de tais categorias permite a construção de teias reflexivas que possibilitem um entendimento do racismo a partir das suas complexas relações de poder.

No contexto deste estudo, tendo em vista a questão étnico-racial, as pessoas afrodescendentes são compreendidas conforme a Resolução do Parlamento Europeu, de 26 de março de 2019, sobre os Direitos Fundamentais de Afrodescendentes na Europa (2018/2899(RSP)) que, em consonância com as orientações da Assembleia Geral das Nações Unidas, identifica como afrodescendentes o universo de descendentes de pessoas escravizadas entre os séculos XV e XIX, em conjugação com elementos fenotípicos. Nisto reside o desafio colocado à justiça social ante as pessoas afrodescendentes cujas vidas, de formas múltiplas e em distintas partes do mundo, seguem fortemente marcadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2018; Goldberg, 2002) nas suas diferentes formas de violências.

No caso específico das populações afrodescendentes e o sistema educativo português, a partir da análise de dados estatísticos, provenientes de fontes secundárias, foi possível constatar que estudantes afrodescendentes se deparam com obstáculos acrescidos no acesso ao ensino superior (Roldão; Martins; Meneses, 2018; Roldão, 2020). Esta realidade é relatada em investigações sobre os resultados escolares relativos ao ensino básico e secundário (Marques *et al.*, 2005; 2007)

que dialogam com explicações sobre como pessoas racializadas são votadas ao insucesso escolar (Leite, 2002; Santos, 2004) e convivem com representações implicitamente inferiorizantes das histórias africanas em manuais escolares (Araújo; Maeso, 2016). Assim como estudos que evidenciam discriminação étnico-racial presente entre pares em idade infantil (Monteiro *et al.*, 2009) e abusos verbais racistas na escola (Araújo, 2007), que são fatores que de forma conjugada promovem a segregação da população afrodescendente no sistema educativo português e a sua sobrerrepresentação nas vias de ensino profissionalizantes (Abrantes; Roldão, 2016; Roldão, 2020).

Tendo por base este contexto, num momento histórico em que o racismo tem vindo a ser amplamente discutido pela opinião pública no cenário nacional português e internacional, a discussão aqui apresentada faz consonância aos apelos por políticas de ação afirmativas, descolonização e maior democratização das universidades, que têm ganho uma dimensão global nos últimos anos e partem do reconhecimento de continuidades coloniais (Quijano, 2005) que mantém de forma hegemónica nos períodos pós-independências as ordens hierárquicas da colonização, sob formas de dominação cultural, económica e política e impactam, no caso específico das universidades, na sub-representação de populações que foram e continuam a ser objetos da dominação colonial no espaço académico, bem como promovem quadros epistemológicos que desqualificam as experiências e saberes destas populações (Santos, 2017; Araújo; Maeso, 2019). Nesses sentidos, descolonizar e democratizar as universidades passa por garantir o acesso e a permanência de estudantes de camadas sociais que historicamente têm sido privadas do direito à educação superior e reorientar os termos e propósitos do conhecimento transmitido e produzido em contexto universitário e suas opções pedagógicas de modo a considerar a diversidade curricular, a diversidade docente, as noções de justiça social e o combate ao racismo e às desigualdades.

Conforme salienta Mbembe (2014:306), faz-se necessário para a consolidação do projeto de um mundo comum, baseado nos princípios da

igualdade das partes e da unidade fundamental da humanidade, considerar a existência das heranças deixadas pela escravidão e pelo colonialismo (que permanecem estruturantes de desigualdades, violação de direitos e da dominação contemporânea) para encontrar modos de superá-las. Nesse entender, a proposta de debate sobre as condições de acesso de estudantes afrodescendentes nacionais às universidades públicas em Portugal possibilita a construção de um conhecimento consonante com as lutas por justiça social e cognitiva.

### **Portugal e a construção colonial da ideia de raça**

Historicamente motivado por projetos políticos, com tensão a dominação social e à manutenção de estruturas políticas e económicas, o racismo é uma das heranças do colonialismo que se perpetuam na contemporaneidade e Portugal tem um inquestionável papel de centralidade nestas condições. O território que corresponde a Portugal atualmente só foi definido em 1975, quando as lutas por independência das então colônias portuguesas em África e Ásia, à época denominadas por Províncias ultramarinas, foram bem-sucedidas (Castelo, 1999:46). Até então, para o controle do vasto território que se estendia às colônias, a racialização foi essencial, pela possibilidade de criar diferenciações entre populações que permitiam a expropriação.

“Na segunda metade de 1920, o Estatuto do Indigenato veio consagrar os processos legais em curso nas colônias em políticas fundamentais de Portugal” (Meneses, 2007:81). A versão de 1929 do Estatuto reafirmava a subalternidade negra face ao branco português ao considerar que indígenas eram as pessoas de “raça negra” ou seus descendentes, que tendo nascido ou vivendo habitualmente na Guiné, em Angola ou Moçambique, julgava-se que não possuíam ainda ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado de cidadania portuguesa (*Ibid.*). Assim foi legitimada a divisão da compreensão de civilizados em oposição a indígenas, disseminando estigmas,

aprofundando diferenças e naturalizando as hierarquias raciais já existentes.

Em 1761, foi decretada a abolição da escravidão no território português, no entanto, tal medida só se estendeu aos territórios coloniais em África em 1869. Porém, a abolição da escravidão e a revogação, em 1962, do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique não findaram a construção racial rígida que ainda vigora em Portugal (Matos, 2009:112-113) e nas ex-colônias.

A análise da colonização perpetrada por Portugal no continente africano permite compreender, não apenas o seu impacto nas regiões onde o processo aconteceu, mas também a construção do próprio sentido de ser europeu na experiência colonial. A colonização portuguesa trouxe no seu bojo a política da construção do indígena, que no contexto colonial, foi sinónimo de negra/o e africana/o, e se constituía como um espaço antagónico e anterior ao do português como europeu e cidadão (Meneses, 2010:80).

Na esteira de Hall (2003:69), neste estudo raça é compreendida como uma construção política e social, categoria discursiva em torno da qual se organizam sistemas de exploração, exclusão e de poder socioeconómico. A biologização racial constituída colonialmente e sua territorialização em diversos corpos humanos é um dos sintomas históricos da formação política da raça através da modernidade, porém, tanto no discurso filosófico moderno quanto na modernidade histórico-estrutural, as classificações e taxonomias da raça, embora aparentemente enquadradas como entidades físicas, estão profundamente implicadas na relacionalidade. Essas relações raciais normalizadas em vários conjuntos de vida social (económica, ecológica, histórica e corporal), foram constituídas por meio das designações coloniais de europeidade e não europeidade (Hesse, 2007:646).

Nas sombras da ideia de raça, o racismo se arvora como prática institucional, racialização governamental (Hesse, 2007:657) que cria condições de impossibilidade e precarização de vida para as populações racializadas, produzindo assim, zonas de não ser, “uma região extraordinariamente estéril



e árida” (Fanon, 1975:26), que, nestes sentidos, serve para naturalizar as hierarquias das ordens das diferenças (Goldberg, 1992:559-560).

Estes exemplos são ilustrativos e informam as bases do conjunto de crenças e as consequências dos projetos de dominação justificado por hierarquias raciais entre seres humanos, desde logo por sua inscrição nos processos de colonização que continuam vivos no terreno social e nos discursos institucionais portugueses.

## Universidade e epistemologias

Durante a expansão colonial a Europa concentrou de forma hegemónica o controle de subjetividades a partir da cultura, do conhecimento e da sua produção. Para Quijano (2005:35) três importantes fatos contribuíram para esse controle, são eles: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Referindo-se ao estabelecimento do sistema capitalista, para o autor, o seu padrão de poder está relacionado ao padrão cognitivo, onde as pessoas não europeias passam a significar primitivismo e atraso, com base na classificação social da população do mundo a partir da ideia de raça.

Aníbal Quijano (2005) procura evidenciar que a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite assinalar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo, e estes são produtores de dualismos interdependentes articulados que naturalizam a inferiorização de determinados grupos sociais. Expressam-se a partir de:

[a)] uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital / capital, não-europeu / europeu, primitivo / civilizado, tradicional/moderno etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, a partir de algum estado de natureza para a sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que todo não-europeu é percebido como passado (*Ibid.*:63).

Nestes termos, a ciência moderna não reconhece e desvaloriza outras formas de conhecimento, gerando injustiça cognitiva associada à injustiça social (Meneses, 2009:235). Sendo assim, a restituição da humanidade das pessoas negras perpassa, pois, por ultrapassar a exclusão epistémica e a negação ontológica a que têm estado historicamente sujeitadas.

A dimensão epistémica do colonialismo moderno, reflexo de representações tecidas no centro de um saber de matriz eurocêntrica, separou o mundo, como apontou Fanon (1968 [1961]:38), em zonas civilizadas e coloniais. E por sua vez a definição do Ocidente como centro disseminador dos sentidos e explicações sobre si e sobre o “Outro”, configura um projeto de supremacia que orienta a geopolítica global. Walter Dignolo (2005), ao tratar da “colonialidade do saber”, evidencia os modos como a violência epistémica, que reside na invisibilização de outras realidades, colonizando os saberes, as linguagens, as representações e memórias, produz o encobrimento de lugares e temporalidades anteriores às incursões europeias (*Ibid.*:40). Conforme aponta (Meneses, 2007:72), uma das expressões mais evidentes da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistémica, com a reprodução de estereótipos e formas de discriminação a grupos identitários considerados inferiores. Pois, “os que estão nos escalões mais baixos da hierarquia étnico-racial estão normalmente associados a imagem e representações negativas” (*Ibid.*:72).

Na contemporaneidade, no âmbito do ensino superior a compreensão de descolonização tem tido força global nos últimos anos. Sob as noções de justiça social e enfrentamento das desigualdades, têm oferecido maneiras de interrogar e desafiar, em distintas perspectivas, como os legados coloniais informam alienações e exclusões de pessoas racializadas no interior das universidades.

## Racismo, educação e lutas sociais em Portugal

A partir do estudo *Os Contornos do Eurocentrismo – Raça, história e textos políticos* (Araújo; Maeso, 2016), é possível constatar que as formações da

narrativa da “Era dos Descobrimentos” em Portugal faziam-se marcadas por discursos acadêmicos e políticos sobre a interculturalidade e a especificidade da expansão portuguesa, de modo a despolitizar os debates sobre colonialismo, escravidão e racismo (*Ibid.*:84).

Noutro estudo, Cristina Roldão (2019), através de uma análise que percorre as trajetórias escolares de afrodescendentes no sistema educativo português, a partir de resultados de outras pesquisas sobre o tema e às estatísticas oficiais disponíveis, mostra como o imperialismo colonial teve na educação um dos seus instrumentos para “dominar (que na retórica colonialista surge como “civilizar”), isto é, impor e legitimar sua autoridade, e [...]“explorar” eficientemente os recursos” (*Ibid.*:180) de pessoas e territórios. Assim como traz evidências das continuidades contemporâneas dessas estruturas de dominação na atualidade educacional do país. No entender de Roldão (*Ibid.*), “a dominação colonial, e a estrutura escravocrata transatlântica dependeram sempre de mecanismos institucionalizados, formais e não formais, mais e frequentemente menos estruturados, de educação” (*Ibid.*).

Entre o final do século XIX e a 1ª República, deu-se a emergência de políticas que lançaram os pilares programáticos e teóricos do que viria a ser a “educação colonial” na década de 1930, no Estado Novo. A educação, assim, perpassava por um lado, pela preparação técnica, científica e administrativa de portugueses (colonos e metropolitanos) para poderem explorar melhor os territórios; por outro, a ideia de que deveria ser um meio para “civilizar” e “nacionalizar” as populações africanas, sobretudo através da educação pelo e para o trabalho. A educação literária, científica e tecnicamente especializada, era negada às populações africanas, considerava-se que não possuíam capacidade, nem proveito, visto que a estas se atribuíam os trabalhos agrícolas, domésticos e oficinais, assim como, era necessário garantir posições de relativa vantagem aos portugueses, bloqueando as aspirações e oportunidades de mobilidade social da população negra (Roldão, 2019:184-188).

O estudo de Seabra; Roldão *et al.* (2016), através de um indicador aproximado, designado no

estudo origem étnico-nacional, proveniente dos censos, mostra que a taxa real de acesso ao ensino superior (18-22 anos) dos afrodescendentes, entre 2013/2014, foi de 16%, metade daquela de jovens de ascendência portuguesa (34%). O estudo demonstra também que, no mesmo período 80% das/dos estudantes afrodescendentes encontrava-se em cursos profissionalizantes, enquanto estudantes de origem portuguesa correspondiam a 43% dos casos, não alcançando 50%, portanto.

[E]ssa desigualdade e crescente inacesso ao ensino superior será, em parte, decorrente de obstáculos diretos no acesso a esse nível de ensino (propinas, exames nacionais e *numerus clausus*, despesas associadas à frequência desse nível de ensino etc.). Contudo, pesam também aqui processos cumulativos do percurso escolar prévio. [...] Mais do que as vontades e consciências individuais de alunos, famílias, professores e outros, a sobrerrepresentação dos alunos negros nas vias profissionalizantes deve ser entendida na sua relação com a segregação territorial. Ao residirem em territórios periferizados e racialmente conotados, esses jovens estão praticamente condenados a frequentar escolas profundamente marginalizadas, e isso deve ser entendido não só como uma decorrência da condição de classe dessas famílias, como também como uma questão racial (Roldão, 2019:194).

Embora não existam estatísticas oficiais sobre as desigualdades étnico-raciais e racismo institucional, estes quadros de investigações ajudam a informar os indícios das continuidades coloniais no sistema educacional português. A “educação colonial” para o então “ensino indígena” para e pelo trabalho, com a designação de uma aptidão negra para o trabalho braçal, podem bem informar as raízes de frequentes estigmas de insucesso escolar de estudantes racializadas/os, e fazem recordar os recentes encaminhamentos de afrodescendentes para as vias profissionalizantes. Se faz muito importante não se perder de vista, também, como funcionou a estratégia de garantir posições de relativa vantagem aos portugueses (na compreensão de português como brancas/os, antagônicos aos indígenas, negras/os africanas/

os), bloqueando as aspirações e oportunidades de mobilidade social da população negra.

Ao que refere às lutas contra as discriminações raciais no país, traçando um marco na história recente de enfrentamento ao racismo, em 2016, vinte e duas associações representantes dos direitos de afrodescendentes enviaram uma carta<sup>19</sup> ao “Comitê das Nações Unidas para a Eliminação da Discriminação Racial”, na sequência do relatório apresentado por Portugal na “International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination”. O escrito denunciou o país por não tomar medidas específicas de combate ao racismo; por ignorar a dura realidade vivenciada por afrodescendentes no país e por não procurar ouvir as suas demandas. Também expõe, entre outros exemplos, a sobrerrepresentação da população afrodescendente na população carcerária e com baixo rendimento escolar e é propositivo para a necessidade de medidas de ação afirmativa e a recolha de dados étnico-raciais nos Censos (Henriques, 2016).

Com auxílio do estudo *Political and advocacy discourse analysis of inclusionary and exclusionary aspects of Education* (Roldão; Martins; Meneses, 2018), é possível compreender que a ausência de dados estatísticos oficiais sobre a pertença étnico-racial em Portugal limita a luta contra a discriminação racial, escamoteia as dimensões e as expressões de racismo estrutural e institucional e tensiona a ideia de uma população escolar homogênea. A opção por omitir tal realidade, dissemina, em parte, a continuidade histórica de um conjunto de concepções produzidas e espalhadas na última fase do Estado Novo, sobre o caráter benigno e não racista do colonialismo português (*Ibid.*:11).

O recente Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (2021-2025)<sup>20</sup>, criado

em janeiro de 2021 sob a coordenação do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), produzido sob tutela da Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade, resultado da seleção de uma série de propostas apresentadas pelo “Grupo de Trabalho para a Prevenção e o Combate ao Racismo e à Discriminação”, traz em seu bojo propostas de intervenções no âmbito da educação que evidenciam a existência e impacto do racismo neste e em outros distintos âmbitos institucionais. Para algumas representações de Movimentos Sociais Antirracistas, a exemplo do Núcleo Antirracista de Coimbra, existem lacunas e ausências problemáticas no Plano, que comprometem grandemente a sua eficácia no cumprimento dos objetivos a que se propõe. De acordo com o manifesto<sup>21</sup>, a discussão sobre estratégias de combate ao racismo não pode estar dissociada de ações que confrontam as relações desiguais de poder, sejam as de caráter simbólico no campo do imaginário e construção da identidade nacional, mas também de cunho material. O que perpassa, dentre outros elementos, pela inserção de pessoas não-brancas em espaços historicamente ocupados majoritariamente por brancos, como as universidades.

### Considerações finais

Os ecos dos projetos de dominação e desumanização perpetradas às pessoas racializadas permanecem e se reatualizam até os dias de hoje. Os impactos de tais processos no sistema educativo português têm gerado, conforme evidenciam os estudos, obstáculos acrescidos aos trajetos escolares de afrodescendentes, o que legitima as reivindicações por reparação e medidas que possibilitem uma real democratização do acesso ao ensino superior. Importa considerar, entretanto, que atualmente na hegemonia institucional portuguesa o campo discursivo do lusotropicalismo aparece reativado na retórica sobre diversidade,

19 Disponível em: <<https://museudigitalafroportugues.wordpress.com/2016/12/08/carta-aberta-de-organizacoes-afrodescendentes-portuguesas-ao-cerd-2016/>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

20 Disponível em: <<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAA-zNDI3NgEAKTS69AUAAA%3d>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

21 Disponível em: <<https://us19.campaign-archive.com/?u=0fbdbbf8bbb9754bdcdadfe58&id=26ae56fe08&fbclid=IwAR-140MznleU5-T3v-jnmPTZO3-DXlvt3-uYSvWgDNGuojuwrB-9Mj6u8HOVs>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

quando a pluralidade cultural é posta a partir de uma abordagem exotizadora (Araújo, 2018). Nesse sentido, conforme alerta (Araújo, 2019), a luta antirracista nas democracias modernas precisa superar a armadilha do paradigma da integração, que com um alegórico imaginário da diversidade tem apenas dado uma nova forma ao mundo racializado, mantendo o seu conteúdo racista e hierárquico.

Conforme fica evidente nas produções de representantes dos Movimentos Sociais Antirracistas portugueses, o antirracismo pressupõe memória histórica e rompimento com as continuidades político-econômicas e jurídicas que perpetuam as condições de desumanização na contemporaneidade. E para tais necessários rompimentos são essenciais ações de reparação. Nesse caminho, o âmbito da educação tem força singular, pois, assim como foi instrumento para a dominação colonial e suas continuidades na contemporaneidade, é também potência para alicerçar a consolidação da justiça social e cognitiva.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P.; Roldão, C. (2016), "Old and new faces of segregation of Afro-descendant population in the Portuguese education system: a case of institutional racism?", *In Conferência Internacional da Seção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Araújo, M. (2018), "As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas", *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, II Série, 7, 9-35
- Araújo, M. (2007), "O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola", *In Nilma Lino Gomes (org.)*, *Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais*. Autêntica Editora, 77-94.
- Araújo, Marta; Maeso, Silvia Rodríguez (2019), "O poder do racismo na academia: produção de conhecimento e disputas políticas", *In Santos, B. de Sousa e Martins B. S. (orgs.)*, *O pluriverso dos direitos humanos. A diversidade das lutas pela dignidade*. Autêntica, 457-481.
- Araújo, M.; Maeso, S. (2016), *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos*. Almedina.
- Araújo, D. Pereira de. (2019). "Inclusão com mérito" e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito e Práxis* 10 (03), 2182-2213.
- Almeida, Silvio Luiz de. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Castelo, C. (1999). "O modo português de estar no mundo": O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Edições Afrontamento.
- Crenshaw, K. (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics", *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Fanon, F. (2008 [1975]), *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.
- Fanon, F. (1969 [1968]), *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Civilização Brasileira.
- Goldberg, David Theo (2002), "Racial Europeanization", *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331-364.
- Goldberg, D. T. (1992), "Racism and rationality: The need for a new critique", *Philosophy of the Social Sciences*, 20(3), 317-350.
- Hall, S. (2003), *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Henriques, J. (2016, dezembro 5). Retrato da desigualdade racial em Portugal. *Público*.
- Hesse, B. (2007), "Racialized modernity: An analytics of white mythologies", *Ethnic and Racial Studies*, 30 (4), 643-663.
- Leite, C. M. F. (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, M. M., Rosa, M. J. V.; Martins, J. L. (2007), "School and diversity in a weak state: the Portuguese case", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), 1145-1168.
- Matos, P. F. (2009), "Estar aqui é como estar lá : A construção do imaginário imperial português ", *in Mwewa Muleka et al. (edits.)*, *Sociedades desiguais : Género, cidadania e identidades*, São Leopoldo : Editora Nova Harmonia, pp. 111-133.
- Mbembe, A. (2014), *Crítica da Razão Negra*. Trad. Marta Lança. Editora Antígona.
- Meneses, M. P. (2007), "Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial", *In Gomes, N. L. (org.)*, *Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais*: Autêntica Editora, 55-76.
- Meneses, M. P. (2009), "Justiça Cognitiva", *In Cattani, António; Laville, Jean Louis; Gaiger, Luis Inácio e Hespanha, Pedro (org.)*, *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, 231-236.
- Meneses, M. P. (2010) "O 'Indígena' africano e o colono 'Europeu': a construção da diferença por processos legais", *cader-nos ces*, 7, 68-93.
- Mignolo, W. (2005) "A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade", *In Lander, Edgardo (org.)*, *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino Americanas*: CLACSO, 33-49.
- Monteiro, M. B., França D. e Rodrigues R. (2009), "The development of intergroup bias in childhood: how social norms can shape children's racial behaviours", *International Journal of Psychology*, 44 (1), 29-39.
- Quijano, A. (2005), *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, *in: Roberto Leher; Mariana Setúbal (orgs.)*,

*Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis.*: Cortez, 33 - 95.

Roldão, C. (2019), "Os afrodescendentes no sistema educativo português: racismo institucional e continuidades coloniais", *In* Oliva, A. Ribeiro; M., Marjorie C.; Filice, R. C. G. e Nascimento, W. Flor do (comp.), *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal.*: Autentica Editora, 28-42.

Roldão, C. (2020), "Racismo em Portugal: Algumas notas", *In* Peniche, A.; Martins, B. S.; Roldão, C. e Louçã, F.(orgs.), *Não posso ser quem somos? Identidades e estratégia política da esquerda.* Bertrand Editora, 111-154.

Roldão, C.; Martins, B. S.; Meneses, M. P. (2018). *Political and advocacy discourse analysis of inclusionary and exclusionary aspects of Education. National Report D4.3.* - Portugal. Working Paper written for ETHOS WP4 "Political, advocacy and media discourses of justice and fairness". ETHOS - Towards a European Theory of Justice and Fairness, no.727112. European Union.

Seabra, T. (coord); Roldão, C.; Mateus, S.; Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior.* Alto Comissariado para as Migrações - ACM.

Santos, B. de Sousa (2017), *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Santos, I.(2004), "Quem Habita os Alunos? A Socialização de Crianças de Origem Africana".Educa.

**Jéssica Santana Bruno.** Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutoranda do programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra - Bolseira FCT

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## POR UMA ÉTICA COLETIVA NEGRA: CURSOS PREPARATÓRIOS PARA PÓS- GRADUAÇÃO E A CRÍTICA A LÓGICA MERITOCRÁTICA

Renata Nascimento da Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

### Resumo

O presente estudo tem por objeto os Cursos Preparatórios para Pós-graduação (CPP), realização de alunos cotistas dentro de universidades públicas federais brasileiras e outras instituições de ensino. Os dados deste artigo fazem parte de pesquisa de doutorado em andamento acerca das ações coletivas idealizadas por estudantes negros para fomentar o acesso à pós-graduação em diversas cidades e estados do Brasil. Além disso, observa-se o predomínio de pessoas negras como principal foco dos cursos. Este cenário reflete que cursos preparatórios surgem como política social que visa manter as ações afirmativas dentro da pós-graduação. Assim, tal ação coletiva, contrasta com a lógica do mérito, a partir do momento em que estimula o compartilhamento de informações, o acolhimento das diferenças educacionais e auxilia na preparação de minorias políticas que desejam ingressar na pós-graduação. As informações apresentadas resultam de levantamento em rede sociais e sites institucionais, formulário on-line e entrevistas aprofundadas.

**Palavras-chave:** pós-graduação; meritocracia; curso preparatório; racialidade; ações afirmativas.

## TOWARDS A COLLECTIVE BLACK ETHIC: POSTGRADUATE PREPARATION COURSES AND THE CRITIQUE OF MERITOCRATIC LOGIC

Renata Nascimento da Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

### Abstract

The present study is concerned with Preparatory Courses for Postgraduation (CPP), held by affirmative action students within Brazilian federal public universities and other educational institutions. The data in this article are part of an ongoing doctoral research about the collective actions devised by black students to foster access to postgraduate studies in several cities and states in Brazil. In addition, we observe the predominance of black people as the main focus of the courses. This scenario reflects that preparatory courses emerge as a social policy that aims to maintain affirmative action within post-graduation courses. Thus, such collective action contrasts with the logic of merit, since it encourages the sharing of information, the welcoming of educational differences and assists in the preparation of political minorities who wish to enter postgraduate studies. The results presented stem from a survey in social networks and institutional websites, online form and in-depth interviews.

**Keywords:** *graduate school; meritocracy; preparatory course; raciality; affirmative action.*

## Introdução

Desde a aprovação da Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio 2016, que promove a adoção de ações afirmativas na pós-graduação das universidades públicas brasileiras, vem surgindo cursos preparatórios para pós-graduação (CPP), cujo objetivo é preparar estudantes cotistas<sup>22</sup> negros<sup>23</sup> (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transgêneros, dentre outros, para o processo seletivo de Mestrado e Doutorado dessas instituições.

No entanto, essa modalidade educacional existe antes da portaria normativa n.º 13/2016, como apontado por matérias jornalísticas de O Globo, respectivamente, de 2010<sup>24</sup> e de 2012<sup>25</sup>. A primeira aborda a acirrada disputa para ingressar na pós-graduação que leva candidatos a procurarem cursos preparatórios pagos para este fim. Já a segunda divulga o projeto Novos Saberes, do Observatório de Favelas e a Redes de Desenvolvimento da Maré, no Rio de Janeiro, que tem o objetivo principal de ampliar a diversidade dos perfis socioeconômicos e raciais de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em universidades brasileiras. Ações como essas vêm crescendo a partir de 2016, conforme apontado por Renata Nascimento e Zilda Martins (2021).

Para Anna Venturini (2019), a política de cotas na pós-graduação impacta os beneficiários, pois reduz o estereótipo negativo que marca esses corpos, quase sempre não lidos como sujeitos do

conhecimento, mas como “objetos de pesquisa”. Acrescenta-se a isto, o aumento da diversidade nos espaços educacionais, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que comprovam maior presença de negros nas universidades<sup>26</sup>; embora este crescimento de 38,15% seja pequeno, se comparado ao número de pretos e pardos no Brasil<sup>27</sup>, respectivamente, 9,4% e 46,8%.

As ações afirmativas na educação que englobam a área de análise deste artigo acarretaram mudanças significativas nas instituições de ensino: trouxeram reflexões sobre o currículo, processo seletivo, assim como maior presença de discentes negros, indígenas e trans. Em paralelo, evidenciou-se o racismo mascarado na meritocracia e os privilégios raciais e sociais de grupos brancos na preservação do mérito. Ressalta-se que o Movimento Negro brasileiro sempre reivindicou e lutou em favor da presença da população negra nos espaços educacionais, conforme Nilma Santos (2019).

Observa-se assim que a reivindicação da população negra por uma educação digna e igualitária vem de longa data. As ações afirmativas significam uma grande conquista, mas muito ainda precisa acontecer; a começar, um currículo que contemple as experiências do povo negro e dos povos originários. Esses vêm sendo articulados por alunos cotistas que, articulados em coletivos estudantis, resgatam e preservam a história dos movimentos negros nas universidades.

Para os pesquisadores Antonio Guimarães, Flávia Rios e Edilza Sotero (2020), a abertura das universidades aos estudantes negros, decorrente das políticas de cotas, permitiu que estes alunos se agrupassem com objetivo de recepcionar os novos membros, e até monitorar as ações afirmativas, peticionando a contratação de mais professores negros e criando os cursos preparatórios

22 A classificação de cotista segue a Lei n.º 12.711 que coloca como beneficiário do mecanismo os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Algumas modalidades de preparatórios acrescentam à lista, os indivíduos do grupo LGBTQIAPN+.

23 No Brasil, segundo o IBGE, considera-se negro quem se auto-declara preto ou pardo. A população negra representa o somatório dos dois grupos.

24 Informação disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/com-procura-em-ascensao-selecao-para-mestrados-em-comunicacao-vira-disputa-acirrada-com-3010259> Acesso 03 de agosto de 2022.

25 Informação disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/curso-na-mare-facilita-caminho-da-favela-para-pos-graduacao-4771076> Acesso 03 de agosto de 2022.

26 Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual> Acesso em 22 de junho de 2022.

27 Informação disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acesso 22 de junho de 2022.

como forma de auxiliar os interessados a ingressar na pós-graduação. Assim sendo, os cursos preparatórios para pós-graduação são iniciativas acadêmicas que visam à inclusão de alunos negros, indígenas e/ou pessoas trans nos cursos de mestrado e doutorado, por meio da partilha de saberes, da diversidade acadêmica e de afeto.

### Panorama dos cursos preparatórios para pós-graduação

Em mapeamento realizado por pesquisa em sites institucionais de universidades e na rede social Facebook, entre os anos de 2018 a 2021, observamos um total de 131 cursos preparatórios para pós-graduação que, focados nas mais diversas áreas do saber, desde Saúde Coletiva até Ciências Humanas, se espalham pelas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do território brasileiro.

**Figura 1.** Mapa dos CPP



**Fonte:** elaboração própria, 2022

Os dados levantados apontam o estado do Rio de Janeiro (RJ) com a maior presença de preparatórios (45,04%), seguido pelo Paraná (PR) (26,72%) e de São Paulo (SP) (6,87%). Os indicadores resultam

de pesquisa realizada na rede social Facebook em contas virtuais de coletivos negros universitários, como o Coletivo Beatriz Nascimento de Estudantes Negros(as) e Indígenas, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRJ que, desde 2018, organiza um preparatório dentro da instituição. Além de sites institucionais de universidades que fazem chamada para os preparatórios, tais como o PPG em Antropologia Social, do Museu Nacional da UFRJ<sup>28</sup>, o PPG em Psicologia da UFMG<sup>29</sup> e o portal da Divisão de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Pessoal da UFRJ<sup>30</sup>.

Em relação a metodologia de busca na rede social, foi utilizado o espaço de buscas na linha do tempo da pesquisadora para coleta de chamadas e publicações que convocassem interessados a participar dos CPP. Ressalta-se que esses procedimentos levam em consideração o algoritmo de geolocalização do Facebook, visto que este pode influenciar o mapeamento dos cursos dentre as diversas regiões do território brasileiro.

É importante destacar que a opção por esta rede se justifica pelo fato de ser a terceira maior em atividade no ano de 2022, agregando 1,929 bilhões de usuários ativos diários<sup>31</sup>. Dito isto, observamos que os cursos estão presentes em múltiplas cidades e estados confere diversidade à organização enquanto conjunto de mobilizações. No geral, constatamos seis formas de mobilização que originam os cursos preparatórios: (1) Coletivo Estudantil Negro; (2) Institucional Público em parceria com Movimento Social; (3) Institucional Público; (4) Associação de Alunos; (5) Institucional Privado; (6) Movimento Social.

28 Informação disponível em: <https://www.facebook.com/colativonegropgcomufrj/> Acesso 03 de agosto de 2022.

29 Informação disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/programa-de-tutoria-discente/> Acesso 03 de agosto de 2022.

30 Informação disponível em: <https://desenvolvimento.pr4.ufrj.br/index.php/inscricoes-abertas/480-pesquisa-cientifica> Acesso 03 de agosto de 2022.

31 Informação disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/02/03/internet-e-redes-sociais/facebook-perde-usuarios-ativos-pela-primeira-vez-em-sua-historia/> Acesso em: 29 de junho de 2022.



**Tabela 1.** Modalidades de CPPG

Organizador	Contagem de Organizador
Coletivo Estudantil Negro	35,11%
Institucional Público em parceria com Movimento Social	22,90%
Institucional Público	19,08%
Associação de Alunos	16,03%
Institucional Privado	6,11%
Movimento Social	0,76%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** elaboração própria, 2022

Tendo esta classificação seguido os seguintes critérios e definições: a) *Coletivos Estudantis Negros*, pois se autodenominam coletivos, e se nomeiam “militantes” em sua identificação. Pregam a horizontalidade na tomada de decisões, não possuem hierarquia na forma de organização. Suas aulas são dadas por alunos da Instituição. b) *Institucional Público em parceria com Movimento Social*, caso em que a instituição convida algum movimento social para organizar ou dar aulas dentro da instituição; c) *Institucional Público*, criado e gerenciado pela própria Instituição, tendo alguns professores como participantes através de aulas; d) *Associação de Alunos*, organização temporária constituída por alunos ou ex-alunos da Instituição e cuja finalidade se restringe ao Curso Preparatório. e) *Institucional Privado*, que envolve a mobilização de empresas privadas e de pessoas físicas, podendo ser sem fins lucrativos, com objetivo de garantir a educação para qualquer indivíduo; f) *Movimento Social*, pois representa a ação de setores da sociedade ou organizações sociais para defesa e promoção de certos objetivos ou interesses.

Saber identificar estes organizadores é importante para entender o público-alvo a que se destinam os preparatórios. Normalmente, os cursos criados por coletivos estudantis atendem somente a cotistas<sup>32</sup>, ao contrário dos de iniciativa privada

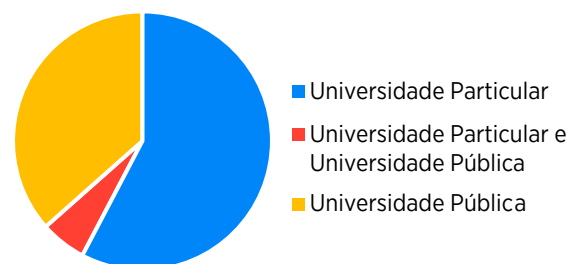
<sup>32</sup> São considerados cotistas pelos coletivos estudantis, os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, pessoas que se autodeclararem da cor preta, parda ou indígena e pessoas trans.

que são generalistas<sup>33</sup>. Os pautados por instituição pública tanto podem atender a cotistas como a técnicos-administrativos e outros funcionários da instituição ou a quaisquer pessoas que desejem ingressar na pós-graduação.

O mestrado e o doutorado no Brasil gozam de prestígio na sociedade, tendo em vista questões de seletividade e a possibilidade de mobilidade social. Tudo começa nas famílias mais abastadas que investem na educação formal a fim preparar os seus para ocupar assentos nas universidades públicas do país. É assim que o espaço universitário público historicamente acaba por girar em torno de estudantes brancos oriundos de escolas particulares, impossibilitando que famílias com menor poder aquisitivo consigam a colocação de seus filhos nestes espaços. É assim também que os cursos preparatórios funcionam como um complemento educacional aos estudantes negros ou indígenas que desejam obter esses diplomas.

No entanto, um dado chama atenção, em sua origem, a maioria dos participantes dos preparatórios vem de instituições particulares. Conforme gráfico abaixo, construído segundo dados capturados via formulário do Google Forms<sup>34</sup> de alunos de dois cursos preparatórios para área de Comunicação Social.

**Origem da graduação**



**Fonte:** elaboração própria, 2022

<sup>33</sup> Esse termo se refere aos cursos preparatórios que não determinam uma área do saber, ou seja: preparam alunos tanto para direito, como comunicação ou psicologia.

<sup>34</sup> O formulário foi enviado entre junho, julho e agosto de 2020 para os inscritos em ações de preparatórios para pós-graduação de todo o Brasil, por meio de redes sociais, tais como facebook e twitter. O material contou com 91 respostas. A questão, ilustrada por meio do gráfico, permitia que os respondentes escolhessem mais de uma opção para marcar.

Isso reflete nas dúvidas sobre o processo seletivo, o que foi aferido por meio de entrevistas em profundidade realizadas entre voluntários e candidatos dos cursos preparatórios para pós-graduação, entre os anos de 2020 e 2021. Segundo a entrevistada M-10, formada numa instituição privada bem reconhecida, porém voltada para o mercado, existe uma diferença entre alunos que passam por iniciação científica (mais comum na graduação pública) e os que possuem formação em instituições privadas:

A universidade particular está querendo formar aluno para o mercado né? A universidade pública também, mas ela tem um cuidado com a pesquisa, é importante você ter essa carga de conhecimento de pesquisa, tanto é que o lema da universidade é pesquisa, ensino e extensão (...) no curso de iniciação científica, eles aprendem a escrever artigos, aprendem a apresentar artigos em congressos, eles estão ali para isso, o que é uma escola maravilhosa, que na universidade particular não tem (...) (ENTREVISTADA M-10, 26/05/2021)

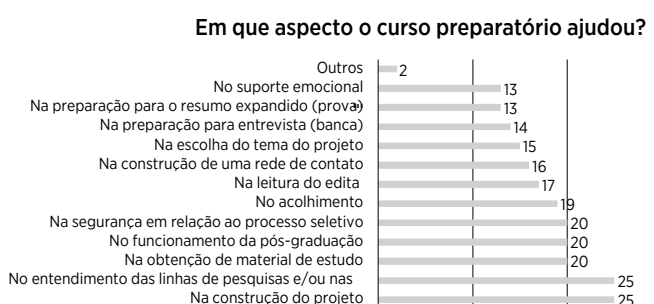
Outra entrevistada que fez graduação em universidade particular também comenta a importância do curso no preparo para seleção, pois desconhecia o processo seletivo para pós-graduação.

Fiz minha graduação toda e não sabia nada sobre o processo seletivo de mestrado, o curso [...] foi importantíssimo para eu dar os primeiros passos, me auxiliando na leitura do edital, escrita das primeiras linhas do projeto e também ajudou a entender qual melhor linha de pesquisa, o que era realmente relevante e importante no meu projeto. (ENTREVISTADA O-13, 11/07/2021)

Os itens de preparação apontados pela entrevistada O-13 fazem parte da etapa de seleção divulgada nos editais: prova escrita baseada em bibliografia acadêmica; análise de projeto e currículo; entrevista com a banca de avaliação; prova de uma língua estrangeira. Independentemente de ter vindo de universidades privadas ou não, os participantes dos preparatórios usufruem de diferentes formas de capacitação nessas áreas. No

quadro a seguir, observa-se a recorrência destas situações:

**Figura 2.** Quadro de resposta sobre aspectos do CPP



**Fonte:** elaboração própria, 2022

Como em qualquer área de estudo, o processo seletivo dos PPG em Comunicação envolve regras e fases geradoras de dúvidas nos candidatos. Questionamentos comuns, do tipo “como estudar para prova”; “como escrever o projeto”; “entrar ou não em contato com o possível orientador”; “como preencher meu lattes”, preocupam e promovem insegurança e inibição entre os novos pleiteantes. A partir de experiências adquiridas na própria instituição, essas dúvidas são desvendadas, de forma voluntária, por mestrandos ou doutorandos. Neste contexto, as experiências progressas tornam-se cruciais, configurando um aprendizado acumulado de saber e de sensibilidade ao campo de forças políticas que atravessam o sujeito e a instituição. Ou seja: articula-se, ao processo de aprendizado, a experiência pessoal e coletiva dos estudantes e sua mobilização em torno das ações políticas afirmativas. É justamente este entrelaçamento que protege e alivia a insegurança própria do processo seletivo; o medo de se estar ocupando um lugar historicamente “branco”; a dúvida recorrente sobre o uso ou não uso da política de cotas, pois ainda paira em alguns estudantes cotistas o receio de serem vistos como “não aptos”, aquele que passou “só por causa das cotas”.

Tais condutas denunciam o funcionamento subjetivo do mérito que se reproduz no questionamento da própria capacidade pelo uso de ações afirmativas, no receio de se expressar no ambiente universitário, na impossibilidade de

autodeterminação proveniente do desconhecimento da estrutura acadêmica. De resto, pode-se dizer que o mérito traz à tona entre os subalternizados um sentimento de estar em dívida. Ao menor indício de dúvida quanto à sua capacidade, o estudante logo questiona se aquele lugar, por direito, pode ser seu.

### A lógica do mérito

Para a compreensão da lógica do mérito neste trabalho, optamos pelos filósofos Sueli Carneiro (2005), Michael Sandel (2020) e Daniel Markovits (2021) por abordar a questão do mérito dentro da educação, a primeira, sob o viés racial, e os demais pela via socioeconômica. Sueli Carneiro (2011) traça uma relação entre racismo e mérito, entendendo a meritocracia como forma intencional de exclusão dos racializados à educação superior, meio de privilégio dos brancos e de ocultação das desigualdades raciais e sociais. Já Sandel (2020) discute o processo ilusório da meritocracia quando a decisão do indivíduo, saindo do campo divino, passa a ser entendida como esforço próprio. Markovits (2021) reflete a importância do lastro familiar no processo de ascensão social, desde a possibilidade de investir numa boa educação até a formação de networking, e isto torna-se uma vantagem que tende a se perpetuar entre os descendentes desse grupo social.

Um aspecto que contempla a visão dos autores é o entendimento de que a meritocracia faz uso de algumas pessoas a fim de criar determinado modelo de sucesso que se lhes torne um padrão a ser seguido (Markovits 2021 e Sandel 2020). Essa percepção entrelaçada à dimensão racial cria lógicas de comparação e dissenso entre os sujeitos, dividindo a população negra entre os que defendem as ações afirmativas e os que são contra porque acreditam que a política desvaloriza sua capacidade intelectual (Renata Nascimento Silva, 2018).

A tensão entre a política de cotas e a meritocrática reflete o processo racial brasileiro em que a ascensão social se torna um meio de se livrar das concepções que definem econômica, política e socialmente a população negra como inferior e

submissa (Neusa Souza, 2021). Tal percepção é reforçada em parte pelo discurso midiático que coloca pessoas negras bem-sucedidas como modelos positivos de meritocracia, excluindo e marginalizando quem não segue o padrão, além de desqualificar o uso de cotas perante a opinião pública.

A pesquisa de Zilda Martins (2018) aponta o quanto a mídia impressa, durante a implementação da política de cotas nas universidades públicas, fez uso do argumento do mérito e até do aumento do racismo na tentativa de construir narrativas negativas sobre as cotas. Algumas universidades públicas também se utilizaram dessas alegações ao não implementarem a modalidade em seus cursos. Anna Venturini (2019) e Danielle Pereira de Araújo (2019) mostram em seus trabalhos como certos espaços acadêmicos criam uma falsa assimetria entre mérito e cotas, tendo por apoio enunciados científicos, leis, medidas administrativas, organizações públicas e discursos que contestam a modalidade pública.

Segundo Venturini (2019):

(...) a preocupação com a manutenção do mérito acadêmico foi mencionada em todas as entrevistas com membros de coordenações ou reitorias. Mesmo dentre os entrevistados favoráveis a tais medidas e cujos programas já as instituíram, vários ressaltaram que a previsão de notas de corte e etapas diferenciadas para determinados grupos representariam uma violação do mérito (...). Essa hipótese também é corroborada por estudos de psicologia social que apontam que as pessoas com maior nível de estudo endossam mais fortemente a ideia de meritocracia e apresentam posições desfavoráveis às ações afirmativas. (Venturini, 2019, p. 251)

A passagem acima evidencia uma posição contrária às ações afirmativas em virtude do mérito acadêmico que, para esse grupo, significa a capacidade da universidade de produzir ciência e tecnologia de relevância social e econômica. Dessa relação provém o funcionamento de uma lógica racial em que o domínio da racionalidade e a capacidade intelectual não são consideradas características da população negra. Tal processo é encoberto pela

narrativa meritocrática que mascara a desigualdade racial, econômica e política possibilitando, ao mesmo tempo, a ascensão social da classe média branca e a exclusão da população negra sob o pretexto do mérito acadêmico. Essa narrativa é controlada pela comunidade branca, pois esse grupo social detém as posições de poder que gerenciam esses recursos. Isto possibilita o acúmulo de oportunidades entre eles e impede que grupos minoritários adentrem determinados espaços.

Para que a lógica do mérito funcione, ela precisa ser defendida tanto pelos indivíduos que ditam seus critérios como pelos futuros candidatos à pós-graduação dos mais diversos espectros sociais. Isto ocorre a partir do momento em que ambos passam a acreditar que os valores como merecimento, esforço, dedicação, sucesso e prestígio social são reconhecidos através da meritocracia. Até a própria resolução da desigualdade e a justiça social passariam por ela. É a partir dessa articulação que a utilização das cotas acaba sendo confrontada na sociedade. A entrevistada C4 relata o quanto uma cotista precisou desconstruir o significado das cotas para se adequar a esta condição:

(...) se o processo de cotas não tivesse sido aprimorado, eu não teria entrado agora no doutorado porque estava num processo muito louco (...), eu estava com estafa e finalizando a dissertação. (...) como eu falei, na graduação não tinha cota na minha época (...). No doutorado, eu fui a última da lista dos cotistas (...), no início me deu essa coisa de pensar, sei lá, alguém pode jogar isso na minha cara em algum momento em alguma discussão, enfim, a gente pensa, né (...), mas depois consegui desconstruir isso tudo (...), eu não tenho problema nenhum com cotas (...). (ENTREVISTADA C4, 27/11/2020)

Dentro da lógica do mérito, os discursos traçam e promovem jogos de valorização e desvalorização, os quais envolvem o corpo negro numa rede de questionamentos. Daí, aparecem o medo e a insegurança mencionados acima. Mesmo candidatos e voluntários versados sobre a composição racial da educação, sobretudo das avaliações, não

se privam de questionar seu desempenho acadêmico como se fosse apenas uma questão de capacidade individual. Nas palavras da entrevistada:

(...) na graduação, eu passei em quarto lugar (...). Aí, no mestrado, no final, depois que teve as reclassificações, eu fiquei em 13º (...) quando foi agora eu fiquei em último, também acho que tem um pouco da vaidade, (...), sempre fui estudiosa, sempre fui boa aluna (...).

(ENTREVISTADA C4, 27/11/2020)

A reflexão da entrevistada C4 aponta como a lógica do mérito promove uma internalização dessa desvalorização intelectual e, por conseguinte, das próprias ações afirmativas. Por meio da lógica do mérito, constrói-se um conjunto de valores normativos que guiam o sujeito a partir do momento que surge o interesse/desejo pela pós-graduação.

Diante desta perspectiva, compreende-se o mérito como um sistema cuja função principal é manter o status quo da branquitude. Há uma finalidade de dominação em favor da branquitude em seus privilégios, mediados pela raça, pela classe e pelo gênero, de modo não verbalizado ou explícito. Assim, percebe-se que a lógica do mérito se organiza a partir de um conjunto de elementos – discursos midiáticos, lideranças políticas, instituições, e na fala de especialistas – que instrui a sua presença como justiça social e moral, ao mesmo tempo em que normatiza a estrutura da branquitude na sociedade.

### Considerações Finais

O artigo, por meio de apresentação de dados quantitativos e qualitativos, evidenciou a relevância dos cursos preparatórios para pós-graduação criados por associações estudantis como ação coletiva negra que busca subverter os valores individuais e competitivos da trajetória universitária. Nota-se, por meio de entrevistas, o interesse dos voluntários e candidatos em construir um espaço educacional de apoio a questão racial com troca de experiências e fortalecimento de organizações políticas. A questão do coletivo é primordial para

os preparatórios, pois a lógica meritocrática invisibiliza as dificuldades sociais, raciais, culturais e financeiras dos estudantes. Esse viés subjetivo impacta pessoas negras durante a trajetória para acessar a pós-graduação, um espaço ainda visto como predominantemente branco. Por meio dos cursos também se observa a defesa da manutenção e expansão das ações afirmativas dentro da pós-graduação tanto para os atuais alunos e candidatos que ainda pretendem ingressar como para gestores e educadores que acreditam que a medida deveria ficar restrita a graduação.

Essa mobilização é importante porque visa desconstruir a relação negativa, que persiste na opinião pública, entre mérito acadêmico e ações afirmativas, no qual o uso das cotas apontaria uma fragilidade intelectual. Tal proposição se baseia justamente na percepção de que a trajetória acadêmica é entendida como algo individual que resulta do esforço e merecimento de cada um. Logo, a dimensão de cooperação torna-se imprescindível dentro deste contexto em que a educação universitária se converte em um dos únicos caminhos para ascensão social. Assim, os cursos preparatórios para pós-graduação apontam a necessidade de reinventar as diretrizes acadêmicas para que a coletividade, solidariedade e o contexto social sejam considerados no processo de aprendizado e no ingresso para pós-graduação.

O mérito no espaço acadêmico está para além do papel regulatório de acesso à universidade e/ou controle dos padrões científicos, ele atua na manutenção dos privilégios dos grupos brancos nos cursos de mestrado e doutorado por meio de modelos de avaliação eurocêntricos, com diretrizes excludentes que validam/classificam saberes. Conclui-se, então, que a coletividade negra dentro dos cursos preparatórios para pós-graduação possibilita uma ética coletiva que desconstrói essa visão eurocêntrica do saber que, articulada a lógica do mérito, produz um efeito de exclusão desses sujeitos na pós-graduação.

## Referências bibliográficas

- Carneiro, S. A. (2005). A construção do outro como não-ser como fundamento do ser (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- de Araújo, D. P. (2019). "Inclusão com mérito" e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito e Práxis*, pp. 2182-2213 <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>
- Guimarães, A, Rios, Flavia, Sotero, E. (2020) Coletivos Negros e novas identidades raciais. (Dossiê Raça, Desigualdade e Políticas de Inclusão, pp. 309-327 <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>
- Markovits, D. (2021). A Cilada da Meritocracia. Intrínseca.
- Martins, Z. (2018). Cotas raciais e o discurso da mídia: um estudo sobre a construção do dissenso. Appris Editora.
- Sandel, M. (2020). A Tirania do Mérito. Editora Civilização Brasileira.
- Santos, N. (2019). O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação
- Venturini, A. C. (2019) Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão. (Tese Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Portaria Normativa n.º13, de 11 de maio de 2016. (2016). Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 03 agosto, 2022, de [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473)
- Lei n.º 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 03 agosto, 2022 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)
- Silva, R. N. da, & Barbosa, Z. M. (2022). Comunidade de aprendizado na pós-graduação: cursos preparatórios em uma dialogia que nasce da solidariedade. *Comunicação & Educação*, pp. 149-164. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i2p149-164>
- Souza, N. (2021). Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro

**Renata Nascimento da Silva.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.



## DESCOLONIZAÇÃO EPISTÉMICA, PESQUISA ATIVISTA E ANTROPOLOGIA

Max Ruben Tavares de Pina Ramos  
ISCEE – Pólo Universitário de São Vicente

### Resumo

Este artigo analisa as implicações éticas, epistémicas e políticas que o ato de fazer *etnografia em casa* encerra e as inquietudes que envolvem a produção de conhecimento nas chamadas *universidades ocidentalizadas*. Para dar conta de tais implicações, problematiza as categorias de “campo”, “nativo”, *insider*, *outsider* e, por fim, coloca no centro do debate a importância da pesquisa ativista na descolonização epistémica. O texto defende uma maior convergência da antropologia com as agendas das populações histórica e politicamente desumanizadas, a fim de, através de projetos colaborativos, se engendrar a regeneração da disciplina e a imaginação de sociedades justas.

**Palavras-chave:** Antropologia; etnografia em casa; descolonização epistémica; pesquisa ativista.

## EPISTEMIC DECOLONIZATION, ACTIVIST RESEARCH AND ANTHROPOLOGY

Max Ruben Tavares de Pina Ramos  
ISCEE – Pólo Universitário de São Vicente

### Abstract

*This article analyses the ethical, epistemic and political implications of at-home ethnography and assesses the concerns surrounding the production of knowledge in so-called westernized universities. To account for such implications, the article problematizes the categories of “field”, “native”, insider, outsider, and draws ultimate attention to the importance of activist research in epistemic decolonization. The text defends a greater convergence of anthropology with the demands of historically and politically dehumanized populations, projecting the regeneration of the discipline and the imagination of just societies through collaborative projects.*

**Keywords:** Anthropology; at-home ethnography; epistemic decolonization; activist research.

## Introdução: problematizando o “nativo” e o “campo”

Entre 2010 e 2011 fiz pesquisas em Cabo Verde e à margem do meu trabalho emergia, entre outras, uma reflexão que se prende com uma determinada noção e imaginário antropológicos de “campo” e de “nativo”. Apurar o contexto em que esses termos eclodiram e se cristalizaram na antropologia é uma boa forma de começar essa discussão. Muitas etnografias contribuíram para a canonização de uma ideia de *trabalho de campo* na qual se invocava e predominavam investigações em “ilhas longínquas”, em territórios colonizados “remotos” e “selvagens”. Estabelecia-se deste modo uma fronteira rígida entre o “lá” e o “cá”. O primeiro, correspondia ao “campo”, onde se recolhia o “material” etnográfico e o segundo, seria a “casa”, lugar de análise, teoria, ensino e escrita dos dados coligidos. Importa acrescentar que, como escreveu Antônia Araújo (2020, p. 4), “essa noção de campo na antropologia é um lugar não somente físico, mas também é um espaço epistemológico de investigação moldado pelas histórias do imperialismo e do colonialismo dos Estados Unidos e da Europa”. É desta forma que emergiu o ordenamento do “território antropológico” e o estabelecimento de hierarquia de “lugares”. Assim, alguns *terrenos* passaram a ser vistos como mais “etnografáveis” que outros.

Devemos mencionar aqui outra proposição da época: a íntima relação entre a hierarquia de “lugares” e a hierarquia temporal. Ou seja, o nexos subjacente entre a distância espacial e a distância temporal. Johannes Fabian (2013) examinou extensivamente como é que a antropologia construiu o seu “objeto” de estudo a partir da negação da *coetaneidade*, isto é, da negação de um pressuposto elementar: a de que as/os antropólogas/os brancos euro-americanos partilhavam o mesmo tempo presente que as populações não-brancas. Essa compartimentação antropológica do Tempo repousava num processo de racialização segundo o qual as pessoas brancas se encontravam num patamar racial incomparavelmente superior ao das não-brancas. Com base nisso, a antropologia contribuía “acima de tudo para a justificação intelectual da iniciativa colonial” (Fabian, 2013, p. 53).

Nesse processo de ordenamento espacial e racial do Tempo a literatura antropológica recorreu a termos como “primitivo”, “selvagem” ou “nativo” para descrever e catalogar as pessoas não-brancas. A este respeito, importa referir que o recurso a uma “linguagem zoológica” (Fanon, 2015, p. 46) para descrever o colonizado teve uma influência substantiva quer na legitimação do colonialismo quer na desumanização das populações colonizadas. Durante uma fase da produção antropológica o termo “nativo” substituiu outros como “primitivo”, “selvagem”, “indígena”, “autóctone”, ou ainda “negro”. A sua utilização vinculava-se à imagem da pessoa que está “mais” próxima da natureza, do “natural”.

O “nativo” encontrava-se associado à imagem de um ser imóvel. Ele era, portanto, o símbolo da pessoa “confinada” ao seu espaço e teria, no meu entender, nas pessoas negras, parafraseando a escritora e filósofa jamaicana Sylvia Wynter (2003, p. 266), *“its most extreme form”*, representando *“the ostensible missing link between rational humans and irrational animals”*. A bestialização e a desumanização das populações africanas ocuparam um lugar central na epistemologia euro-moderna e no projeto de dominação colonial que para tal criou o “Negro”. Conforme Cedric Robinson (2000, p. 81), a invenção do Negro partia das seguintes premissas: *“The Negro had no civilization, no culture, no religions, no history, no place, and finally no humanity that might command consideration”*.

À vista disso as pessoas negras representam “a antítese da Humanidade” (Wilderson, 2020, p. 99). Elas não fazem parte daquilo que social, cultural, jurídica e politicamente o estado moderno, colonial, escravocrata e patriarcal codificou e decretou como “Humanidade”. No âmbito desse pensamento humanista e secular eurocêntrico que estruturou o mundo tal qual conhecemos hoje o Negro “não faz parte da Humanidade” e, logo, sequer “é parte da hierarquia humana” (Vargas, 2017, p. 86), razão pela qual é “excluído das esferas de cidadania, do consumo, de pertencimento político” (Vargas, 2017, p. 84). Em suma, a emergência do termo “nativo” também se alimentou de uma série de concepções, estereótipos e fantasias

sobre o “Negro”. Voltemo-nos à ideia de “campo” na antropologia.

Durante a minha formação académica, por ser cabo-verdiano soava-me estranho a expressão “ir para *trabalho de campo*”, visto que esse “campo” coincidia com os sítios ou o universo de onde sou oriundo. Mas há outro aspeto. Nessa altura, a maior parte da literatura antropológica com a qual me cruzei remetia-me para esse “campo” que foi desenhado no período colonial e representado como longínquo, desconhecido, exótico e não-familiar onde se estuda um ser humano *muito* diferente de “nós” (ocidentais).

Vale a pena realçar também que no Ocidente a grande maioria da literatura de reflexão sobre a etnografia e os modos de realizar o *trabalho de campo* é dirigida a problemáticas, vicissitudes, apreensões, incertezas, ansiedades e volatilidades que encerram as pesquisas desenvolvidas por antropólogas/os euro-americanos brancos, em áreas que lhe são estranhas. Em consequência, muitas dessas preocupações não coincidiam com as minhas inquietações nem eram compatíveis com uma reflexão mais precisa e apurada sobre a minha pesquisa em Cabo Verde. É que, afinal de contas, esse “campo” correspondia a um universo que me era muito familiar, ao local onde eu havia nascido e crescido. Era um “campo” que ia remeter-me explícita ou implicitamente para as minhas memórias de infância, adolescência e juventude, experienciadas nas ilhas de Cabo Verde.

Portanto, além do território, conhecia bem os possíveis interlocutores e sabia como mobilizar toda a rede e meios necessários para chegar a eles. Dar resposta às minhas preocupações, e aos limites que o ato de fazer *etnografia em casa* me impunha, implicava convocar uma literatura mais adequada à minha condição ali, ou seja, a de um sujeito que faz pesquisa no seu próprio contexto. Colmatar essa lacuna obriga-nos a destacar o impacto que o racismo epistémico tem tido na constituição dos currículos universitários e na governança académica no geral.

### ***Insider, outsider e os seus limites***

A antropologia “em casa” ou conduzida por um *insider* no ambiente onde nasceu, cresceu e passou por agências de socialização, mereceu a reflexão de alguns autores como Franz Boas, Lowie, Malinowski e Radcliffe-Brown que apontavam as “potencialidades” do antropólogo “nativo” (Narayan, 1993).<sup>35</sup> O que se deve reter das reflexões desses precursores da antropologia é a ideia de que há “virtualidades” na “autenticidade”. Quer dizer, a ideia de que a condição “nativa” do/a antropólogo/a *insider* oferece quase por si só uma leitura e interpretação mais exactas dos *modos de ser* e das *formas de pensar* da sua realidade social e cultural. Neste ponto, como diz Kirin Narayan o uso do termo “nativo” pode estender-se ao de “antropólogo nativo”, por este carregar o selo da autenticidade (Narayan, 1993, p. 676-677). Ademais, esta discussão pode remeter-nos para uma polarização entre o/a antropólogo/a “real” e o/a antropólogo/a “nativa” (Narayan, 1993, p. 672).

Esta polarização leva-nos, por sua vez, para o interior de uma outra questão. Nela, o/a antropólogo/a “real” é definido pelo seu estatuto pretensamente superior e assume, enquanto um *sujeito branco*, uma “posição de prioridade e autoridade” (Ture; Hamilton, 1992, p. xv). O antropólogo “nativo”, indígena, negro, não-branco, por seu turno, despojado de autoridade, teria um papel marginal na disciplina. Isto é o que Joseph Tonda, professor da Universidade Omar Bongo, no Gabão, tem em mente quando, a partir das reflexões de Hountondji, considera que o antropólogo africano seria então uma espécie de “operário mais ou menos qualificado” (2012, p.116). Vista deste ângulo, a/o antropóloga/o africana/o seria então aquilo que Iolanda Évora

<sup>35</sup> Convém ressaltar que Patricia H. Collins propõe uma outra forma de discutir as categorias “insider” e “outsider”. Esta autora observa que a socialização das mulheres negras na sociologia conferiu a estas um *status* de *outsider within* numa disciplina historicamente moldada pelo *insiderism* de homens brancos. Collins defende que as mulheres negras, enquanto *outsider within*, trazem “uma perspectiva especial, não apenas para o estudo de mulheres negras, mas também para algumas das questões fundamentais que a própria sociologia enfrenta” (2016, p. 122).



lucidamente chamou de “informante qualificado”<sup>36</sup>. Superar essa polarização que permeia as discussões em torno da produção de conhecimento não é uma questão supérflua, mas antes essencial para uma descolonização radical da disciplina ou – na linha daquilo que vem defendendo o mestre e líder quilombola Antônio Bispo dos Santos (2021) – para “contra-colonizar a antropologia”.

As implicações dessa polarização podem ser estendidas também a partir das categorias de antropólogos *insider* e *outsider*, embora essas duas categorias tendem a ser vistas como mais aceitáveis. No entanto, convém advertir que são dois termos discutíveis e os seus limites devem ser sempre apontados. Por exemplo, seguindo a análise de Narayan sobre o caso de Mysore Narasimhachar Srinivas entre os Coorgs vemos que este, apesar de ser indiano, observava os seus interlocutores e concidadãos a partir do ponto de vista de um homem e brâmane que teve uma educação urbana. Este ponto é de primeira importância. Tanto para o *insider* como para o *outsider*, não se pode ignorar em momento algum o ónus que certas categorias sociais e fatores como educação, género, raça, classe, nacionalidade, religião, ideologia política, idade etc., têm na forma como as/os antropólogas/os observam, registam, descrevem e experienciam as realidades que estudam.<sup>37</sup> Como destaca Antônia Araújo, um dos motivos que tem levado muitos a não considerar esses marcadores sociais é o “caráter positivista e objetivo da antropologia que afastam questões de raça, género e classe do processo de pesquisa afirmando uma postura ‘neutra’ que replica formas coloniais de produção de conhecimento” (2020, p. 142).

Essa polarização oculta também o fato de o *insider* poder ser *outsider*. Ou seja, como propõe Narayan, um pesquisador pode ser as duas coisas simultaneamente (Narayan, 1993, p. 678). Dito de

um outro modo, determinadas “lógicas domésticas” podem soar a um *insider* tão estranhas como soariam a um *outsider*. Fazer etnografia como um *insider* implica muito mais do que ter familiaridade com o *terreno* e o universo pesquisados. Isso leva-nos a refletir um pouco mais e a concluir que fazer etnografia como um *insider* requer, no fundo, um posicionamento a partir do “lugar epistémico” de grupos historicamente desumanizados. Neste ponto, parece-me útil fazermos uma distinção entre o “lugar epistémico” e o “lugar social”.

Para Ramón Grosfoguel (2008, p.119): “O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno”. E Grosfoguel (2008, p. 119) acrescenta: “Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes”. É precisamente estas e outras questões que examinarei a seguir.

### Sobre a pesquisa ativista/militante

Começamos pelas seguintes questões: “*Whose research is it? Who owns it? Whose interests does it serve? Who will benefit from it? Who has designed its questions and frame its scope? Who will carry it up? How will its results be disseminated?*” (Smith, 1999, p.10). Estas perguntas formuladas por Linda Tuhiwai Smith revestem-se de uma importância capital para um conjunto de preocupações que a autora levanta no seu livro. A título de exemplo, o quesito da observância de protocolos culturais e éticos no desenho metodológico, bem como a relevância dos princípios de reciprocidade e retorno/partilha do conhecimento produzido (Smith, 1999). Subjacente aos questionamentos da académica maori encontram-se também outros tópicos que não podem passar aqui em silêncio.

A desconfiança patente nas perguntas tem razão de ser e as suas raízes são profundas e remontam ao colonialismo europeu. A invasão e a possessão

36 Conceito utilizado por Iolanda Évora na sua comunicação apresentada no Colóquio Internacional “As Ciências Sociais em Cabo Verde. Quem somos? Para onde vamos?”, que teve lugar na Universidade de Cabo Verde, Praia – Santiago, nos dias 14 e 15 de setembro de 2012.

37 Acerca deste ponto, consultar também Collins (2016).

dos territórios no Sul Global, a exploração/saque dos recursos minerais, da flora, da fauna a utilização de doenças bacterianas e virais como armas de guerra, a esterilização de populações femininas (Smith, 1999, p. 61-63) são apenas alguns dos inúmeros episódios mais longínquos que contribuíram para alimentar essa desconfiança. É bom lembrar que esses episódios têm sido atualizados e ressignificados na atualidade no âmbito de projetos (neo)coloniais. Sobre esta matéria, o trabalho de Antônio Bispo dos Santos (2015) – em especial, o capítulo “Guerras da colonização” (p. 47-67), é bastante frutífero. No essencial, as perguntas supracitadas militam contra um conjunto de terrores que a ciência moderna e colonial fomentou no seio das populações do Sul Global e seus descendentes no Norte Global, e que se espriam desde o extrativismo económico e epistémico ao genocídio.

A estreita ligação entre a ciência ocidental e o colonialismo é incontestável. A cumplicidade da antropologia com o empreendimento colonial tem sido assinalada. É importante termos presente que, assim como outras disciplinas, a antropologia não se descolonizou e tem privilegiado um olhar eurocêntrico sobre o “Outro” e o mundo. Se é verdade que em certos círculos da disciplina tem havido algumas tentativas de reabilitação e processos de autocrítica, há também que questionar, seguindo Jaime Amparo Alves: “*What has anthropology got to offer beyond well-crafted texts, sanitized analyses of the moment and good intentions to decolonize the discipline?*” (Alves, 2021).

Não é meu objetivo analisar aqui todas as motivações históricas, políticas e imperiais que propiciam a relutância em (ou a impossibilidade de) descolonizar a antropologia. Contudo, vale referir um ponto que assume uma importância particular. Em regra, a antropologia preserva na sua práxis etnográfica, teórica e analítica as premissas liberais de *neutralidade* e *imparcialidade científica*. Não prescindir dessa tradição que podemos epilogar de *observação neutra* e *descomprometida* tem as suas implicações. Alves (2021) ao analisar a forma como a antropologia tem estudado os policiais e a instituição policial – face ao contínuo terrorismo policial, antinegitude e opressão racial,

argumenta: “*Anthropologists, I would argue, are ‘violence workers’ not only in performing the enduring colonial project of othering, but also when taking a ‘reformist’, ‘neutral’ or distant stance on social movements that demande radical changes*” (Alves, 2021).

Esta afirmação de Alves brota de uma análise crítica sobre o posicionamento de antropólogos/as que, além de reforçar narrativas coloniais da disciplina, hesitam em engajar-se de uma forma ativa com os movimentos sociais no concernente a vários assuntos que afligem os *condenados da terra* de que falava Frantz Fanon. Destarte, o artigo de Jaime Amparo Alves interpela-nos para uma reflexão séria e profunda sobre as potencialidades da pesquisa ativista.

O ativismo na produção de saber não é de hoje. Craig Calhoun lembra-nos que este tema é tão velho como Maquiavel, Marx ou Aristóteles e sublinha a sua importância no desenvolvimento das ciências sociais (2008, p. xiii). W. E. B. Du Bois personifica seguramente um dos melhores exemplos da articulação entre a agenda académica e o ativismo político. Não obstante o reconhecimento do imenso legado de Du Bois em vários campos disciplinares, é sabido que os trabalhos, que se inscrevem nessa longa tradição de produção de conhecimento de cariz ativista, têm sido sistematicamente ignorados e silenciados.

As pesquisas conduzidas por pessoas negras, como muito bem notou Grada Kilomba, são confrontadas recorrentemente com uma plêiade de comentários: “*Você tem uma perspectiva muito subjectiva*”, “*muito pessoal*”, “*muito emocional*”, “*muito específica*”, “*isto são factos objectivos?*” (2019, p.51). Com estes comentários estabelece-se um perímetro no interior do qual se estipula o que é considerado *verdadeiramente* objetivo, científico, universal, e assim por diante. Ora bem, isso restringe e nega a possibilidade de certos corpos, de certas vozes ou, mais importante ainda, de as epistemologias não-eurocêntricas fazerem parte das agendas das académicas universitárias *ocidentalizadas*. Estamos perante o tema de epistemicídio e o trabalho da filósofa brasileira Aparecida Sueli Carneiro fornece uma argumentação que merece ser citada: “Para nós, porém, o

epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (Carneiro, 2005, p. 97).

Os comentários mencionados há pouco trazem para o primeiro plano “uma violenta hierarquia [racial] que define *quem pode falar*” (Kilomba, 2019, p. 52). É pertinente sinalizar que, além de *quem pode falar*, se levanta a questão *do que falar*. A ponderação e o cuidado rigoroso com o *que falar* e o *que escrever* têm sido um aspeto marcante na trajetória das pessoas negras na academia. Toda uma economia de palavras e reflexões a serem ditas ou escritas é convocada para lidar com o espectro policial que assombra a produção de conhecimento de sujeitos negros. Para estes, o policiamento nunca sai de cena e o campo académico não seria uma exceção. Por isso, não poucas vezes, a reflexão surge “em pedacinhos digeríveis que eles aceitem, para que tenham alguma empatia por nós, algum tipo de adjudicação política ou legal” (Wilderson, 2020, p.95).

Devemos ter em conta também que se confrontam com a criminalização da sua produção científica. Por exemplo, Nelson Maldonado-Torres (2012) escreveu sobre a criminalização dos “Estudos Étnicos” (*Ethnic Studies*), área que tem contado com uma participação considerável de pessoas negras, no seio das *universidades ocidentalizadas*. Maldonado-Torres observa que os “Estudos Étnicos” e outras formas não-eurocentradas de pensar

(como os “Estudos Negros” – *Black Studies*) são vistas como campos epistêmicos indesejados, não sofisticados academicamente, improdutivos e mesmo perigosos (Maldonado-Torres, 2012, p. 96-97).<sup>38</sup>

Essa aversão, desqualificação e criminalização é justificada, bastas vezes, por vários membros da *academia ocidentalizada*, como resultado das interlocuções, e uma série de trabalhos colaborativos, que a comunidade académica negra (p. ex.) estabelece com movimentos sociais que lutam contra as injustiças sociais e a violência racial. É dessa forma que o diálogo horizontal (e por consequência a própria pesquisa ativista) vai ser desaconselhado e patologizado, uma vez que *contaminaria*, de acordo com os parâmetros de validação científica liberais, a objectividade e o rigor metodológico.<sup>39</sup>

Não raras vezes também se comenta: “a tua/sua pesquisa é *ideológica*”. Aqui se tenta estabelecer uma separação rígida entre ciência e ideologia, tentando fazer esquecer o fato de historicamente a ciência ter funcionado também “enquanto força social, enquanto instituição ideológica” (Žižek, 2009, p.77). Ainda sobre este assunto, vale salientar que o que chamamos de “disciplina científica” não deve ser concebida “*simply as a way of organizing systems of knowledge but also as a way of organizing peoples or bodies*” (Smith, 1999, p. 68). Esta observação de Smith é crucial.

Organizar pessoas ou corpos engendrou a compartimentação racial e hierárquica de seres humanos em lugares e temporalidades distintas, como referido atrás, e paralelamente a desqualificação e, em muitos casos, a liquidação de saberes e conhecimentos de populações que passaram pela experiência de colonização europeia. “Logo,” diz Kilomba, “o que encontramos na academia não é uma verdade científica objectiva, mas sim resultado de relações desiguais de ‘raça’” (2019, p. 53). Para pôr cobro a essa relação desigual parece-me

<sup>38</sup> Nos últimos anos esta criminalização tomou outras proporções com a aprovação de leis que proíbem ou restringem o ensino do campo disciplinar de “Teoria Crítica da Raça” em vários estados norte-americanos.

<sup>39</sup> Ver, a este respeito, Hale (2008).

indispensável que a antropologia tome, pelo menos, em consideração, as pertinentes reflexões de antropólogas/os como Archie Mafeje, Paul Nchoji Nkwi, Joseph Tonda, Jafari Allen, Ryan Jobson, Faye Harrison, João Costa Vargas, ou as propostas de “abolitionist anthropology” de Savannah Shange (2019) e “insurgent anthropology” de Jaime Amparo Alves (2021).

Estas propostas não são expressões desprovidas de profundidade que oferecem uma saída fácil para a descolonização da antropologia. São propostas e reflexões úteis que partem de uma comunidade antropológica negra engajada tanto na desconstrução da gramática colonial que moldou o edifício da antropologia moderna como empenhada na (re)construção de uma disciplina que contemple as diversas etnografias negras e epistemologias não-eurocêntricas. Isso implica um comprometimento ético para que se possa romper com os padrões de colonialidade nos quais a disciplina ainda navega e estabelecer outros padrões de referência para a antropologia. Não se trata tão-só de darmos uma nova versão à antropologia, mas sobretudo de perceber o quão vital é a utilização de outras lentes interpretativas para uma compreensão mais incisiva das realidades sociais estudadas em África e na diáspora africana.

Os procedimentos metodológicos alternativos permitem “reconcebe a disciplinary project built on extractives logics, collusion, antiblackness and colonialism” (Shange, 2019, p. 10). Mais: uma pesquisa ativista/militante como defende Calhoun (2008, p. 25) “*is one way to make social science useful. But activist scholarship can also make social science better, providing occasions for new knowledge creation, challenges to received wisdom, and new ways of thinking*”. Noutros termos, redirecionar o método etnográfico a partir, a título exemplificativo, daquilo que João Costa Vargas chamou de *observant participation* e não do convencional *participant observation* (Vargas, 2008, p.175), permite combinar renovação metodológica, rigor e criatividade científica com engajamento político.

O potencial transformador que daí decorre dará azo ao alargamento de horizontes analíticos e à inovação teórica. Um bom exemplo disso é o trabalho de Enedina Alves do qual ressalto a seguinte e

interessante observação: “(...) para muitos de nós, oriundos de grupos sociais marginalizados, o trabalho de campo é na verdade, trabalho de casa” (Alves, 2015, p. 42). Enedina Alves, que fez a sua pesquisa ativista junto de mulheres negras encarceradas na Penitenciária Feminina de Santa’Ana, na cidade de São Paulo, Brasil, ao utilizar a expressão *trabalho de casa* capta de modo eficaz esse comprometimento que académicas/os negras/os têm vindo a estabelecer com as suas comunidades. No fundo, essa antropologia militante e insurgente é um exemplo paradigmático daquilo a que chamaria de *etnografia das/dos que já não podem esperar mais*. Confrontados com séculos de privação de direitos, de cidadania e de *acumulação de desvantagens socioeconómicos*, académicos/as de populações marginalizadas colocam os seus esforços políticos e intelectuais (bem como todas as suas competências científicas e artísticas) ao serviço das suas comunidades e em prol da justiça social.

### Considerações finais

A antropologia tem dado o seu contributo na compreensão dos modos de pensar, de existir e de agir das populações humanas. Todavia, é visível os legados coloniais e o racismo epistémico em muitas abordagens antropológicas. As pesquisas levadas a cabo por académicos/as de populações historicamente marginalizadas têm demonstrado que, entre outros aspetos, a descolonização epistémica é um oxigênio indispensável para a renovação e reinvenção disciplinar da antropologia. Além do revigoramento que traz à academia, esses trabalhos têm acolhido no seu âmago as demandas sociais e ambientais e contribuído para a projeção de sociedades justas e dignas.

### Referências bibliográficas

Alves, E. (2015). *Rés negras, judiciário branco: uma análise da interseccionalidade de género, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Alves, J. A. (2021). F\*ck the Police! Murderous cops, the myth of police fragility and the case for an insurgent anthropology. *FocaalBlog*, 27 April. <https://www.focaalblog.com/2021/04/27/jaime-a-alves-fck-the-police-murderous-cops-the-myth-of-police-fragility-and-the-case-for-an-insurgent-anthropology/> [Acedido em: 22 de Maio de 2021]
- Araújo, A. (2020). O corpo negro no trabalho de campo: notas de uma pesquisadora negra em Havana. *Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 7 (13): 133-144. 10.48074/aceno.v7i13.9241
- Calhoun, C. (2008). Foreword. In Hale, C. R. (ed.), *Engaging contradictions: Theory, politics, and methods of activist scholarship* (pp. 23-26). University of California Press.
- Carneiro, A. S. (2005). A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider *within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, 31 (1), 99-127. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>
- Fabian, J. (2013). *O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece o seu objeto*. Vozes.
- Fanon, F. (2015). *Os Condenados da Terra*. Letra Livre.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- Hale, C. R. (2008). Introduction. In Hale, C. R. (ed.), *Engaging contradictions: Theory, politics, and methods of activist scholarship* (pp.1-28). University of California Press.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios do racismo quotidiano*. Orfeu Negro.
- Maldonado-Torres, N. (2012). The Crisis of the University in the Context of Neoapartheid: A View from Ethnic Studies. *Human Architecture* 10(1), 91-100.
- Narayan, K. (1993). How Native Is a 'Native' Anthropologist?. *American Anthropologist*, 95 (3), 671-686.
- Robinson, C. (2000). *Black Marxism. The making of the black radical tradition*. University of North Carolina Press.
- Santos, A. B. (2021). "Aula Magna - Ideias para Contra-colonizar a Antropologia". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-uTiUdluL4E>
- Santos, A. B. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. INCTI/UnB.
- Shange, S. (2019). *Progressive dystopia: Abolition, antiblackness, and schooling in San Francisco*. Duke University Press.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and indigenous people*. Zed Books Ltd.
- Tonda, J. (2012). L'impossible décolonisation des sciences sociales africaines. *Mouvements*, 4 (72), 108-119. <https://doi.org/10.3917/mouv.072.0108>
- Ture, K. & Hamilton, C. (1992). *Black Power: the politics of liberation in America*. Vintage Books.
- Vargas, J. C. (2017). Para uma mudança de paradigma: anti-negritude e antagonismo estrutural. *Revista de Ciências Sociais*, 48 (2), 83-105.
- Vargas, J. C. (2008). Activist scholarship: limits and possibilities in times of Black genocide. In Charles R. Hale (ed.), *Engaging contradictions: Theory, politics, and methods of activist scholarship* (pp.164-182). University of California Press.
- Wilderson, F. B. (2020). 'Estamos tentando destruir o mundo'. Antinegritude e violência policial depois de Ferguson: uma entrevista com Frank B. Wilderson III, *Ayé: Revista de Antropologia*, Edição Especial - Traduções, 94-108.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: towards the human, after man, its overrepresentation—an argument. *CR: The New Centennial Review*, 3 (3), 257-337.
- Žižek, S. (2009). *Violência: seis notas à margem*. Relógio d'Água.

**Max Ruben Tavares de Pina Ramos.** ISCEE – Pólo Universitário de São Vicente Doutor em antropologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Foi investigador em pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2017-2018) e docente na Universidade de Cabo Verde. Atualmente leciona no ISCEE – Pólo Universitário de São Vicente. Email: maxrubenlg@yahoo.com.br

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de janeiro de 2022. Aprovado para publicação em 20 junho 2022.

Visando concretizar o valor da ciência e maximizar o seu impacto, os **Cadernos IS-UP** têm como objetivo estabelecer uma ponte entre a universidade e a sociedade, a ciência e a prática ou, ainda, entre a investigação e a intervenção social.

---

Aiming to realise the value of science and maximize its impact, **Cadernos IS-UP** seek to establish a bridge between university and society, science and practice, or even between research and social intervention.