

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Gabrielle Capinam da Silva Simões

**O (anti)racismo na educação superior: um estudo sobre sua dimensão subjetiva em uma
universidade pública**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

SÃO PAULO

2026

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Gabrielle Capinam da Silva Simões

O (anti)racismo na educação superior: um estudo sobre sua dimensão subjetiva em uma universidade pública

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock.

São Paulo

2026

BANCA EXAMINADORA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Aluno equivalente
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CFP	Centro de Formação de Professores
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
COPARC	Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas
CEAS	Comitê de Enfrentamento ao Assédio Moral, Sexual e Discriminações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
COPAF	Coordenadoria de Políticas Afirmativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MATRIZ OCC	OCC Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital
MEC	Ministério da Educação
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUCAMPO	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo
PPGMGH	Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
PPGSPNI	Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena
PPQ-GRAD	Programa de Permanência Qualificada na Graduação
PPQ-PÓS	Pós Programa de Permanência Qualificada na Pós-graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
ProUni	Programa Universidade para Todos
PTP	Programa de Tutoria por Pares
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SciELO	Scientific Electronic Library Online Brasil
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sul da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho a todos aqueles que têm a luta contra o racismo como farol.

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AGRADECIMENTOS

“[...] e nada pedi, só agradeço”
(Agradecer e abraçar, Maria Bethânia)

A feitura deste trabalho só foi (e é) possível, porque não ando só. Por isso, agradeço. Agradeço, inicialmente, aos Orixás que me dão a licença, me conduzem pelos caminhos da vida e possibilitam que, com ternura, com o jeito de que tem a marca das águas, eu trilhe por bons caminhos que sequer eu havia imaginado. A essa força ancestral que nunca me fez duvidar do invisível, sob a certeza de que “Há mais mistérios entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”, Adupé!

Agradeço aos meus pais, Joelma Capinam e Alex Kaorner, por terem me dado espaço e incentivo a percorrer caminhos, geográficos e simbólicos, que eles mesmos ainda não conheciam. Todo amor, carinho e torcida são sentidos e fazem toda diferença na construção do que quer que seja no meu caminho. Amo vocês! Não tenham dúvidas: essa conquista também é nossa!

Agradeço aos meus amigos queridos que caminham comigo e me fazem compreender que o afeto é mesmo laço fundamental. Em especial, Sofia Isabel, Gabriel Leal, Lorena Maria, Melline Ortega, Manoel Neto, Suely Aires. Sem sombra de dúvidas, a amizade de vocês foi fundamental para seguir o caminho, por vezes árduo, da pesquisa. Obrigada por estarem por perto, partilhando, celebrando, oferecendo amparo quando necessário: vocês me ensinam sobre fraternidade e amor. Agradeço também ao meu amigo Victor Alexandre (*in memoriam*), amigo e colega de mestrado e doutorado, pelo tempo que pudemos viver juntos: sua generosidade, serenidade e luta por uma sociedade mais justa, diversa, em defesa da educação de qualidade serão lembrados!

Um profundo agradecimento a Ana Bock, minha orientadora querida, que caminhou junto comigo durante todo esse tempo, fazendo da orientação um lugar afetivo, onde houve espaço para além de decisões técnicas e teóricas: houve risadas, histórias, sugestões e, sobretudo, respeito em relação às minhas decisões. Ana do meu coração, obrigada por confiar em mim e me encorajar a seguir o meu desejo nas escolhas! Tê-la como orientadora é mesmo algo a se agradecer. Obrigada por essa parceria tão afetiva como a nossa.

Agradeço a Rita Leite por todo apoio durante esse período. Rit, a sua escuta, partilha, carinho, ajuda em vários momentos, e cuidado comigo foram fundamentais! Obrigada por esse amor que se efetiva mesmo à distância.

Agradeço a Luane Neves pelas preciosas trocas no fazer desta pesquisa. Seu olhar e generosidade são inspiradores!! Obrigada, Lu, por acreditar neste trabalho.

Agradeço imensamente a Ana Bravim, que acompanhou de muito perto o desenvolvimento da pesquisa, a escrita deste texto e os altos e baixos que envolvem o mergulho no doutorado. Ana, você não imagina como a sua calma e a sua generosidade em me lembrar, todos os dias, o lugar do

possível e de como eu posso habitá-lo me ajudaram a fazer as travessias necessárias neste trabalho. Muito obrigada!!!

Agradeço também a Georgia De Sordi, minha analista, que nesse processo profundo e desafiador de fazer análise, me conduziu a produzir importantes torções e a abrir caminhos subjetivos fundamentais. Não tenho dúvidas da importância desse espaço, feito de muitas palavras, silêncios e escutas, no caminhar da vida, que abraça o doutorado.

Agradeço também à UFRB por ter me aberto as portas novamente para realizar a pesquisa! Desde o primeiro contato, fui muito bem recebida com agilidade e disponibilidade. Agradeço aos funcionários da instituição que facilitaram, de algum modo, o meu contato com os diretores, sujeitos participantes desta pesquisa, e que também se dispuseram a fornecer as informações necessárias. A todos aqueles que toparam conversar comigo, em especial os diretores, meu muito obrigada pelo tempo disponibilizado. As contribuições de vocês foram imprescindíveis para a tecitura deste estudo! Acreditem, sem vocês esta pesquisa não seria possível. Muito obrigada!!

Aos professores participantes da banca de avaliação, agradeço pelos apontamentos e sugestões importantíssimas para este processo de construção!

Agradeço ao PED, Programa de Educação: Psicologia da Educação, pelo apoio, na figura de Edson, secretário do programa, que forneceu todo suporte necessário com os processos burocráticos.

Enfim: a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa tenha se tornado realidade, abraço e agradeço! Vocês me ajudam a compreender que, sim, “A vida presta!”.

Padê de Exu libertador¹

Abdias Nascimento

“[...]”

Exu
tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro Palmares crepita
os fogos de Xangô iluminando nossa luta
atual e passada

Ofereço-te Exu
o ebó das minhas palavras
neste padê que te consagra
não eu
porém os meus e teus
irmãos e irmãs em
Olorum
nosso Pai
que está
no Orum

Laroiê!”

Agô!

¹ Parte do poema declamado no pronunciamento de Abdias Nascimento ao receber o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Resumo

Esta pesquisa de doutorado, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva teórica-metodológica da Psicologia Sócio-histórica, teve como objetivo geral investigar a dimensão subjetiva do (anti)racismo no ensino superior. A investigação foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), uma instituição multicampi, composta por sete centros de ensino. A escolha por essa universidade se deu por ser considerada uma das mais negras do país, sobretudo no que diz respeito ao corpo discente. Para o desenvolvimento deste estudo, como estratégia principal de produção dos dados, realizamos conversações com os diretores(as) de seis centros de ensino por compreendermos que, além de serem porta-vozes da política institucional, são também pessoas que exercem poder e tomam decisões na dinâmica institucional – aspecto fundamental quando se tem em vista o enfrentamento do racismo. As conversações se deram em momentos distintos, de forma individual e virtual. Dos sujeitos participantes, quatro eram mulheres e dois eram homens e apenas uma pessoa se autodeclarou branca, sendo as demais negras. Recorremos, de maneira complementar, à análise documental, utilizada com a finalidade de caracterização do campo de pesquisa e contextualização institucional. Os dados produzidos pelas conversações foram analisados e depois organizados didaticamente em duas etapas: temas significativos e núcleos de significação. Os temas representaram uma síntese do que foi narrado pelos diferentes diretores a respeito da realidade de cada centro de ensino, ou seja, como a instituição vive, se organiza e enfrenta o racismo. Foram elaborados três temas significativos: 1- A instituição UFRB; 2- Caracterização do racismo na instituição e 3- Política de enfrentamento institucional ao racismo. Os núcleos de significação foram elaborados a partir das falas, de cada diretor(a), e expressam como cada um avalia, qualifica e opina sobre o racismo e o modo de enfrentá-lo na instituição. A articulação entre os temas e núcleos permitiu a conclusão do trabalho sobre a dimensão subjetiva do (anti)racismo que se constituiu na universidade estudada. A nossa análise sobre a UFRB permite afirmar que há um enfrentamento ao racismo em curso na instituição, que se dá pela via de uma formação racial contra-hegemônica expressa nas falas que indicam mudanças nas significações e que orientam práticas e políticas institucionais. A experiência da UFRB nos mostra que o enfrentamento ao racismo precisa ser feito considerando a indissociabilidade entre significações e estrutura, pois só se combate o racismo, entendido como estrutura de dominação, a partir de uma atuação nessa encruzilhada.

Palavras-chave: Racismo; Antirracismo; Ensino superior; Dimensão subjetiva; Psicologia Sócio-histórica.

Abstract

This doctoral research, developed from a qualitative approach grounded in the theoretical methodological perspective of Socio historical Psychology, aimed to investigate the subjective dimension of (anti)racism in higher education. The study was conducted at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), a multicampus institution composed of seven teaching centers. The choice of this university was due to its recognition as one of the Blackest universities in the country, especially with regard to its student body. For the development of this study, as the main strategy for data production, we conducted conversational interviews with the directors of six teaching centers, as we understand that, in addition to being spokespersons for institutional policy, they are also individuals who exercise power and make decisions within the institutional dynamics - an essential aspect when considering the confrontation of racism. The conversations took place at different times, individually and remotely. Among the participants, four were women and two were men, and only one person self identified as white, while the others self identified as black. We also used documentary analysis as a complementary strategy, aimed at characterizing the research field and providing institutional contextualization. The data produced through the conversations were analyzed and then organized into two stages: significant themes and core meanings. The themes represented a synthesis of what was narrated by the different directors regarding the reality of each teaching center, that is, how the institution lives, organizes itself, and confronts racism. Three significant themes were elaborated: 1- The UFRB institution; 2- Characterization of racism within the institution; and 3- Institutional policy for confronting racism. The cores of meaning were developed from the statements of each director and express how each one evaluates, qualifies, and expresses opinions about racism and the ways of confronting it within the institution. The articulation between themes and cores of meaning allowed for the conclusion of the study regarding the subjective dimension of (anti)racism as constituted at the university under analysis. Our analysis of UFRB allows us to affirm that there is an ongoing confrontation of racism within the institution, carried out through a counter hegemonic racial formation, expressed in statements that indicate changes in meanings and that guide institutional practices and policies. The experience of UFRB shows us that confronting racism must consider the inseparability between meanings and structure, as racism understood as a structure of domination can only be effectively challenged through action at this intersection.

Keywords: Racism; Antiracism; Higher education; Subjective dimension; Socio-Historical Psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2.RACISMO E DESIGUALDADE SOCIAL: O VERSO E A PROSA DO PAÍS BRASIL	28
2.1 Raça: da categorização biológica a categoria social.....	28
2.2 Racismo e sua particularidade à brasileira.....	34
3. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: O RACISMO COMO MARCA	42
3.1 Instituições educacionais: papel social e político	42
3.2 O caminho da população negra pelo sistema educacional: um epistemicídio em curso	45
3.2.1 Taxa de analfabetismo	46
3.2.2 Nível de instrução.....	47
3.2.3 Grupo etário de 6 a 14 anos de idade.....	48
3.2.4 Grupo etário de 15 a 17 anos de idade	48
3.2.5 Grupo etário de 18 a 24 anos de idade	49
3.2.6 Epistemicídio em curso	51
3.3 Da educação infantil ao ensino superior: uma trajetória educacional marcada pelo racismo.....	52
4 RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA	56
5. MÉTODO	62
5.1 Referencial teórico-metodológico	62
5.1.1 Psicologia Sócio-histórica	62
5.1.2 Dimensão subjetiva da realidade	65
5.2 Campo da pesquisa.....	66
5.2.1 A UFRB – processo histórico de criação	66
5.2.2 Caracterização do campo da pesquisa	69
5.3 Sujeitos da pesquisa.....	71
5.4 Procedimentos da pesquisa	72
5.4.1 Produção de dados	72
5.4.2 Procedimentos de análise	75
5.4.3 Procedimentos éticos	76

6. ANÁLISE.....	77
6.1 Temas significativos	77
6.1.1 A instituição UFRB.....	78
6.1.2 Caracterização do racismo na instituição	81
6.1.3 Política de enfrentamento institucional ao racismo	84
6.2 Núcleos de significação: caminhando para dimensão subjetiva.....	93
6.3 Na contramão do racismo: significações, redistribuição de recursos e estrutura institucional.....	103
7. DIMENSÃO SUBJETIVA DO (ANTI)RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	145
APÊNDICE A.....	146
APÊNDICE B.....	147
APÊNDICE C	148

APRESENTAÇÃO

Este texto é uma narrativa. Isso implica orientação política, ideológica, logo, está distante da impossível neutralidade científica. Portanto, esta narrativa, traçada com suas especificidades, é uma história. Não daquelas que nos contam quando criança... Não daquelas estruturadas na dicotomia entre vilões e mocinhos, bem e mal, certo e errado e com uma moral a ser ensinada ao final do conto. Esta história tem outro molde, que é o científico. Mas, ainda assim, uma história. Fazer pesquisa é também se aprimorar no ato de contar sobre algo: sobre o que dizem as pessoas que ouvimos, sobre o que vivenciamos, sobre o que lemos, sobre o que pensamos... Um contador de histórias reúne todas essas dimensões e faz uma nova narrativa circular, destacando pontos importantes, fazendo paralelos, interlocuções e, sobretudo, abrindo caminhos para que, aqueles que a escutam/leem, possam tecer suas próprias reflexões e conclusões – assim é o papel do pesquisador. E, esta história que vos contarei, trata do meu percurso enquanto pesquisadora, dedicada ao estudo do ensino superior brasileiro e alguns desafios que o atravessam. Voltei às margens do recôncavo baiano (que nunca sai de mim, pois de lá eu sou), para sua jovem instituição de ensino superior, para aprender e produzir as reflexões aqui escritas. Uma história tecida com muitos fios, linhas, mãos: parto do reconhecimento de que a produção científica deve ser feita em coletivo, com muitas trocas e diálogos, para que se possa registrar. E escrever não é uma tarefa fácil.

A escrita e a vivência de seu processo em suas etapas de elaboração, tem sua própria exigência, que nos coloca diante das questões que nos afetam e nos motivam a escrever, além de nos colocar face a face com as limitações que também fazem parte da escrita. Penso que escrever é um jogo, bem jogado, entre o possível e o “não possível”, aquilo que escapa frente à nossa tentativa de objetivação a partir das palavras colocadas sobre o papel. A escrita e a métrica necessária para que nossas palavras sejam entendidas, por vezes, minam/estagnam o movimento dialético dos acontecimentos sociais que envolvem e são produzidos pelos sujeitos. Para nós, que encontramos na Psicologia Sócio-histórica a fundamentação teórica, portanto, comprometidos com a leitura dialética em que a contradição é inerente, escrever se torna um desafio ainda mais exigente. Mas, o encaramos e aqui me coloco a tecer reflexões a respeito do racismo no ensino superior.

O caminho que eu fiz para chegar no objetivo deste trabalho é longo, pois o desenvolvimento desse estudo teve origem nas ideias discutidas na pesquisa do mestrado e passou por transformações importantes para que se configurasse enquanto este estudo que vos

apresento. Ao decidir que queria seguir o caminho da pesquisa, dedicando-me ao doutorado, projetei que daria seguimento à análise da desigualdade social em sua expressão no ensino superior, como o fiz no mestrado.

Parto da compreensão da desigualdade social enquanto um fenômeno que se constitui pela presença indissociável da riqueza e pobreza/ de ricos e pobres, de modo que um não existe sem o outro, mas que não se confundem (são e produzem lugares distintos), isto é: se há pessoas que sofrem com as amarguras da desigualdade social, com a humilhação social e a articulação perversa da exclusão, é porque há outros que, mesmo envolvidos na produção desses efeitos, são privilegiados por condições diferentes. Diante disso, e com inspiração nos trabalhos da pesquisadora Cida Bento e Lia Schucman, que, ao estudarem as relações raciais fazem um deslocamento para pensar o racismo não apenas sob o foco de quem sofre com sua ação, os negros, mas, traz para cena o estudo sobre aqueles que estão diretamente relacionados às questões raciais, os brancos – a branquitude. Vendo inspiração nessa “inversão”, pretendia, portanto, realizar um estudo sobre as significações constituídas por jovens ricos, a respeito da trajetória acadêmica, a fim de investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social, já que havia estudado, no mestrado, alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni).

No entanto, a vida (essa que foge à métrica pragmática e que não se deixa capturar pela tentativa humana de absoluto controle sobre seus rumos), lugar onde a pesquisa ganha vida, sentido, transforma-se e se desenvolve, abriu-se para novas direções no fazer desta pesquisa, reconfigurando o que, até então, seria o objetivo da mesma. Duas vivências foram fundamentais: uma, diz respeito à participação em dois componentes curriculares da graduação em psicologia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)² e, a outra, foi a leitura de um capítulo do livro de Sueli Carneiro, “Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser”.

Particpei por um semestre das disciplinas de políticas públicas e de psicologia social na PUC-SP. Viver o cotidiano dessas turmas foi deveras importante para a reconfiguração do objetivo desta pesquisa, especialmente a disciplina da psicologia social que, naquele momento, tinha uma proposta de fazer uma articulação entre a psicologia social e a discussão das relações raciais. Naquele momento havia um esforço considerável e admirável da professora do componente, em apresentar, tanto epistemologicamente autores negros para fazer a discussão, como mostrar a existência de autoria negra que há muito tempo tece discussões a respeito; ou

² Instituição de ensino de alto prestígio em São Paulo cujo perfil estudantil é majoritariamente branco e pertencente às classes mais abastadas.

seja, um esforço da professora que vai na contramão de um epistemicídio, trazendo para cena uma autoria que, por muitos anos, foi negada, desconhecida.

Foi uma experiência interessante e instigante, visto que ao observar as discussões, sempre conduzidas de modo muito respeitoso (pela professora e estudantes), havia algo que eu não sabia nominar, mas que aparecia como um incômodo para mim. Compreendi que esse incômodo estava relacionado a algo que aparecia nas entrelinhas, portanto, não era dito, nem explicitado; algo que me fazia perceber uma certa limitação no reconhecimento da participação, dos brancos, na produção do racismo, como se o problema fosse do outro, embora as narrativas estivessem direcionadas para o reconhecimento de que o racismo deveria, sim, ser combatido, pois não é justo e gera sofrimento – mas algo estava silente. Apesar de haver um caráter progressista, respeitoso e cuidadoso por parte dos envolvidos, eu me senti tocada em algum lugar que me fez, em uma conversa com minha orientadora, mudar o foco da investigação para o racismo no ensino superior.

Em paralelo, ao fazer a leitura de um dos escritos de Sueli Carneiro, senti-me incentivada pelas palavras dela a seguir com o novo rumo da investigação. Enquanto uma mulher negra, resisti por um tempo a investigar e estudar sobre o racismo, uma vez que queria explorar a liberdade de me dedicar a tantos outros temas, que não fossem sobre as relações raciais. Resisti, pois há uma construção social (e racista) de que pessoas negras estão destinadas a falar exclusivamente sobre racismo, embora no momento mais oportuno, sua autoria e autoridade sobre a temática, podem vir a ser negadas. Contudo, Sueli Carneiro faz uma análise precisa, ao escrever que por muito tempo produziu-se um saber **sobre** o negro, mas distanciado do negro: isto é, o negro esteve historicamente, no âmbito acadêmico, como objeto de estudo, e não como sujeito produtor da reflexão (Carneiro, 2023). Estava, portanto, decidido: eu quero ser autora, produtora desta reflexão. As tecituras de Sueli Carneiro foram (e são!) um farol: junto com elas pude assumir, para mim, que eu poderia escolher o rumo daquilo que eu quisesse estudar; assim, estudar sobre o racismo e formas para seu enfrentamento no ensino superior, não como um aprisionamento destinado as pessoas negras, mas como uma das inúmeras possibilidades que podemos seguir. E sigamos!

A pesquisa que vos apresentarei a seguir foi conduzida em uma instituição pública de ensino superior, situada no interior baiano: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), uma instituição multicampi, que conta com sete centros de ensino. Com o objetivo de conhecer significações que pudessem nos levar à compreensão da dimensão subjetiva do

(anti)racismo³ recorreremos a conversações com seis diretores, representantes de cada centro de ensino da universidade. A escolha por conduzir o estudo junto à investigação com os diretores é fruto do respaldo encontrado na literatura científica, bem como por compreendermos que os diretores, além de serem porta-vozes da política institucional, são também pessoas que exercem poder e tomam decisões na dinâmica institucional – aspecto fundamental quando se tem em vista o enfrentamento ao racismo. A UFRB é fruto do processo de interiorização do ensino superior no Brasil, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), e sua implementação produziu transformações significativas no território e na vida daqueles que o habitam.

Eu sou uma dessas pessoas: nascida em Cachoeira – BA, cidade fundamental para o processo de independência da Bahia e do Brasil, onde aprendi sobre a importância da luta coletiva, insurgências e sobre o amor, pude ver, literalmente, a chegada da UFRB no território. Ainda quando adolescente, participei da cerimônia realizada em praça pública, que oficializava a chegada da instituição em nossas terras. A cidade ficou em polvorosa! Meu pai, à época meu professor na escola onde eu estudava, incentivou a minha turma a estudar, afinal, “...se vocês derem um pulo, estarão na universidade”, ressaltando a proximidade geográfica do prédio da UFRB e a escola. Poucos anos depois o ensino superior se tornou uma realidade para mim, pois ingressei na instituição para cursar Psicologia. Hoje, na pós-graduação, sinto-me voltando a minha origem acadêmica, através do estudo realizado na UFRB, para buscar o título de doutorado. Trago comigo simbolicamente a minha gente e o meu território, e me considero fruto da universidade pública (pois foi ela quem me deu “régua e compasso” para desbravar novos horizontes que me trouxeram à PUC-SP); fruto da construção de uma universidade, possibilitada por políticas públicas, que abriu portas para que muitos de nós pudessemos entrar, permanecer, sonhar e realizar tantos outros voos! É nisso que acredito: em uma educação que possa nos libertar do aprisionamento simbólico que o racismo nos impõe, possibilitando que nossos desejos possam ser sonhados e vividos!

³ Racismo e antirracismo são ‘lados de uma mesma moeda’, ou seja, polos opostos ou par dialético de um mesmo movimento inserido no processo de desigualdade social no Brasil. Sendo assim, ao falarmos sobre o enfrentamento ao racismo, optamos por apresentá-los no decorrer do texto como (anti)racismo, com intuito de evidenciar essa relação/composição dialética. No entanto, utilizamos a palavra antirracismo, sem os parênteses, quando o foco recai especificamente sobre ações, práticas ou estratégias para o enfrentamento. Em ambos os casos, reconhecemos que o antirracismo não existe isoladamente, mas se constitui sempre em contraposição ao racismo, sendo suas manifestações parte da mesma realidade social contraditória.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira se estruturou e se desenvolveu com base em problemas que são reconhecidos, por aqueles que lutam pela garantia dos direitos democráticos, como desafios centrais, entre os quais a desigualdade social e o racismo se destacam como questões articuladas que organizam o funcionamento social. Partimos, nesse contexto, da compreensão da desigualdade como um fenômeno social, histórico e complexo, que integra a dimensão objetiva e a subjetiva. A dimensão objetiva refere-se à distribuição desigual da riqueza, enquanto a subjetiva diz respeito às significações atribuídas pelos sujeitos. Em nossa leitura, fundamentada na Psicologia Sócio-histórica, essas dimensões não se separam nem derivam uma da outra, mas se constituem em uma relação de articulação mútua. Essa perspectiva e alguns dos aspectos abaixo desenvolvidos, nesta introdução, já foram abordados por Simões e Bock (2024) e aqui receberam um aprofundamento e ampliação.

Discutir a desigualdade social no Brasil exige considerar sua particularidade histórica como uma nação marcada por um longo período de escravidão, cuja abolição ocorreu de modo a preservar as vantagens sociais e os privilégios do grupo dominante, os brancos. Aos negros, então “livres”, perpetuaram-se as iniquidades e barreiras sociais impostas pelo antigo e ainda grupo dominador. Nesse contexto, a relação de dominação-submissão entre esses grupos se sustenta por uma lógica que atribui superioridade a uma raça em detrimento da suposta inferioridade daqueles subordinados ao poder dos dominadores. Referimo-nos, aqui, ao racismo⁴, entendido como “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (Guimarães, 1999, pp.9-10 apud Carneiro, 2023, p. 20, aspas do autor).

Munanga (2004) afirma que a discussão sobre o racismo parte da ideia de raça que, embora não seja uma realidade biológica, precisa ser discutida enquanto uma categoria social importante, apesar de haver controvérsias ideológicas no que diz respeito a essa discussão. Para o autor, o racismo seria então uma ideologia essencialista de que a humanidade estaria dividida em raças, de modo que elementos intelectuais, morais, psicológicos, etc. são atrelados a

⁴ Destacamos aqui o reconhecimento de que as populações negras e indígenas foram historicamente submetidas a colonização e a múltiplas formas de violência, resultando em condições estruturais de desigualdade que persistem até o presente. Compreendemos, portanto, que o racismo no Brasil, como um sistema historicamente constituído, é antinegro e anti-indígena. No entanto, neste estudo, nos debruçaremos mais especificamente sobre as relações raciais entre negros e brancos, o que não implica a negação das condições de desigualdade vivenciadas pelos indígenas e o processo de racialização dos mesmos. Assim, tomando como base alguns estudos das ciências sociais que também focam nesse binarismo e por uma questão de delimitação metodológica, desenvolvemos o estudo com ênfase no par brancos e negros.

determinadas características físicas de um grupo, enquanto elementos constituintes do mesmo em uma escala valorativa hierárquica.

Nesse sentido, Schucman (2010) compreende o racismo enquanto qualquer fenômeno em que privilégios, diferenças, hierarquias, desigualdades materiais e simbólicas, processos de dominação, entre as pessoas, sejam justificados pela ideia de raça. Desse modo, como explica Silva (2024), o racismo é uma “expressão mais ampla”, que não se confunde com a discriminação racial e com o preconceito, mas os inclui, caracterizando-se por abranger “[...] além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico” (Silva, 2024, p.52). De maneira complementar e sintética, recorreremos a definição de racismo apontada por Almeida (2019):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (p.25).

No Brasil, a forma como o racismo se desenvolveu confere-lhe características específicas, como a sutileza e o fato de ser, muitas vezes, velado, de modo que a disseminação ideológica da democracia racial, como forma de tamponar a insurgência de conflitos, constitui o imaginário da sociedade brasileira (Schucman, 2010) e contribui para produção e manutenção dessas características. O processo de miscigenação racial no Brasil resultou em um país caracterizado pela convivência entre diferentes povos, o que contribuiu para a construção de uma interpretação equivocada de que aqui haveria uma plena democracia racial. Essa ideia pressuporia uma convivência harmoniosa, baseada em relações igualitárias e distante das desigualdades sociais produzidas pelo racismo. Entretanto, a forma como a sociedade se organiza, a divisão social do trabalho e os diferentes lugares ocupados por pessoas negras e brancas evidenciam a existência de um racismo estrutural.

Para Almeida (2019), o racismo é estrutural. Isto quer dizer que é constituinte e organizador da sociedade, das relações políticas, econômicas, jurídicas, pessoais, familiares, etc., estabelecidas na malha social. A discussão do autor busca ampliar a compreensão do racismo apontado enquanto um fenômeno pontual, que se manifesta em situações específicas, de modo individualizado; afirmar o racismo como estrutural, é compreendê-lo enquanto processo histórico e político, que cria condições para uma discriminação sistêmica de grupos racializados (Almeida, 2019).

Caracteriza-se como político, pois é através do poder político e seus mecanismos de atuação, exercido especialmente pelo Estado, que o racismo e a discriminação sistêmica podem

ser absorvidos pelas práticas cotidianas; junto a isso, a politicidade do racismo tem relação com uma dimensão ideológica, que é capaz de manter a estrutura social coesa, através da construção de um imaginário social de nação unificada - mesmo diante de conflitos de raça, classe e gênero, por exemplo (Almeida, 2019). Fica a cargo das instituições sociais, como Estado, escolas, universidades e veículos de comunicação de massa, difundir esse elemento ideológico de unificação.

Afirmá-lo como histórico é situa-lo em um tempo-espaço social, cujos aspectos culturais, políticos, econômicos, jurídicos, etc., formam uma conjuntura específica onde o racismo se desenvolve, de modo que para compreendê-lo, ou seja, para fazer uma leitura sobre o fenômeno, é preciso recorrer a uma análise desses elementos (Almeida, 2019). A historicidade é relevante, pois nos permite tecer uma análise desnaturalizante, que concebe o fenômeno em suas particularidades, decorrentes da estrutura social em que se desenvolve, o que nos permite falar, por exemplo, de “racismo à brasileira”.

O delineamento do racismo enquanto estrutural feito por Almeida (2019), nos possibilita compreender que, se o racismo é inerente a estrutura social, ele também poderá ser discutido em nível individual e institucional, pois existe uma relação mútua de constituição entre a estrutura-sujeitos-instituições. Ao tratarmos das instituições, por exemplo, entendemos que elas não são criadoras do racismo, mas, sim, reprodutoras do fenômeno.

Werneck (2016) aponta para três dimensões do racismo (pessoal/internalizado, interpessoal e institucional), que atuam simultaneamente e produzem impactos não só nas vítimas diretamente afetadas pelo racismo, mas em toda sociedade, uma vez que produz pensamentos, concepções, orientam condutas pessoais e institucionais. A compreensão do racismo por essas três dimensões é importante, pois sinaliza para complexidade do fenômeno que abrange toda dimensão social, desde seus elementos mais singulares (aqui, nos referimos aos sujeitos, ao racismo pessoal/internalizado), bem como a conjuntura na qual as relações sociais acontecem (o que inclui as instituições, as decisões políticas, etc.) e que possibilitam a expressão de preconceitos e discriminação (interpessoal).

Dentre as dimensões citadas, Werneck (2016) destaca que há uma certa negligência em relação ao racismo institucional que, segundo a autora, extrapola a dimensão pessoal. Ele corresponde ao conjunto de práticas, políticas, modos de organização, que garantem o tratamento desigual para diferentes populações e a exclusão dos grupos etnicamente dominados (Werneck, 2016). A sua atuação culmina na (re)produção da hierarquia social, pois seu *modus operandi* direciona as ações do Estado, suas instituições, bem como as políticas públicas (Werneck, 2016). Nas palavras de Werneck (2016): “Dessa perspectiva, “racismo institucional”

equivaleria a ações e políticas institucionais capazes de produzir e/ou manter a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo.” (p. 543).

O racismo institucional opera através de uma configuração que parece imperceptível, mas que exerce determinações e manutenção da desigualdade. No entanto, as barreiras invisíveis, embora sentidas pelas populações alvos de sua atuação, são alargadas o suficiente (o que Werneck (2016) nomeia como plasticidade), para que haja casos que fujam à regra e que experimentem certo grau de mobilidade e usufruto de “privilégios”. Para Werneck (2016), a efetividade do racismo institucional está relacionada a essa plasticidade, que permite a existência de exceções, em um cenário de impossibilidades/negações/apagamentos para os que sofrem historicamente com a exclusão. Encontramos nesse ponto uma intersecção importante entre o racismo e a ideologia meritocrática, produzida pelo neoliberalismo.

De acordo com Almeida (2019), o racismo, aliado a meritocracia, possibilita justificativas para desigualdade racial manifesta na vivência da pobreza, da privação material e desemprego, pautadas pelo mérito individual. Uma vez que as barreiras conseguem ser superadas por algumas pessoas, insurgentes em um sistema programado para que elas fracassem e se somem aos índices que revelam as iniquidades sociais, tais conquistas passam a ser justificadas como resultado exclusivo de um esforço/mérito pessoal. Essa exceção produzida estrategicamente pelo próprio sistema do racismo, reforça, além da meritocracia, o mito da democracia racial, pois passa uma falsa ideia de que as oportunidades estão colocadas de modo igualitário para todos (independente do seu pertencimento racial e de classe), e que toda pessoa pertence a mesma categoria de cidadãos. Aqui, nos referimos a construção do cidadão de segunda classe, o “subcidadão” (Souza, 2004); à construção social que imprime um entendimento de que a negação às condições de vida dignas e o direito à cidadania, as quais a população negra está submetida, é uma condição natural. É nesse processo que algumas vidas passam a ter mais valor que outras. É a determinação de quem pode morrer e de quem pode viver (Carneiro, 2023).

Mas ao discutirmos o racismo enquanto elemento constituinte da estrutura/instituições, é preciso apontar para sua presença nos sujeitos e nas relações interpessoais, o que, portanto, produz/mantém o próprio funcionamento das instituições e a organização social. Ao nos referirmos ao racismo, que se manifesta nas relações sociais, a lógica racista surge como aquilo que articula e “modula” essas relações, de modo que, ao utilizarmos o termo “modulador”, recorreremos à ideia de algo que pode moldar ou modelar, isto é, no caso do racismo, aquilo que orientaria e conduziria as relações sociais. No entanto, é imperativo evitar uma leitura simplista que atribua ao racismo o lugar de um fenômeno pontual ou patológico, como alerta Almeida

(2019), como se fosse algo externo às pessoas, pronto para ocorrer e ser reproduzido nas relações sociais. Essa é uma compreensão reducionista para explicar o alcance e as consequências do racismo, uma vez que ele é mais profundo do que um simples modo de organização ou modulação das relações sociais, ainda que esse também seja um dos aspectos que compõem sua estrutura. O que se busca aqui é evidenciar uma dimensão mais profunda desse fenômeno.

Há uma complexidade no racismo que envolve o modo como os sujeitos, não apenas os negros, se constituem enquanto tal. Buscamos assinalar que, considerando o racismo como estrutural, os diferentes processos de subjetivação são produzidos em contextos configurados pelo racismo. Dessa forma, o tornar-se sujeito ocorre a partir de uma materialidade marcada por relações de superioridade e inferioridade definidas pelo critério racial. Aos brancos são associados atributos como beleza, sabedoria e desejabilidade; aos negros, por sua vez, associam-se a feiura, a incapacidade e a negação:

A “brancura” passa a ser o parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc. Assim, o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das ideias: “eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade” (Nogueira, 1998, pp.101-2 apud Carneiro, 2023, p. 31, aspas do autor).

Desenvolve-se, assim, um contexto marcado por um ideal de humano que é branco e por significações que hierarquizam e desvalorizam o ser negro. Desse modo, o racismo está presente também em nossas subjetividades, em nossas expressões singulares e em aspectos que se colocam em um espaço de intersubjetividades, compondo um campo simbólico que julga os sujeitos brancos como válidos e valorizados e despreza a vida e o corpo negro. Isto é, o racismo integra a construção daquilo que confere singularidade aos sujeitos. Essa compreensão permite dimensionar como a lógica racista orienta o nosso modo de olhar e de estar no mundo, relacionando-se diretamente à naturalização do racismo enquanto fenômeno social. Consiste em um processo complexo, que legitima olhares indiferentes diante das iniquidades, da morte da juventude negra e dos lugares ocupados, e também dos não ocupados, pela população negra. Assim, sua complexidade também se expressa em seu modo de funcionamento. Desse modo, manifesta-se no cotidiano, nas práticas e nas decisões políticas, atuando de forma sofisticada e excluindo a “mancha negra” dos espaços de poder, relegando-a à subalternidade.

Alguns dados são importantes para complementar a nossa reflexão. Atualmente, a população negra, composta pela soma de pessoas pretas e pardas segundo o IBGE, corresponde a 56,1% da população brasileira, constituindo, portanto, a maioria do país (IBGE, 2022). Ainda

assim, os dados indicam desigualdades profundas: em 2019, 77% das vítimas de homicídio no Brasil eram pessoas negras, que apresentam um risco 2,6 vezes maior de serem assassinadas em comparação com pessoas não negras (indígenas, brancas e amarelas) (IPEA, 2021). No mesmo ano, 66% das mulheres assassinadas eram negras, sendo que o risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de mulheres não negras (IPEA, 2021). Jovens homens negros, entre 15 e 29 anos, figuram entre as principais vítimas de homicídios no país, conforme o Atlas da Violência 2020. No que se refere ao encarceramento, pessoas negras representam 66,7% da população prisional, enquanto pessoas brancas correspondem a 32,3%, segundo o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Brasil, 2020). Diante desses dados, um contraste se evidencia quando nos colocamos em exercício de reflexão.

As pessoas brancas, por outro lado, ocupam o topo da pirâmide social, sendo frequentemente encontradas nas posições mais altas da hierarquia corporativa, com melhores salários, maior presença em cargos de confiança e predominância em profissões socialmente mais valorizadas. Silvio Almeida (2019) aponta que a maior concentração de homens brancos em instituições privadas e públicas, como o Legislativo, o Judiciário e as reitorias universitárias, etc., resulta de mecanismos, isto é, regras e padrões institucionais que, de forma direta ou indireta, dificultam a ascensão de pessoas negras e/ou mulheres. O autor também destaca que a ausência de espaços voltados à problematização das desigualdades raciais e de gênero contribui para a naturalização da posição ocupada pelo homem branco no topo dessas estruturas.

O racismo é, portanto, um dos principais fatores para produção das iniquidades sociais (Werneck, 2016), sobretudo no que se refere a vida das pessoas negras. Os levantamentos censitários (como os que foram apresentados anteriormente) servem para ilustrar os efeitos do racismo, que indicam a existência de uma desvantagem/desigualdade na sociedade brasileira, que intersecciona raça, classe e gênero, onde os brancos possuem melhores condições de vida, em relação aos negros, tendo um acesso mais ampliado aos serviços de saúde, educação e lazer. No que se refere à educação, o acesso dos negros e pobres é marcado por uma exclusão que se intensifica à medida que se avança nos níveis de ensino (Queiroz, 2001), o que faz com que a educação superior seja historicamente configurada pela composição elitista e excludente, com reduzido percentual de negros e pobres quando em comparação aos brancos e ricos (Simões, 2021).

Em relação ao perfil estudantil do ensino superior brasileiro, por exemplo, o Censo da Educação Superior de 2023 (BRASIL, 2024), revelou que os brancos representam 54,0%, os pretos, pardos e indígenas 44,5%, e os que se autodeclararam amarelos correspondem a 1,5%. Essas porcentagens expressam que os negros e indígenas estão em desvantagem estatística de

acesso ao ensino superior em relação aos brancos, apesar de ter sido apresentada uma diferença percentual relativamente pequena. No entanto, esses dados precisam ser lidos com criticidade, uma vez que o corpo discente de alguma das universidades brasileiras consideradas enquanto as melhores do país, segue sendo representado por uma maioria branca (como veremos na discussão que se sucede), que não reflete a proximidade estatística posta acima, nos levando a reafirmar a importância das políticas de ações afirmativas para o ingresso de negros e indígenas.

Essa desigualdade não se restringe a composição estudantil, já que os demais segmentos que compõem a comunidade acadêmica, também se apresentam com índices desiguais, a exemplo da presença quase inexpressiva numericamente de professores negros e negras nas instituições de ensino do país, como nos alerta Alencar (2021). Conforme o Censo (BRASIL, 2024) referido acima, 72,5% dos docentes do ensino superior se autodeclararam brancos, 26,2% representam os pretos, pardos e indígenas e 1,4% declararam-se amarelos. Esses números, referentes aos discentes e docentes, nos revelam considerações importantes. Primeiro, o efeito das políticas públicas no perfil estudantil que, ainda que desigual, apresenta um avanço em relação à diversidade; segundo, os dados estatísticos referentes ao corpo docente, que expõem uma disparidade ainda maior, indicam para necessidade de intervenções nesse setor.

Em consonância, a literatura indica que na universidade, seja como docente, estudante, servidores técnicos, enfim, qualquer lugar ocupado por pessoas negras nesse espaço, que não aquele associado ao de menor prestígio e valorização social, e que aponte para concorrência/disputa de poder com os que desfrutaram historicamente de privilégios, é marcado por uma composição racial e econômica desigual, na qual os negros estão em desvantagem. Aqueles que conseguem atravessar as barreiras impostas pelo racismo, por vezes invisíveis, costumam ter suas trajetórias marcadas por experiências da violência racista, indicada por estudos como manifestações provenientes do fenômeno (Ângelo e Arruda, 2023). Recorramos aos dados novamente.

A composição racial das comunidades acadêmicas de universidades como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), consideradas como algumas das melhores universidades do país, figurando entre as três melhores universidades da América Latina⁵, essa desigualdade se evidencia. Segundo dados do anuário da USP (2025), referentes a 2024, 4.797 dos docentes da instituição são brancos (mais de 90%) em contraposição a 180 docentes negros (aproximadamente 4%); no que se refere aos servidores técnicos e administrativos, 9.917 são

⁵ Segundo o *ranking Times Higher Education* (2024).

brancos e 2.290 são negros; com relação aos estudantes de graduação, pós-graduação e pós-doutorados, os brancos correspondem a 56.403, e os negros a 19.533 (embora seja discrepante, não há dúvidas dos efeitos produzidos pelas ações afirmativas). De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2025), na Unicamp 1.518 professores são brancos (90,9%) e 115 representam os professores negros e indígenas (6,9%); no que se refere ao corpo discente, 28.522 estudantes de graduação são brancos (67,2%) e 11.789 (27,8%) são negros e indígenas. Na UFRJ, 1.548 professores são brancos (82,6%), 321 são negros e indígenas (17,1%); em relação aos estudantes de graduação, 66.694 são brancos (53,25%) e 56.256 (44,92%). Tais dados são exemplos que auxiliam na visualização da desigualdade racial na composição das comunidades acadêmicas, em que negros estão em desvantagem.

Nesse sentido, entendendo o racismo como um grande sistema de poder, que abocanha as estruturas sociais, penetra nas subjetividades, imprime sua força nas relações sociais e que se manifesta no funcionamento “normal” das instituições, queremos nos dedicar ao estudo do (anti)racismo no ensino superior, buscando nossas informações e dados junto àqueles que ocupam cargos de gestão na universidade. Assim, embora reconheçamos a importância da investigação do racismo através da análise das trajetórias pessoais de pessoas negras na universidade, evidenciando a constituição das atitudes racistas, as vivências da experiência de discriminação, dentre outros aspectos em que é possível identificar a marca do racismo, nos pareceu importante produzir, nesta pesquisa, neste tempo histórico, uma discussão orientada pelo que se contrapõe a atitude racista: o seu enfrentamento ou o antirracismo que, como já indicado, compõe com o racismo um par dialético em uma realidade contraditória, marcada pelas relações de exclusão e de desigualdade pautadas na raça.

A revisão de literatura que realizamos, a ser apresentada posteriormente, nos auxiliou nesta decisão, pois a partir dela percebemos que parte das pesquisas analisadas discutem sobre um processo de enfrentamento ao racismo, mas que é desenvolvido no campo individual. Por isso, direcionamos a ênfase para o enfrentamento conduzido por pessoas que estão no topo da hierarquia institucional, sendo importantes para tomadas de decisão – processo fundamental quando pensamos no enfrentamento ao racismo, ou o antirracismo institucional.

Sendo assim, alguns questionamentos nos moveram ao objetivo da pesquisa: se o racismo (re)produz a manutenção da desigualdade e gera sofrimento psíquico, como enfrentá-lo? Como incidir ações que, além de combatê-lo, promovam uma abertura política dentro das instituições? Em se tratando das instituições universitárias, quais são os mecanismos de enfrentamento? Qual a percepção da gestão sobre os efeitos na comunidade acadêmica

produzidos pela presença (ou ausência) dessas estratégias de enfrentamento ao racismo? Em síntese, como se enfrenta o racismo na universidade?

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho consiste em investigar a dimensão subjetiva do (anti)racismo no ensino superior. A concepção dialética que orienta a leitura do fenômeno nos permite conduzir uma investigação e análise pela via da resistência, isto é, pelos elementos que estão direcionados para combater e enfrentar o racismo no ensino superior, pois compreendemos que, se há resistência, é porque há poder sendo exercido – são forças distintas/opostas, mas que constituem o mesmo fenômeno social. Por isso, escolhemos a grafia “(anti)racismo”, para dar ênfase a essa relação entre o racismo e antirracismo que, embora relacionados, distinguem-se e não se confundem. De acordo com Mark (2015),

o antirracismo está mais para a contrariedade do que representa o racismo, do que para anulação do mesmo, principalmente ao reconhecê-lo como fenômeno social e ao ser tomado pelo princípio de que o prefixo **anti** no vocábulo **racismo** é o próprio reconhecimento da existência ideológica e socialmente ativa que este pode representar (p.63).

Assim, compreendemos o antirracismo como o conjunto de ações orientadas à contestação e à transformação de práticas, políticas e ideologias racistas que culminam em processos segregatórios, operando pela negação de direitos a determinados grupos e pela produção de privilégios para outros, sustentadas pela ideia de superioridade racial de um grupo sobre outro.

Aqui utilizaremos a categoria analítica da psicologia sócio-histórica, a dimensão subjetiva da realidade social, que consiste em uma categoria teórica em que a compreensão da realidade se fundamenta na perspectiva de que subjetividade-objetividade constituem uma unidade dialética e histórica (Bock e Aguiar, 2016; Gonçalves e Bock, 2009). Refere-se a:

[...] construções dos sujeitos que resultam em determinados produtos reconhecidos como de natureza subjetiva, sem perder a natureza social que caracteriza os processos em que são construídos. Refere-se também a aspectos dos fenômenos sociais que extrapolam vivências individuais e passam a compor a realidade social. Desta forma, evidencia-se que os fenômenos sociais são marcados pela presença dos sujeitos; há neles uma dimensão subjetiva (Gonçalves; Bock, 2009).

Acreditamos que a compreensão dos fenômenos sociais pode ser ampliada por meio dessa categoria, já que se entende o sujeito como parte constitutiva desses fenômenos, e não apenas como alguém que sofre a influência do social em seu processo de desenvolvimento, sob uma perspectiva interacionista (Gonçalves; Bock, 2009; Gonçalves; Furtado, 2016). Conforme sinaliza Simões (2021), na lógica que dicotomiza, sujeito e sociedade são vistos como instâncias distintas e fragmentadas, o que possibilitaria a influência de uma sobre a outra. Não

concordamos com esta leitura, pois traz em seu bojo uma concepção naturalizante do humano e da sociedade (Bock; Aguiar, 2016).

Já com base na perspectiva que nos orienta, compreendemos que a realidade é constituída pelos aspectos objetivos, bem como pelos de natureza subjetiva. Assim, todos os fenômenos sociais, produzidos coletivamente, são compostos, também, por uma dimensão subjetiva, ou seja, uma dimensão caracterizada por sua natureza simbólica e afetiva, constituída pelos sujeitos que, ao atuarem no mundo, derramam nele aspectos de natureza subjetiva que passam a compor os fenômenos sociais (Gonçalves; Bock, 2009).

A utilização da categoria dimensão subjetiva da realidade social lança luz na presença dos sujeitos na constituição e produção dos fenômenos, de modo que é importante ter clareza de que essa dimensão, ainda que voltada para os aspectos subjetivos, refere-se ao **fenômeno social**. Essa categoria nos é importante para compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, pois dá ênfase àquilo que passa despercebido no que acontece nas relações em sociedade. O passar despercebido se dá não por ser irrelevante, “pouco”, mas porque está naturalizado. É nesse sentido que ao nos dedicarmos ao estudo do racismo, que em sua configuração estrutural opera de modos cada vez mais sofisticados, quase “despercebidos”, investimos nessa categoria para análise e discussão desse problema.

A produção de uma psicologia crítica, a qual nos dedicamos, permite que compreendamos a imbricação da vida social com a vida de cada sujeito que a compõe, ampliando a visão do racismo, como fenômeno da vida coletiva, ao agregar uma dimensão subjetiva que também o constitui, destacando na discussão do racismo e da desigualdade presentes em todos os espaços sociais, a dimensão subjetiva do fenômeno e o sofrimento vivido pelo segmento social que o racismo anula e desvaloriza. Nesse sentido, Schucman, Costa e Nunes (2017) destacam que a psicologia: “[...] deveria ser uma das áreas do conhecimento alicerce para se pensar e enfrentar o racismo contra o negro, já que ele (o racismo) é uma modalidade de violência, de desigualdade política e, como tal, é (ou pode ser) promotor de persistente sofrimento psíquico vivido por e entre os negros” (p. 145). Nosso estudo parte da concepção de que o racismo está posto nos fenômenos coletivos, faz parte deles, o compõe acarretando continuidade do racismo também como fenômeno subjetivo, individual e singular.

Destacamos a importância da psicologia na luta contra o racismo e na promoção de equidade racial, uma vez que pode: contribuir para análises sobre as relações sociais constituídas pelo racismo e os impactos produzidos por ele na saúde mental; oferecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias preventivas e de enfrentamento ao racismo; apresentar elementos para embasar políticas públicas nesse contexto (CRP, 2024). Dito isto, a investigação

da dimensão subjetiva do (anti)racismo, destacados o enfrentamento e o ensino superior pode ser fundamental sob alguns aspectos, sendo um deles a dimensão política, entendendo que ações/decisões dessa ordem, incidem efeitos coletivos que reverberam na sociedade, em suas instituições, nas pessoas, em suas subjetividades.

Nesse sentido, considerando que o racismo, por seu caráter estrutural, manifesta-se tanto no acesso desigual aos espaços educacionais quanto no modo como as relações se dão nas instituições de ensino, dedicar-se ao estudo do anti(racismo) nesse campo é fundamental. Essa ênfase pode oferecer contribuições para o conjunto dos estudos referentes ao ensino superior, tendo em vista que muitos trabalhos são desenvolvidos com foco na educação básica. Justifica-se, assim, a inserção deste estudo no campo da psicologia da educação, compreendida enquanto subárea do conhecimento implicada na produção de saberes sobre o processo educativo em sua articulação com os aspectos psicológicos que o constitui (Antunes, 2008).

Com efeito, tendo feito a Apresentação e Introdução (primeiro capítulo), este texto está organizado da seguinte maneira: no segundo capítulo, “Racismo e desigualdade social: o verso e a prosa do país Brasil”, buscamos discutir as noções de raça e racismo, bem como sua articulação com a desigualdade social, subdividindo-o em dois subtópicos, sendo eles “Raça: da categoria biológica a categoria social” e “Racismo e sua particularidade à brasileira”. No terceiro capítulo, “Educação e relações raciais: o racismo como marca”, lançamos luz para presença do racismo nos espaços educacionais, organizando a discussão em quatro subtópicos: “Instituições educacionais: papel social e político”, “O caminho da população negra pelo sistema educacional: um epistemicídio em curso” e “Da educação infantil ao ensino superior: uma trajetória educacional marcada pelo racismo”.

Na sequência, temos o quarto capítulo, “Resistência e enfrentamento ao racismo no ensino superior: revisão de literatura”, no qual tecemos considerações das investigações feitas na literatura científica nacional a respeito do racismo no ensino superior e os enfrentamentos apontados por esses estudos, tendo sido fundamental para definição do objetivo do trabalho. Em seguida, produzimos o quinto capítulo, “Método”, em que abordamos a fundamentação teórico-metodológica, aspectos relacionados ao campo de pesquisa, sujeitos participantes, procedimentos adotados para produção dos dados, da análise e éticos. Já no sexto capítulo, “Análise”, produzimos a tecitura analítica dos dados produzidos, a partir da elaboração dos temas significativos e núcleos de significação. A construção da análise nos possibilitou a elaboração do sétimo capítulo, intitulado “Dimensão subjetiva do (anti)racismo no ensino superior: possibilidades de enfrentamento”. Por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências utilizadas, bem como os apêndices.

2. RACISMO E DESIGUALDADE SOCIAL: O VERSO E A PROSA DO PAÍS BRASIL

2.1 Raça: da categorização biológica a categoria social

“[...] o fenômeno do racismo no Brasil é, ao mesmo tempo, produzido pela, e produtor da categoria raça” (Schucman, 2010, p. 44). A partir dessa afirmação, discutiremos a construção da noção de raça, enquanto categoria social, uma vez que há uma estreita relação com o racismo – fenômeno em questão neste trabalho. Aqui, tentaremos discutir como a noção de raça foi inicialmente utilizada para designação biológica, nos campos da zoologia e botânica, no contexto europeu, e que passou a ser utilizada para designação/diferenciação de seres humanos.

Começamos pela origem etimológica da palavra raça. De acordo com Munanga (2004), o conceito de raça advém do italiano, *razza*, e deriva do latim *ratio*, que possui o significado de “espécie”, “categoria”, de modo que o termo foi utilizado inicialmente, na área das ciências naturais, no campo da zoologia e botânica para categorizar plantas e animais. É na França, no período dos séculos XVI-XVII, que o conceito passa a ser utilizado na diferenciação entre classes sociais, sustentada pela ideia de que, por um lado, haveria o sangue puro que, naturalmente, teria características especiais (inclusive para exercer a dominação sobre outros povos); por outro, aqueles não dotados do sangue puro, da “raça pura”: eram pertencentes a uma outra raça, dotada e destinada a inferioridade (Munanga, 2004). Em outras palavras, o termo raça, ainda no contexto europeu, é inserido nas relações sociais para fazer diferenciação entre as classes sociais, nobreza e plebe, de tal maneira que é a ideia de raças superiores/inferiores que se torna a justificativa para a naturalização dos processos de dominação, afinal, nessa lógica, havia uma posição hierarquizada entre as raças.

De acordo com Munanga (2004), até o século XVII, as explicações sobre a humanidade, sobretudo no que dizia respeito aos “outros”, os não europeus, como os negros e ameríndios, se sustentavam na Teologia, em que esses “outros” só poderiam ser considerados também humanos, caso houvesse alguma prova de que eram descendentes de Adão. Aqui se sobressai um ponto importante, que tem relação fundamental com a discussão do racismo, que é ter a humanidade reconhecida ou não – o desenho que se colocava nesse momento, era do europeu, branco, como a representação do humano, soberano ao ponto de buscar comprovações para existência, enquanto ser humano, dos “outros”.

É, então, no século XVIII, com o iluminismo, que o conceito de raça ganha força para nomear essa diferença (ou melhor, os diferentes, os “outros”), enquanto raças diferentes, pois os filósofos iluministas, na busca por explicações calcadas na razão, em detrimento daquelas

baseadas na teologia, trazem à tona a discussão sobre quem eram os “outros”. Resgatam, portanto, o conceito das ciências naturais de raça (Munanga, 2004), em que diversas classificações raciais foram produzidas, a exemplo dos brancos, negros, amarelos e vermelhos.

Para o autor, o estabelecimento de uma classificação, seja ela qual for, sendo neste caso a de raça, faz-se a partir de critérios de diferenças e similaridades em que, segundo o mesmo, três foram utilizados no decorrer dos séculos para classificação racial: I- a cor da pele (séc. XVIII), produzindo uma divisão em três raças - branca, negra e amarela; II- formato de nariz, crânio, lábios, etc. (séc. XIX); III- marcadores genéticos (séc. XX), como grupos sanguíneos, doenças hereditárias mais prevalentes em alguns grupos (raças).

O processo de classificação por categorias é importante para organização e operacionalização do pensamento humano e, nesse sentido, a classificação da diversidade humana por raças não implicaria consequências danosas se sua finalidade se resumisse a classificação da humanidade por características físicas, podendo ser essa uma classificação rejeitada pelo transcorrer da ciência (Munanga, 2014). Porém, o que Munanga (2014) nos sinaliza é que os naturalistas do século XVIII-XIX fizeram essa classificação estabelecendo uma relação associativa e hierárquica entre as características físicas e os aspectos psicológicos, morais, culturais e intelectuais dos sujeitos. Em outros termos, uma espécie de escala foi sendo produzida em que os brancos, em decorrência do seu fenótipo (cor da pele, traços físicos, lábios, etc.) foram considerados superiores, detentores da beleza, da honestidade, enfim, possuidores da capacidade de dominação de outras raças, sobretudo a negra.

No entanto, a associação dos critérios estabelecidos para classificação de diferentes raças, não encontra sustentação científica e biológica, pois a presença dos mesmos em uma pessoa não indica, necessariamente e exclusivamente, seu pertencimento biológico/natural a uma raça. Isso não significa dizer que todas as pessoas são similares geneticamente, mas as diferenças existentes não são o bastante para classificação das pessoas em raças (Munanga, 2014). Diante disso:

[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (Munanga, 2004, s/p).

É, então, no final do século XX que os avanços e as contribuições das ciências biológicas, como o campo da genética humana, indicam para inexistência da raça como uma realidade biológica.

Nessa perspectiva, embora a espécie humana não possa ser classificada, dividida, por raças naturais, Schucman (2010) sinaliza como a ideia de raça existe na trama social, constituída pelas relações intersubjetivas, e produz efeitos distintos nas pessoas. De modo convergente, Guimarães (2002) afirma a não existência de raças biologicamente comprovadas, e aponta que o que é denominado como raça só é possível no mundo social. Em outros termos, a raça é uma realidade social, em que aqui a compreendemos como uma categoria social: “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Guimarães, 1999, 153 apud Schucman, 2010).

A categoria social raça não é uma construção fixa, universal, havendo diferenças entre as distintas sociedades, embora essa posição não seja um consenso, até mesmo entre os que se declaram antirracistas. De acordo com Guimarães (2002), é possível indicar quatro formas/discursos assumidos pelos antirracistas, sendo que três deles diferem da concepção defendida pelo autor: I- Há aqueles que defendem a existência de raças biológicas, mas sem o estabelecimento hierárquico entre elas; II- aqueles que rejeitam as crenças racialistas (divisão da espécie humana por raças biológicas), concebem a raça como uma construção social, no entanto, a compreendem como imutável; III- Há uma posição assumida por alguns antirracistas que produzem um discurso sob dois aspectos – do ponto de vista científico, a raça deve ser compreendida como um “epifenômeno” e do ponto de vista social, também a concebem como uma construção que precisa ser superada, se almejamos a superação do racismo, pois, para eles, a ideia de raça conduz ao racismo; IV- a quarta posição, a qual Guimarães (2002) defende e, aqui, fazemos coro, entende a raça como uma construção social que pode vir a ser superada, afastando-se, portanto, da ideia de raças biológicas, hierarquizadas e permanentes.

Nesta postura, o autor defende o uso da palavra raça, ainda que seja superado o racialismo e o racismo científico, como uma ferramenta analítica, “[...] para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informada pela ideia de raça” (p.53). Nesse sentido, Schucman (2010) argumenta que permanece no imaginário social brasileiro uma ideia de raça, produtora de discursos racistas, que tem origem nas produções dos séculos XIX e XX - responsáveis por amalgamar características fenotípicas de um grupo como determinantes de aspectos psicológicos, morais, etc. A inexistência de um respaldo produzido pela ciência, isto é, uma justificativa científica para a ideia de raça, não impede que o racismo continue existindo, pois houve transformação no campo discursivo e no que confere legitimidade social a respeito das diferenças humanas, alterando-se também as

formas de manutenção de posições de poder entre os grupos racializados (Schucman, 2010). Para a autora, é isto que explica a permanência do racismo na atualidade, no contexto brasileiro.

Ao recorrer as ideias de Guimarães (1999), Schucman (2010) sinaliza pontos fundamentais desse processo de transformação social, que produziu outras legitimidades para o racismo, que não a ideia de raça biológica, bem como mecanismos que possibilitam a existência do racismo no contexto brasileiro. Dentre eles, destacamos: I- a transformação nas explicações para as desigualdades sociais, antes justificadas pela ideia de raças superiores e inferiores, passaram a ser justificadas pela ideia de culturas superiores e inferiores. Essa mudança de palavras não altera o principal, pois mantém o cerne da questão: a hierarquia - estabelecida entre as civilizações brancas europeias e civilizações negras africanas e indígenas; II- no Brasil, um paralelo foi estabelecido entre a cor de pele e a raça, fazendo com que no imaginário social brasileiro, a noção de raça fosse substituída pela cor e a aparência física. Nesse paralelo, quanto mais escura a pele da pessoa, mais próxima estará da construção sobre a raça negra (carregada de estigmas e estereótipos produzidos pelo racismo); em contrapartida, quanto mais clara a pele do indivíduo, mais perto da cor de pele branca, mais atribuições positivas ele ganhará. Assim, há uma discriminação racial no Brasil atrelada à cor e traços descendentes dos negros africanos. III- O preconceito no Brasil foi justificado como um problema ligado a classe, negando, assim, o racismo, sob a justificativa de que, se não há raças, não há racismo. Sendo a discriminação por cor não compreendida como discriminação racial.

Assim, a construção sobre raça permanece no imaginário social, vai ganhando outros contornos, se transformando e tendo seu sentido colado a outros; ou seja, são forjadas outras formas de se falar sobre raça, sem mencioná-la. Nesse aspecto, há processos de racialização, produzidos pelas instituições, como as universidades, que reafirmam a ideia de que a raça não existe a priori, não é imanente ao sujeito. Na UFRB, nosso campo de pesquisa, a ideia sobre a raça negra é produzida sob outros contornos, traçados pela valorização e representatividade da cultura e da presença negra, sobretudo nos espaços de poder. É possível visualizar esse processo, à medida em que: dos sete diretores da universidade, seis são negros⁶; há pessoas negras ocupando os cargos de Pró-Reitoria (sendo algumas das equipes compostas também por pessoas negras); a reitoria é liderada por uma mulher negra; há concessão de título de Doutor *Honoris*⁷ *causa* a personalidades negras, destacando as contribuições e importância das mesmas

⁶São sete diretores no total, mas estabelecemos contato com seis deles.

⁷ A UFRB já concedeu o título doutor *Honoris Causa* a personalidades, como: Kabengele Munanga, Mateus Aleluia, Ricardina Pereira da Silva (Dona Cadu), Dalva Damiana de Freitas (Dona Dalva do samba de roda) e Felipe Santiago (mestre de capoeira).

para sociedade; há eventos, projetos de pesquisa e de extensão implicados na discussão sobre a população negra e suas especificidades.

Em síntese, a construção histórica e pejorativa a respeito dos negros, a racialização desse grupo, se atualiza neste campo de pesquisa rompendo com estereótipos cristalizados: uma outra concepção de raça é inventada cotidianamente nesse espaço, que se abre para construção de uma visão positiva sobre as pessoas negras. Nesse processo, os brancos também são vistos como pessoas racializadas e ganham nessa universidade um lugar simbólico secundário – isto significa dizer que esse processo de construção da raça nesse espaço, não se dá sem tensões. Essa compreensão é importante para que possamos discutir o processo de formação racial na seção da análise.

Sendo assim, a raça é uma ferramenta analítica porque possibilita que quem esteja utilizando-a possa perceber a existência da ideia de raça que aparece traduzida de outro jeito, outras palavras e designações. Segundo Guimarães (2002):

Repito aqui a posição que tenho adotado: “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (Guimarães, 1999, p.50, aspas do autor).

O autor nos provoca a compreender que a realidade social é constituída por múltiplas mediações/determinações e que não podem ser resumidas, tampouco sobrepostas, no sentido de assumir prioridade em relação as demais. Dessa forma, ao utilizarmos raça como ferramenta analítica: “Busca-se mostrar como outras determinações que não são incluídas ao conceito de classe social”.

Dito isto, Guimarães (2002) ao defender o uso da raça enquanto categoria social, capaz de auxiliar na produção de leituras analíticas sobre a sociedade, afirma que os antirracistas necessitam ressignificar sociologicamente o conceito de raça em que, para isso, será necessário: I- reconhecer que a ideia de raça no Brasil produz e legitima desigualdades entre os grupos; II- reafirmar que a noção de raça só é possível no campo do social, nas relações, pois enquanto classificações biológicas não passam de uma ficção; III- “identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras”. Nas palavras do autor:

O anti-racismo erudito e a ciência social politicamente engajada precisam mais que negar a existência de raças biológicas, referindo-se a tal ideia entre aspas. Precisam nomear as construções que tal ideia suscita, referindo-as pelo nome que devem ter, ainda que não sejam polidos ou estejam interditos por tabus: “raciais” e “raça”, esses são os nomes que descrevem a sua verdadeira natureza social. Afinal, a linguagem da ciência deve ser capaz de desvendar e revelar o que o senso comum escondeu (Guimarães, 2002, p.56, aspas do autor).

Há, portanto, uma importância no uso da raça enquanto categoria social que, embora não seja consensual nas discussões acadêmicas e movimentos sociais, destacamos alguns elementos apontados por autores como Schucman (2010) e Guimarães (2002), na defesa da utilização desta categoria: I- A raça é uma realidade social: embora a classificação biológica da humanidade em raças seja inexistente, pois cientificamente não há comprovações para tal, foi forte o bastante para disseminar essa concepção na malha social. Assim, a ideia de raça está impregnada na trama social enquanto uma categoria “que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente” (Schucman, 2010, p.48).

A raça e a noção produzida sobre ela compõem o modo como as pessoas se constituem enquanto tal, sejam elas brancas ou negras. Isso significa dizer que vivemos em uma sociedade racializada, em que brancos e não brancos, em um processo obrigatoriamente relacional, embora assimétrico, constituem-se como grupos racializados. Apontar a assimetria dessa relação é sinalizar para os diferentes efeitos que o pertencimento a determinada raça, inicialmente elaborado pela leitura social das características fenotípicas, produz.

O racismo produz um par dialético entre brancos e negros, atribuindo aos primeiros um lugar de neutralidade, de representantes da humanidade, em que raça e cor não são elementos que lhes dizem respeito, afinal, há uma construção de que os brancos são desracializados. Já os negros, são os “outros”, aqueles que se constituem a partir de um modelo que é tomado como ideal/referência, os brancos. Nessa conjuntura, os negros, sim, são seres que possuem raça, cor, e representam uma coletividade.

II- Raça é produzida pelo racismo, ao mesmo tempo que também o produz: ao passo que o racismo supõe a existência de raças hierarquizadas naturalmente, portanto, produtor das “raças”, estas também produzem o racismo, na medida que é a partir das construções sociais (carregadas de ideias, estereótipos, estigmas que estão presentes nas subjetividades e orientam as relações e modos de estar/ser no mundo) que se opera o racismo e os processos discriminatórios. Dessa maneira, para Schucman (2010), se é a partir da categoria raça, e as noções que a compõem, que as práticas racistas marcam a vida das pessoas negras negativamente, ela é a única categoria que poderá unificá-las. Em outras palavras, o racismo parte de concepções distintas sobre os grupos racializados e sua ação discrimina negativamente a população negra – o pertencimento racial para os negros, torna-se um processo negativo, tendo em vista as mazelas produzidas pelo racismo. No entanto, é a distinção pela categoria raça, em que pese os traços físicos e a cor da pele, que poderá vir a unificá-los pelo reconhecimento da diferença, em um processo de ressignificação positiva dos marcadores que, até então, são lidos

de modo negativo. É uma proposta de “torção” política da categoria raça: aquilo que produz o racismo, é também o que poderá organizá-los politicamente.

III- Retomar a categoria raça significou a retomada da luta antirracista: Guimarães (2002), ao defender o uso da categoria social raça, parte do princípio que ela pode vir a ser superada. Para o autor, teoricamente, o uso dessa categoria passa a ser dispensável, à medida que as pessoas, os grupos sociais, já não mais se identifiquem pelos marcadores advindos da ideia de raça; quando as desigualdades, discriminações e hierarquias já não forem derivadas pelo que a raça enseja; quando não for mais necessário, sociopoliticamente, o uso dessa categoria para afirmação dos grupos historicamente oprimidos. No entanto, no caso do Brasil, o termo raça deixou de ser utilizado (entre 1930 a 1970) nos discursos e, em paralelo, houve um crescente das desigualdades e de denúncias relacionadas à cor, que ficaram ofuscadas. Foi preciso, portanto, para essas pessoas, assumir uma identidade racial negra, como forma de resistência e organização política frente a uma conjuntura nacional que não compreendia as discriminações e desigualdades como motivadas pela questão racial. Para o autor, esse movimento denunciou o racismo existente, ao atribuir à raça os processos discriminatórios sofridos pela população negra. Por isso, o movimento dos negros em direção ao uso da categoria raça, significou, sobretudo, a retomada da luta antirracista.

O percurso que discutimos nesta seção, delineia como a noção de raça foi importada das ciências naturais e atribuída à classificação da diversidade humana; com o transcorrer histórico e da ciência, foi negada enquanto uma realidade biológica, mas defendida como uma importante categoria social, ainda que não haja um consenso a respeito disso. Neste texto, como foi discutido acima, compreendemos a raça como uma realidade social, sobretudo porque as noções que estão no bojo das concepções atribuídas aos diferentes grupos populacionais, as diferentes raças, estão inscritas nas constituições subjetivas, portanto, no próprio processo relacional e de subjetivação, enfim, no imaginário social. É importante destacar que seu caráter social indica para uma construção que se dá de modo circunscrito pelos aspectos históricos, políticos, econômicos, etc., das diferentes sociedades. Assim, aqui nos interessa o racismo (produzido e produtor da raça), fecundado no Brasil, o que lhe confere características muito específicas: um racismo à brasileira.

2.2 Racismo e sua particularidade à brasileira

A nossa discussão está orientada pela compreensão de que o racismo alicerça a configuração social, as estruturas institucionais e, diante da sua complexidade e capilarização no tecido social (o que inclui as relações sociais que o constituem), insere marcas nas

subjetividades da sua ideologia sustentada pelas noções de dominação/submissão de um grupo pelo outro. Isso se dá baseado em uma lógica de superioridade de uma raça, em detrimento da inferioridade daqueles submetidos ao exercício de poder dos dominadores.

Para Schucman (2010), o racismo consiste em uma construção ideológica, produzida para justificar processos que possuem em seu bojo a ideia de superioridade, como: a escravidão dos povos africanos, a colonização, a expansão do capitalismo e o extermínio dos judeus na Segunda Guerra Mundial. De acordo com a autora, essa construção ideológica origina-se a partir do século XVI, com as ideias e valores produzidos pelos europeus ao se espalharem pelo mundo – onde deparam-se com os diferentes tipos de humano - e consolida-se em torno do século XIX, com as ideias científicas daquele momento sobre o conceito de raça.

Aqui cabe destacar um elemento importante para compreensão do racismo na atualidade: se antes este fenômeno era produzido apenas pela ideia de raças, em que, a partir de uma essencialização, ou seja, da atribuição de características físicas/biológicas como determinantes de aspectos psicológicos, mentais, morais, comportamentais, etc., na atualidade, o racismo assume outro tipo de essencialização: histórico-cultural (Munanga, 2004). O autor indica que foi ainda no século XX, meados de 1948, que houve uma mudança significativa no eixo central do racismo, com o *apartheid* na África do Sul – que consistiu em um projeto político segregacionista, que se sustentava na ideia de “respeito” as diferenças étnicas. Aqui, compreendemos a etnia enquanto os aspectos socio-históricos-culturais de determinado grupo, aquilo que diz respeito ao território geográfico, a religião, a língua, cultura, comuns a um grupo de pessoas (Munanga, 2014). O conceito de etnia aponta para uma diversidade entre os povos; diferentes formas culturais/políticas/religiosas de uma mesma população (em outras palavras: há uma diversidade étnica na população negra, assim como há para a população branca).

É nesse sentido, em nome do respeito as “diferenças étnicas”, que o racismo ganha outra nuance e passa a ser utilizado nos países da Europa ocidental, a partir dos anos 80, contra os imigrantes de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (alguns países da América Latina, do continente Africano, Árabes, etc.). Dito isto, entramos no século XXI com distintas formas de racismo: aquela oriunda das elaborações do final século XVIII e meados do século XIX (o racismo clássico, advindo da noção de raças) e aquele que se opera com base nas diferenças culturais (o racismo moderno/novo, que parte da ideia de etnia) (Munanga, 2004). Assim, a ideia de etnia vai, ao mesmo tempo, se colando a ideia de raça e substituindo-a no imaginário social, uma vez que falar em culturas diferentes, etnias diferentes, parece soar mais politicamente correto, embora não dissolva o sumo da questão: em todo caso, o racismo se

estabelece em um processo de hierarquização (superiores e inferiores) e opressão de um grupo em relação a outro, seja pela raça ou pela noção de culturas. Com isso:

Existe racismo – segundo Calliniacos (2008) – onde um grupo social é discriminado com base em características que lhe são inerentes, critérios genéticos ou sociais, como seu sangue, sua cultura (religião, tradições e nação) ou a cor de sua pele (raça). Essas discriminações podem se manifestar de maneira ideologicamente fundamentadas (Darwinismo social, Antropologia criminal, eugenia, etc.) – ou não. Porém, culminam em desvantagens e, concomitantemente, em desigualdade social (Garcia, 2022, p. 238).

O que discutimos até agora sobre as classificações raciais e racismo, indica-nos que a racialização é um processo de “inventar” pessoas, vinculado a contextos históricos específicos, aos territórios e aos interesses econômicos e do capital. A racialização é um processo que diz do exercício de poder de quem racializa o outro. No Brasil, esse processo se manifesta de forma específica como um racismo antinegro e anti-indígena, materializando-se em impedimentos sociais sistemáticos direcionados a essas populações.

Por isso, ao falarmos sobre racismo no Brasil, há que se ter um compromisso com a história do nosso processo formativo enquanto nação, pois o que somos, ou ao menos o que temos sido, tem suas raízes na nossa especificidade histórica forjada por um logo processo de escravização, conduzido pelos colonizadores portugueses, cuja abolição se deu de maneira tal a perpetuar as vantagens sociais e privilégios do grupo dominador, os brancos. Enquanto aos negros, agora “livres”, às iniquidades e impossibilidades sociais colocadas pelo então – e ainda – grupo dominante.

O aparelho de dominação português implantado no Brasil foi tão poderoso que, até hoje, as condições sociais dos grupos submetidos à violência da dominação histórica (indígenas e negros), como também os que deles descenderam, tem determinação ou relação direta com esse processo, havendo uma imobilização ou semi-imobilização dessas populações na estrutura social brasileira (Moura, 2014). Para o autor, o estudo sobre países que foram colonizados e, portanto, têm em sua composição étnico-racial uma diversidade (no nosso caso, indígenas, colonizadores portugueses e negros trazidos da África), precisa ter em vista os seguintes aspectos: I) o sistema de dominação/subordinação que foi articulado estrategicamente; II) os elementos responsáveis pelo controle social e repressão organizados enquanto aparelho de repressão e dominação pelos colonizadores; III) e, sobretudo, a “ideologia justificatória” produzida por essa estrutura (ou seja, aquilo que naturaliza o modo de funcionamento do sistema e os elementos de controle e repressão que o estruturam). É especialmente a partir desse aspecto que discutiremos “a grande narrativa” (Carneiro, 2023), isto é: o mito da democracia racial brasileira.

Havia uma força dominadora, centralizada na figura dos colonizadores portugueses, que exerceu um poder capaz de designar a configuração da pirâmide social. Detinham o poder de pergunta, “Que lugar é esse que esses outros podem/devem, ocupar?”, e, sobretudo, da resposta, capaz de determinar o lugar social, o papel, a função no processo de trabalho, o *status* e o valor étnico da população dominada (inclusive, majoritária), nessa trama social (Moura, 2014). É desse modo que o sistema vai se articulando, à medida que aqueles imbuídos e convictos de sua superioridade, fazem uma redistribuição populacional que não foi horizontal, igualitária, mas, sim, verticalizada: ao passo que a sociedade se diversificava e complexificava, a verticalização se acentuava (Moura, 2014).

A organização do sistema com esse nível de verticalização, em que não havia igualdade, mas, sim, uma dominação/submissão, foi produzindo uma articulação entre etnia e *status*, etnia e valores sociais, etnia e papéis sociais e culturais (Moura, 2014). Assim, uma distância social e simbólica entre os brancos e não-brancos foi engendrada e, com isso, barreiras foram criadas para impedir que os etnicamente dominados não conseguissem desfrutar de uma mobilidade social, em que fosse possível subverter a condição de dominado (ao alcançar o topo dessa pirâmide) sem que fosse de modo extralegal (rebeliões, insurreições, etc.) (Moura, 2014). Portanto, o desenho da pirâmide tinha em sua base os que foram escravizados, indígenas e negros africanos, na camada mediana, os mestiços e, no topo, os brancos colonizadores.

A existência e manutenção dessa estrutura social que estava sendo forjada, carecia de estratégias capazes de mantê-la viva; precisava tanto de uma ideologia justificatória, que foi criada pela própria elaboração da estrutura social, como também elementos de controle/repressão para sua própria manutenção. De acordo com Moura (2014), havia ali uma série de mecanismos sociais de dominação, estruturas técnicas de barragens e sanções religiosas e ideológicas, que foram determinando o imobilismo ou semi-imobilismo das populações dominadas e seus descendentes. Isso porquê os espaços que poderiam produzir ascensão social, cultural, lugar de prestígio social e *status* econômico a essa população, reproduziam os níveis de poder econômico, social, cultural, das estruturas de poder dominadoras que representavam os interesses da Corte e do Estado português (Moura, 2014).

Aqui, encontramos articulação com a produção do mito da democracia racial. Uma ideologia justificatória; um mito fundador, como sinaliza Souza (1997), e que, segundo Garcia (2022), é decisivo para se pensar a particularidade do racismo brasileiro. Em uma nação constituída por uma diversidade étnico-racial, como o Brasil, a disseminação desse mito cumpre uma função estratégica e danosa: “vende-se” uma ideia de um país formado por pessoas tolerantes, pacíficas e, por isso mesmo, não seriam capazes de ações preconceituosas e

discriminatórias, tampouco seriam acometidas pelas mazelas do racismo: a democracia racial, se fosse uma realidade, implicaria uma vivência e condições de vida igualitárias entre os grupos raciais.

Para Carneiro (2023), o mito da democracia racial consiste no desejo de autorrepresentação da sociedade, em que poderiam ser atribuídas características positivas ao país, sendo um elemento apaziguador das tensões étnico-raciais, capaz de dar a tônica nessas relações. Esse mito, ao qual nós estamos nos referindo, advém do processo de miscigenação da sociedade brasileira (brancos, indígenas, negros) e, como argumenta Carneiro (2023), a miscigenação tem sido utilizada por diferentes vertentes ideológicas e formas políticas, dentre as quais, tem sido utilizado para embasar o mito da democracia racial. Nessa lógica, a nossa miscigenação constitutiva, apontaria para uma “tolerância racial”, já que a nossa história é marcada por essa relação entre brancos, negros, indígenas (não pacífica, mas o mito trata de suavizar/omitir as violências inerentes a essas relações). Outro aspecto apontado por Carneiro (2023) sobre os diferentes usos ideológicos e políticos da miscigenação, é a sua utilização como barreira para implementação de políticas de promoção de igualdade social das pessoas negras (a exemplo das ações afirmativas), sob a justificativa de “Quem é negro no Brasil?”, como se fosse possível falar em um purismo, uma essência negra, a ser negada pela miscigenação.

Além disso, a miscigenação tem se configurado como instrumento de embranquecimento da população, através da hierarquia cromática e de fenótipos (Carneiro, 2023). De acordo com a autora, isso acaba por justificar a variedade de expressões utilizadas para se referir (e se identificar) aos negros, levando-os a um destroçamento da identidade racial, pelo caráter difusor que essa escala cromática produz. A autora adverte como essa fragmentação do processo de identificação racial, produz uma fragilidade política, uma vez que o reconhecimento racial poderia ser o “elemento aglutinador no campo político” (Carneiro, 2023, p.53).

Para Moura (2014), diferentemente do que postulam alguns sociólogos e antropólogos, a miscigenação não democratizou a sociedade brasileira, mas produziu uma hierarquização cromática, através da discriminação étnica, dos não brancos. Essa hierarquia, circunscrita por valores racistas de inferioridade *versus* superioridade, afetou psicologicamente os não brancos, fazendo com que os mesmos internalizassem tais valores impostos pelo grupo dominante (Moura, 2014). Nesse sentido, assim como pontua Carneiro (2023), os não brancos buscam “fugir simbolicamente do seu ser étnico e social, e da sua concretude étnica para uma realidade simbólica, objetivando reconstituir o seu ser por intermédio do outro, ou seja, da concretude do

dominador” (p.212). Busca-se simbolicamente uma aproximação com o referencial de ideal, que está, nessa lógica, mais próxima do branco.

Esse processo de classificação decorrente da miscigenação, a partir do fenótipo, funcionou como uma espécie de obstáculo para o acesso igualitário a oportunidades para população não branca e isso se reflete na atualidade (Moura, 2014). Para o autor, a ideia de democracia racial foi um instrumento importante na produção de imobilidade social dos não brancos, principalmente para os negros, que estão na base da pirâmide social.

De modo consoante, Moura (2021) aponta que o mito da democracia racial é uma justificativa para o preconceito no Brasil, tal qual ele é. De maneira similar a Carneiro (2023), o autor argumenta que a crença na democracia racial, dentre os inúmeros problemas, sobretudo quando se faz uma análise histórica do país, é um elemento dificultador do combate ao preconceito, pois tampona os conflitos e “esconde” a realidade racial do país.

Moura (2021) acrescenta a esse mito, fazendo uma retomada histórica, a ideia de bom senhor e de escravo conformado (o que pode ser contestado frente as insurgências, rebeliões, quilombos, etc. organizados pelos que foram escravizados), de forma que essa construção daria um lugar de suavidade ao passado escravista, como se esse período não tivesse sido marcado pela barbárie, violência e resistência. Alguns autores, sociólogos, como Gilberto Freyre, estiveram comprometidos com a construção e disseminação de uma narrativa, em que o cenário da escravidão e as relações estabelecidas (senhores e escravizados, por exemplo), formavam um cenário idílico, isto é, um paraíso. Nessa lógica, o senhor é narrado como uma figura boa, paternal, que não enxergava a cor e, portanto, livre do preconceito. Já o escravizado, ora narrado como aquele que aceita pacificamente a situação a qual estava submetido, ora como rebelde ao rebelar-se frente as situações de violência e desumanização: era um mau escravo. Aqui, tem-se um par dialético entre o bom senhor e o mau escravo, estando intrinsecamente articulados, pois se há uma figura do senhor como beneficente, aquele que insurge nesse contexto (o escravizado), é lido como mau. Todavia, se olharmos por outra ótica, em que se desenhe/exponha a estrutura da escravidão, a leitura sobre essas figuras também se altera, sendo o escravizado nesse caso um bom escravo.

Para o autor, o mito da democracia racial é complementar ao mito de que a população seria embranquecida progressivamente pela miscigenação, pela seguinte lógica: à medida que o mito da democracia racial impede o combate ao preconceito, pela negação dos problemas referentes as relações raciais, sua reprodução ideológica inibe o escancaramento das desigualdades e das condições de vida assimétricas vivenciadas pelos grupos não hegemônicos, conduzindo-os a condições de vida favoráveis a mortalidade - a miséria, marginalidade,

subempregos, etc. Nesse sentido, o processo de branqueamento da população, segundo o autor, se dará pelo aniquilamento da população negra, operado pelo que faz morrer, ofuscada pela capa da democracia racial (morrem mais negros, vivem mais os brancos, portanto, o branqueamento).

É nesse cenário que surge o preconceito de cor e o mito do mau cidadão negro (Moura, 2021). Cria-se e se difunde no imaginário, uma representação negativa sobre quem é esse cidadão (inferior, rebelde, cachaceiro, violento, etc.), que se configura como elemento de barragem capaz de impedir o processo de ascensão social do negro (Moura, 2021). Assim, o mau cidadão se mantém no subemprego, na miséria, etc. O preconceito de cor, portanto, antes utilizado como justificativa para o trabalho servil, agora é utilizado para justificar uma sociedade de classes (Moura, 2021). Nesse aspecto, Carneiro (2023) sinaliza que o processo de mobilidade social e inclusão do negro, a partir da República, têm uma tônica na individualidade e uma tentativa de afastar-se daquilo que lhe confere pertencimento a negritude:

Tendo em vista que os negros são tidos, enquanto coletividade, como não portadores dos elementos civilizatórios e raciais desejáveis para o projeto de nação que se desenha a partir da República, a primeira possibilidade para sua inclusão na “nova” sociedade se dará de forma individualizada. Daí decorre uma mobilidade social individual consentida e que é a tônica do processo de inclusão dos negros. Ela se dará em reconhecimento a excepcionalidades inscritas exclusivamente no âmbito dessa individualidade. E será tão melhor aceita quanto mais puder se desassociar das marcas físicas e simbólicas da negritude. Nesse sentido, o desracializar-se – recusar ou camuflar a identidade racial no plano dos discursos e das práticas – é condição imperativa (Carneiro, 2023, p.58-59, aspas do autor).

A especificidade do racismo no Brasil tem, portanto, relação com a situação a qual os negros viveriam, após a dita abolição, realizada no dia 13 de maio de 1888. Sem condições dignas, nem oportunidades sociais e estímulos/abertura políticas para (re)construírem suas vidas, os negros foram colocados como iguais perante a lei, mas a realidade era de um cenário competitivo, em que essa igualdade, para os negros, era uma abstração que não condizia com a realidade concreta que vivenciavam. Nesse cenário, a população negra precisou buscar sua sobrevivência, não apenas material, em uma sociedade fecundada pelo racismo e organizada por mecanismos que funcionam a favor da manutenção desse grupo em lugares de exploração e subalternização.

Desse modo, o racismo no Brasil tem no mito da democracia racial e o processo de miscigenação, a matriz das suas nuances. Ele existe, ora mais explícito que em outros momentos, mas se metamorfoseia, dificultando sua detecção e combate. Opera sofisticadamente (tendo em vista a sua capacidade de atualizar-se frente às mudanças sociais e manter seus processos discriminatórios), por vezes tendo o silenciamento/silêncio (dos que

sofrem, dos que produzem, dos que testemunham) como elemento adicional nessa equação. O racismo à brasileira tem no mito da democracia racial sua raiz originária e torna-se ainda mais singular, pois a complexidade social de uma nação como a nossa, com suas contradições e também sua formação étnico-racial diversa, inserem marcas de maleabilidade e pulverização ao fenômeno. No campo de pesquisa foi possível perceber essa metamorfose, expressa na dificuldade da comunidade acadêmica em formalizar as denúncias de racismo, mesmo havendo reconhecimento da existência de algumas situações. Trataremos mais detidamente desse aspecto na seção de análise.

Assim, as características do racismo no Brasil, lhe conferem particularidades que nos permitem considerá-lo como *à brasileira*, diante do seu caráter singular. Pode ser sintetizado pelas palavras de Moura (2014): “O racismo brasileiro, como vemos, na sua estratégia e nas táticas, age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (Moura, 2014, p. 219). É um fenômeno que se desdobra na discriminação e preconceito que, por sua vez, se expressam em áreas essenciais da vida, sobretudo no que se refere aos direitos à cidadania, como é o caso da educação. Os índices educacionais são marcados por processos discriminatórios, que têm o racismo como produtor de uma desigualdade sistêmica e histórica.

3. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: O RACISMO COMO MARCA

3.1 Instituições educacionais: papel social e político

Neste capítulo temos por objetivo discutir o processo de escolarização da população negra-no que diz respeito à sua mobilidade pelo sistema educacional. Aqui traremos dados que nos auxiliem na compreensão do racismo enquanto promotor de desigualdade sistêmica, manifesto na formação educacional desde a tenra idade. Objetivamos, portanto, discutir como o processo de negação a um direito fundamental, a educação, a um determinado segmento social, acaba por produzir privilégio para outro, isto é: o espaço da negação como construção do privilégio da branquitude.

Para dar seguimento, uma pergunta se faz importante, já que a discussão neste trabalho sobre o racismo está localizada no campo educacional: o que é educação? Essa indagação e as possíveis respostas produzidas para respondê-la indicam o quanto a educação é fundamental no processo de constituição subjetiva e cidadã, uma vez que é através dela que se faz possível o sujeito humanizar-se, integrar-se à cultura, de modo a tornar-se pertencente a sociedade e diferenciar-se enquanto sujeito singular.

De acordo com Antunes (2008), a educação é uma prática social, humanizadora e intencional, fundamental para o processo de humanização do homem, que não nasce humano, mas torna-se a partir da incorporação dos aspectos sócio-histórico-culturais (ao passo que também constrói sua singularidade), o que lhe confere pertencimento a determinada cultura e a humanidade – processo esse que só é possível através das práticas educativas. Para Coll, Palacios e Marchesi (1995), é através da educação que os sujeitos pertencentes a uma determinada cultura transmitem aquilo que foi (e está sendo) acumulado historicamente e organizado culturalmente: “Os grupos sociais, por meio de diferentes práticas educativas, ajudam seus membros a assimilar a experiência culturalmente organizada e a converter-se, por sua vez, em membros ativos e agentes de criação cultural” (p. 333). Dito de outra maneira, humanizar-se significa se apropriar das medições culturais, simbólicas, constituintes de uma determinada organização social e, nesse sentido, a presença de outros membros da comunidade é de extrema importância (Charlot, 2000).

Essas compreensões indicam a presença da educação em espaços que não somente os institucionais – a educação formal – afinal, o processo educativo e humanizador também é exercido pelos grupos sociais dos quais o sujeito faz parte, como a família, a vizinhança do bairro em que vive, etc., denominado por Gohn (2014) como educação informal. Em

consonância com a ideia de que a educação, conjunto de práticas que promovem o desenvolvimento humano, acontece em espaços que não apenas os formais, Leite (2016) sinaliza que as instituições educacionais, reguladas pelo Estado, foram criadas com o intuito de transmitir aos integrantes de uma sociedade os conhecimentos por ela produzidos historicamente. Essas instituições, que incluem a universidade (onde se concentra o nosso foco de estudo), também desempenham um papel social fundamental, cabendo, neste momento, trazer considerações sobre o seu aspecto político, pois possui estreita relação com o social.

Destacar a característica política da educação se faz importante, tendo em vista o objetivo deste estudo, pois ao afastarmos-nos de uma pretensa neutralidade das práticas educativas, abrimos espaço para discussão do racismo (re)produzido nas instituições educacionais, bem como a possibilidade de se produzir uma educação antirracista. Charlot (2014) indica quatro sentidos que, articulados, constituem a dimensão política da educação: I- transmissão dos valores sociais; II- formação da personalidade; III- difusão de ideias políticas; IV- papel assumido pela escola. Aqui destacaremos seu aspecto político enquanto transmissora dos valores sociais e o papel que a escola assume nesse processo.

De acordo com Charlot (2014), a educação é responsável por transmitir o modelo de comportamento e de ideias vigentes na sociedade. Dito isto, o contexto social do qual o sujeito faz parte exerce a função de “apresentar” quais são os comportamentos esperados, os indesejados, as ideias predominantes naquele ambiente; apresentar os elementos simbólicos e objetivos que constituem o lugar social que os sujeitos ocupam e que, por sua vez, são assimilados por eles, que atuam no mundo a partir disso (havendo possibilidade de reprodução e/ou transformação desse lugar). Em síntese, sendo a sociedade brasileira racializada e dividida em classes sociais antagônicas, cabe destacar que essas divisões, produtoras de distintos lugares sociais, também engendram visões a respeito desses lugares: são produzidos diferentes significados valorativos que passam a compor o imaginário social.

Há uma constituição política nessas diferentes visões, que pressupõem modos distintos de atuar e compreender a vida no tecido social que, conseqüentemente ao divergirem, abrem um campo de disputa/defesa de ideias, modos de estar em sociedade. É esse jogo de forças, que se expressa na transmissão de diferentes comportamentos e ideias, através das práticas educativas, que atribui um sentido que também é político a educação.

A instituição educacional, por sua vez, está a serviço da sociedade e seu funcionamento mantém uma dependência das forças políticas e sociais, cabendo a ela transmitir de maneira mais sistematizada os interesses da sociedade, os modos de comportamento e ideias (Charlot, 2014). Para o autor, a escola serve aos interesses da classe dominante e os difunde, sendo ao

mesmo tempo “vítima” (pois a ideologia dominante é criada no tecido social e a escola a absorve) e também fonte de propagação dessa ideologia. Segundo o autor, as ideias, os interesses da classe dominante, enfim, a ideologia dominante, confundem-se com os interesses da própria sociedade, sendo a escola uma responsável pela propagação. Ao afirmar-se distante das realidades sociais, ou seja, livre/ilesa dos conflitos inerentes a vivência de uma sociedade economicamente e racialmente desigual, a escola acaba mascarando seu caráter político, o que, ao mesmo tempo, fortalece a ideologia dominante enquanto tal, pois ao “negar” o cunho político, produz naturalização daquilo que é construído socialmente: “[...] a escola é campo de lutas que traduzem as tensões e os conflitos que atravessam a sociedade (...)” (Charlot, 2014, p. 20). Essas instituições são construções sociais, produzidas pelos sujeitos que, por sua vez, constituem-se e atuam em territórios, cuja configuração social é “espelhada” nessas instituições.

Isto posto, queremos sinalizar que as instituições educacionais, tanto as escolas como as universidades, desempenham um papel social e constituem-se politicamente, porque também estão comprometidas com a construção de um determinado cidadão. As instituições educacionais, portanto, determinam e são determinadas. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que sua configuração se caracteriza pelos elementos do território (aspectos da região, do bairro, cidade, país onde está inserida) e pela ação dos sujeitos que vivem nele, elas também, através de suas práticas, “produzem” cidadãos: atendem uma demanda social (que cidadão/profissional é este que necessitamos?), lhes orientam para determinado modo de vida em sociedade e contribuem para o desenvolvimento de visões sobre o mundo (o papel que se exerce nele). Sua função e o modo como suas práticas repercutem está para além de, apenas, transmitir conteúdos e preparar para a vida profissional.

Aqui, estendemos essa compreensão da escola enquanto instituição constituída politicamente, com função importante no que diz respeito a formação de sujeitos, ao campo do ensino superior, já que, além de ser nosso campo de estudo, caracteriza-se por aspectos semelhantes. Leite (2016) encontra consonância com Charlot (2014), quando esse sinaliza a escola enquanto uma instituição difusora da ideologia produzida pela classe dominante, ao afirmar que as universidades no Brasil se constituíram com o objetivo de oferecer uma formação técnico-profissional a elite do país, estando, inclusive, ligada e, por vezes, subordinada ao sistema econômico e suas exigências. De modo semelhante, Fernandes (2022) pontua que o Sistema de Educação Superior foi, inicialmente, voltado para a formação de lideranças intelectuais e políticas dos pertencentes às classes dominantes da sociedade e, para isso, se localizavam nas regiões centrais, as de maior poder econômico do país. Os espaços universitários, portanto, foram historicamente pensados e reservados àqueles

socioeconomicamente favorecidos, foram criados para atender a elite e ainda são ocupados, majoritariamente, por ela (Santos; Freire, 2022).

Desse modo, é importante sinalizar que as instituições educacionais estão situadas em contextos sócio-históricos específicos e carregam marcas do território e do “espírito da época”. As universidades brasileiras, por sua vez, forjaram-se em um território estruturalmente desigual e racista, a serviço da elite constituída, operando na reprodução das desigualdades e perpetuação dos lugares sociais; designando e legitimando os que “poderiam” ter acesso aos saberes produzidos pela humanidade, e minando a democratização da aquisição do saber, através da exclusão dos que estão, historicamente, à margem⁸: pessoas negras, pobres, oriundas de escolas públicas, indígenas. Mas há fissuras nesse sistema: as políticas públicas e a presença dos, até então, *outsiders*, transformam cotidianamente essa realidade, tornando-a campo de disputas políticas no que diz respeito as narrativas, conhecimentos disseminados e produzidos e a própria afirmação da presença das populações tratadas como minoritárias.

Mesmo com fissuras nesse sistema, a desigualdade social em seu aspecto racial segue atravessando e se expressando nesses espaços – tanto no que diz respeito ao acesso/permanência desigual das populações negra e branca, como nas especificidades das relações que se estabelecem nas comunidades acadêmicas. Para a população negra, a trajetória educacional é constituída por assimetrias, que indicam a presença do racismo desde o início da educação obrigatória.

3.2 O caminho da população negra pelo sistema educacional: um epistemicídio em curso

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o sistema educacional é dividido em dois níveis: I- ensino básico, que se subdivide em educação infantil, ensino fundamental e médio; II- ensino superior, responsável pela oferta de cursos de graduação, pós-graduação, sequenciais e de extensão⁹. Diante do exposto, através do levantamento trimestral da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é possível visualizar os dados que caracterizam o panorama da educação brasileira. Recorremos ao resultado dessa pesquisa, referente ao segundo trimestre de 2023, publicado em 2024, para elaborarmos uma análise em

⁸ O cenário atual ainda é marcado por desigualdade, mas tem passado por mudanças decorrentes da implementação de políticas públicas.

⁹ Os cursos sequenciais e de extensão não são inseridos na PNAD.

que se pese: como se caracteriza, em termos estatísticos, o percurso da população negra no sistema educacional? Destacaremos dados mais amplos que indicam a taxa de analfabetismo, o nível de instrução¹⁰, número médio de anos de estudo e abandono escolar. Além disso, através dos indicadores de taxa de escolarização¹¹ e taxa ajustada de frequência escolar líquida¹², refinaremos a análise pelos grupos etários que idealmente, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), estariam frequentando as etapas do ensino fundamental (6 a 14 anos de idades), médio (15 a 17 anos) e superior (18 a 24 anos de idade). Os dados abordados aqui para constituição desse panorama educacional serão analisados segundo a faixa etária, sexo, raça/cor e região do país, pois compreendemos a importância desses marcadores para uma leitura das múltiplas determinações.

3.2.1 Taxa de analfabetismo

De acordo com a PNAD, o analfabetismo no Brasil possui relação direta com a idade: quanto mais velho o grupo populacional, maior a taxa de analfabetos. A pesquisa demonstra que em 2023, 5,4% de brasileiros eram analfabetos, o que corresponde a 9,3 milhões de pessoas, com idade superior a 15 anos. 5,2 milhões de analfabetos, representados por 15,4%, possuíam idade de 60 anos ou mais. Entre os mais jovens, 5,7% dos homens eram analfabetos, sendo 5,2% de mulheres, e entre os mais velhos essa relação se altera, mesmo com uma diferença muito pequena: 15,5% eram mulheres e 15,4% eram homens analfabetos.

O documento indica uma diferença considerável quando a taxa de analfabetismo é analisada segundo o quesito raça/cor: entre os mais jovens (15 anos ou mais), 3,2% dos brancos não haviam sido alfabetizados; já em relação aos negros (pretos e pardos) a taxa se eleva para 7,1%. No grupo populacional mais velho, onde a taxa de analfabetismo é mais alta, a desigualdade racial permanece: 8,6% dos brancos, com 60 anos ou mais, eram analfabetos, e 22,7% dos idosos negros não tinham sido alfabetizados. Esses dados indicam que as populações mais jovens estão tendo um maior acesso ao processo de alfabetização, concentrando, portanto, maior taxa de analfabetismo entre os idosos, especialmente os negros. No que diz respeito às regiões brasileiras, o norte e o Nordeste possuem as maiores taxas de analfabetismo, tanto entre

¹⁰ Refere-se ao nível educacional alcançado por cada pessoa.

¹¹ De acordo com as Notas técnicas da PNAD, a taxa de escolarização refere-se ao percentual de pessoas de uma faixa etária que frequentam a escola, em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária.

¹² De acordo com as Notas técnicas da PNAD, a taxa ajustada de frequência escolar líquida corresponde a porcentagem de estudantes da faixa etária oficial/esperada para aquela etapa do ensino, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. Desse modo, a taxa ajustada de frequência escolar indica para uma adequação da etapa de ensino/idade.

os mais jovens (6,4% e 11,2%, respectivamente), como entre os mais velhos (22,0% e 31,4%, respectivamente). As regiões Sudeste e Sul do país alcançaram índices inferiores a esses.

3.2.2 Nível de instrução

O indicador do nível de instrução se refere ao nível educacional que cada pessoa alcança, tomando como base a faixa etária de 25 anos ou mais, pois seria uma idade em que, idealmente, as pessoas poderiam ter finalizado seu processo regular de escolarização. Tomando como referência a faixa etária acima mencionada, e a conclusão do ensino médio (o que indica a finalização da educação básica obrigatória), a pesquisa apontou que 54,5% dos brasileiros finalizaram o nível básico da educação. O percentual de mulheres que tinham concluído o ensino médio foi de 56,3% e, já em relação aos homens, 52,4%. Deve-se ressaltar, ainda, que embora a análise retrospectiva dos anos indique um crescimento percentual nesses dois segmentos, há um crescimento acelerado entre os homens.

A diferença percentual do nível de instrução em relação ao quesito raça/cor, mantém uma desigualdade considerável: 61,8% dos brancos concluíram o ciclo básico educacional, em contrapartida têm-se 48,3% dos negros enquanto concluintes do nível básico (diferença de 13,5% pontos percentuais), indicando a presença/ausência de diferentes oportunidades no campo da educação para essas populações.

O percentual de concluintes da educação básica pelas regiões do país, indicam crescimentos anuais, considerando os anos de 2016, 2019, 2022, e 2023. No entanto, a pesquisa destaca o Nordeste enquanto a única região brasileira em que 54,4% da população (maioria da população), com 25 anos ou mais, não concluiu a educação básica no ano de 2023.

a) **Número médio de anos de estudo**¹³

Em 2023, a média nacional de anos de estudo da população brasileira foi de 9,9 anos, considerando as pessoas com 25 anos ou mais. De acordo com a pesquisa, para as mulheres o número médio de anos era de 10, 1 e os homens 9,7 anos. As pessoas negras possuíam uma média de 9,2 anos de estudo e, já aqueles que se autodeclararam brancos, 10,8 anos: uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos. Essa desigualdade nos indica que as pessoas brancas alcançam mais etapas dos níveis de ensino, ou seja, têm uma trajetória escolar mais ampliada,

¹³ De acordo com as notas técnicas da PNAD, cada série concluída correspondeu a um ano de estudo.

em relação as pessoas negras. Com isso, tendo em vista que a média nacional, em 2023, foi de 9,9 anos de estudo, as regiões Norte e Nordeste apresentaram números inferiores a essa média: 9,5 anos e 8,7 anos, respectivamente. Em contrapartida, as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, apresentaram médias superiores à nacional: 10,6 anos, 10,5 anos e 10,1 anos, respectivamente.

3.2.3 Grupo etário de 6 a 14 anos de idade

De acordo com o PNE, o grupo etário correspondente às pessoas que têm idade de 6 a 14 anos, deveriam estar cursando o ensino fundamental. A taxa de escolarização indica que, em 2023, 90,4% de brasileiros dessa faixa etária faziam parte do sistema educacional, o que corresponde a 26,1 milhões de estudantes. A taxa ajustada de frequência escolar, que indica a adequação da idade/etapa de ensino, aponta para um percentual de 94,6% de pessoas na idade adequada, frequentando o ensino fundamental.

Além disso, essa taxa revela que o percentual de estudantes se mantém elevado, ainda que levemente distante da Meta 2 do PNE, em relação aos homens (94,4%) e mulheres (94,8%); no quesito raça/cor, há uma diferença, mas que também é pequena, sendo que 94,5% de pessoas brancas e 94,7% de pessoas negras estavam na etapa adequada. A média nacional de pessoas no ensino fundamental foi de 94,6% e as médias por regiões do país apresentaram percentuais próximos. A região nordeste com 94,5% e as regiões Norte e Sudeste com percentuais mais elevados: 94,8% e 94,9%. Esses dados indicam um cenário interessante no que diz respeito ao acesso ao ensino fundamental, sejam eles analisados por sexo, raça/cor e regiões, mas se mantêm abaixo da Meta 2 do PNE, que visava a universalização dessa etapa de ensino na faixa etária referida.

3.2.4 Grupo etário de 15 a 17 anos de idade

Para este grupo etário, a taxa de escolarização nacional segue elevada, com 91,9% de pessoas frequentando a escola. Contudo, esse percentual cai ao analisarmos a taxa ajustada de frequência escolar, indicando que 75% das pessoas frequentavam o ensino médio na idade adequada. Em relação às mulheres, 78,2% delas eram estudantes dessa etapa de ensino e, quanto aos homens, 71,9%. A análise pela raça/cor apresenta uma diferença mais expressiva, quando comparada ao ensino fundamental, entre brancos (80,5%) e negros (71,5%), com uma diferença de 9 pontos percentuais. Quanto às regiões do país, a pesquisa divulgou que houve uma estabilidade estatística em todas as regiões. Desse modo, tendo a média nacional da taxa

ajustada de 94,6%, a região Nordeste apresentou 94,5%, estando próximo do percentual alcançado pelo país.

Diante disso, o que se desenha a partir desses dados referentes à educação básica é que a desigualdade, ao se considerar especialmente raça/cor, existe nas etapas que a compõe, mas há um aumento dessa disparidade quando se caminha em direção a finalização da educação básica. Os dados referentes ao ensino médio, indicam uma média nacional mais alta em relação à inadequação da idade/etapa de ensino (25%), quando comparados com o ensino fundamental (5,4%). De maneira semelhante se dá a leitura sobre os grupos racializados, nessas etapas de ensino: no ensino fundamental, a diferença entre brancos (5,5%) e negros (5,3%) é de 0,2%. Ao alcançar o ensino médio, a taxa ajustada indica uma inadequação da idade entre brancos (19,5%) e negros (28,5%) de 9 pontos percentuais.

3.2.5 Grupo etário de 18 a 24 anos de idade

Conforme indica o relatório constituído pelos resultados da PNAD, essa faixa etária é considerada enquanto ideal para o ingresso no ensino superior. Mas, como foi visto, há um percentual de jovens que não percorre a trajetória escolar da maneira como ela está projetada, instituída enquanto metas do PNE, ou seja, há atraso e evasão no ensino fundamental e médio. Isso significa dizer que muitos dos jovens entre 18 e 24 anos ainda estão cursando as etapas obrigatórias da educação básica ou já não fazem mais parte do sistema educacional de ensino.

A taxa de escolarização média do país para essa faixa etária, considerando a frequência escolar adequada e o atraso escolar dos estudantes, foi de 30,5%, em 2023, sendo que desse percentual, 21,6% dos jovens estavam frequentando algum curso do ensino superior, e 8,9% deles estavam atrasados, fazendo parte de alguma etapa do ensino básico. Apenas 4,3% completaram o ensino superior e 65,2% já não frequentavam nem mesmo a escola. Aqui é possível perceber que a adequação da idade/etapa de ensino sofre uma redução considerável, tendo em vista que apenas 21,6% dos brasileiros, considerando a média nacional, estavam frequentando o ensino superior na idade prevista.

Ao analisarmos a frequência escolar adequada de mulheres e homens, notamos uma diferença também considerável: apenas 25,1% das mulheres, entre 18 a 24 anos, frequentavam algum curso do ensino superior, sendo o percentual de homens de 18,3%. Os jovens homens estavam mais atrasados (9,4%), do que as jovens mulheres (8,3%). O número percentual de homens e mulheres fora do sistema educacional, que não concluíram a etapa básica, também é expressivo: 68,8% e 61,5%.

O cenário no que se refere à análise desses dados pelo critério raça/cor demonstra uma desigualdade ainda mais profunda. 36,5% da população branca nessa faixa etária ainda estudava, de modo que dessa porcentagem, 29,5% dela estava no ensino superior e 7% representavam os jovens atrasados. No tocante aos jovens negros essa realidade é bem diferente: 26,5% estavam em processo de escolarização, em que apenas 16,4% estavam no ensino superior e 10,1% estavam atrasados. Entre os brancos, 57% não frequentavam mais a escola, sem que houvesse conclusão do ensino obrigatório, frente a 70,6% de jovens negros fora do sistema educacional. Aqui se desenha um cenário em que há uma maior porcentagem de jovens brancos estudantes, do que de jovens negros, ainda que atrasados no que diz respeito a etapa de ensino. A diferença percentual entre esses segmentos dentro do ensino superior é considerável, e converge com a literatura científica que sinaliza a desigualdade racial dentro desse espaço. A porcentagem referente aos jovens brancos e negros fora do sistema educacional é um dado alarmante, sobretudo quando analisamos a diferença estatística entre eles.

Os dados discutidos até aqui, referentes ao ano de 2023 (IBGE, 2024), trazem informações significativas, apontando para uma desigualdade racial, de gênero e territorial na educação. Os negros, sendo eles mais novos ou mais velhos, ainda representam o grupo com menor acesso ao processo de alfabetização, do que os brancos. Em linhas gerais, negros passam menos tempo de suas vidas dedicando-se aos estudos, já os brancos possuem uma trajetória escolar mais longa, no que se refere ao alcance deles a mais etapas de ensino, em que as mulheres estão em vantagem. Nesse mesmo sentido, é possível notar que a maior parte dos concluintes da educação básica, o que significa a conclusão do ensino médio, é representada pela população branca, sendo a maioria de mulheres. Quanto às regiões do país, é possível perceber que o Norte e Nordeste concentram mais desigualdades educacionais, quando comparadas às demais regiões, que se apresentam de modo mais ou menos expressivo numericamente: mas a diferença permanece.

Talvez, apenas no ensino fundamental haja uma proximidade estatística entre pessoas brancas e negras frequentando essa etapa, sendo a diferença entre os grupos muito pequena. No entanto, os dados a respeito do ensino médio demonstram uma redução expressiva de negros, quando se analisa a adequação da etapa e a idade, em relação aos brancos. A desigualdade racial se acentua ainda mais quando nos referimos ao ensino superior, ou seja, o que percebemos é um acirramento da desigualdade a medida em que se avança na idade das pessoas e no nível de ensino. O percentual reduzido de pessoas negras no ensino superior, em que uma porcentagem alta não concluiu o ensino básico e nem frequenta a escola, demonstra que os problemas relacionados ao acesso e permanência desse segmento no sistema educacional é um processo

histórico e não apenas uma realidade inerente às universidades, embora nelas haja uma acentuação. A desigualdade se perpetua, ainda que haja variações nos dados analisados por anos anteriores.

3.2.6 Epistemicídio em curso

Ora, não seria esse processo histórico de exclusão do sistema educacional da população negra a manifestação do epistemicídio? Dito isto, bebendo da fonte de Boaventura de Sousa Santos, Carneiro (2023) se refere ao epistemicídio como uma das formas mais eficazes e duradouras de manter o processo de dominação étnico-racial, uma vez que é negada a legitimidade dos conhecimentos, e dos próprios sujeitos que os produzem (sujeitos de conhecimento), dos grupos historicamente dominados. A autora argumenta que o epistemicídio está para além da negação (via desqualificação e anulação) dos saberes e dos sujeitos dominados, pois, continuamente, opera produzindo uma espécie de “rebaixamento”/“aniquilamento” daquilo que é indispensável culturalmente.

O epistemicídio se manifesta também pela negação ao acesso à educação, especialmente quando é de qualidade. Somam-se a isso outras dimensões que constituem o bojo do epistemicídio: inferiorização do negro intelectualmente; desenvolvimento de diferentes formas de negar/rebaixar a capacidade cognitiva do negro, como se não fossem capazes de produzir, e de possuir, conhecimento; produção de carência material e de prejuízo na autoestima em decorrência das sucessivas vivências de discriminação na trajetória educativa (Carneiro, 2023). Portanto, é “[...] um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2023, p.89). Assim, o epistemicídio contribui para a reprodução de desigualdades raciais na educação, as quais, por sua vez, tendem a ser naturalizadas.

Operar no controle do acesso à educação (que pode vir a se desdobrar nas dificuldades de permanência no sistema educacional) é uma das formas potentes de atuação do epistemicídio, porque sendo esse acesso parte dos esforços sociais que podem levar a uma sociedade equânime e justa, não viabilizar uma educação, verdadeiramente, para todos, é um modo de assegurar privilégios e manter a estrutura social hierarquizada (Carneiro, 2023). Para a autora, as diferentes oportunidades de acesso ao sistema educacional permitiram a “**exclusão racial**” dos negros, que representam a maior parte dos pobres, e a “**promoção social**” dos brancos pobres, o que gerou como consequência a “**despolitização racial**”. Isso significa dizer que os brancos, mesmo em condição de pobreza, tiveram mais oportunidades de ascensão

social, diferentemente dos negros; essa diferença entre esses grupos promoveu a “despolitização racial”, pois ocultou a dimensão racial da análise, levando à compreensão de que o problema seria apenas econômico, individual, sem que o racismo fosse considerado nessa “equação”.

O caminho da população negra pelo sistema educacional discutido através levantamento censitário, nos permite afirmar que há um epistemicídio em curso que

[...] se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou permanência no sistema educacional, como o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifestase de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial (Carneiro, 2023, p. 109).

3.3 Da educação infantil ao ensino superior: uma trajetória educacional marcada pelo racismo

No subtópico anterior, discutimos a expressão do racismo na educação através dos dados estatísticos: o levantamento censitário nos auxilia na leitura de que há uma desigualdade histórica no que se refere ao acesso, longevidade educacional e permanência da população negra no sistema de educação. Em outras palavras, a desigualdade manifesta no ensino superior não é um mero recorte, uma situação à parte do percurso educacional, mas, sim, histórica.

Aqui, nesta seção, daremos continuidade a discussão sobre a presença do racismo na educação, mas pela via dos aspectos subjetivos (que estão articulados a dimensão objetiva do fenômeno): destacando aspectos da vivência de pessoas negras nas instituições educacionais, sobretudo as do ensino superior. As instituições educacionais, como parte importante da sociedade, não fogem à regra e reproduzem, em sua dinâmica, a desigualdade e o racismo. Sendo o ensino superior, por sua vez, fortemente marcado por desigualdade, sobretudo racial, desenvolvemos como etapa deste estudo, uma revisão integrativa¹⁴ da literatura científica nacional, a respeito da presença do racismo no ensino superior.

A pergunta “Como o racismo no ensino superior brasileiro aparece na literatura científica no período de 2012 a 2023?”, norteou o desenvolvimento da revisão. Foram feitas buscas eletrônicas de artigos indexados nas bases de dados (*Scientific Electronic Library Online*

¹⁴ A revisão integrativa produzida para esta etapa do estudo foi organizada em um artigo que está submetido em um periódico. A revisão na íntegra, seu processo metodológico e análises mais detalhadas, constam no manuscrito produzido e submetido a avaliação.

Brasil (SciELO); Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC); e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), tendo sido utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave com o operador *booleano* “and”: "Dimensão subjetiva AND Racismo", “Racismo AND Universidade”, “Ensino Superior AND Racismo”, “Educação Superior AND Racismo”.

Das 23 pesquisas empíricas qualitativas analisadas, selecionadas segundo critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, a maior parte delas foi desenvolvida tendo os estudantes como participantes, havendo pouca ênfase para os demais atores que compõem a comunidade acadêmica. Esse resultado se alinha parcialmente ao estudo feito por Ângelo e Arruda (2023), pois os autores afirmam que a ênfase para discussão sobre a dinâmica das políticas afirmativas, por exemplo, tem como foco os estudantes e professores. No entanto, em nossa análise, encontramos apenas um estudo em que os docentes eram os participantes da pesquisa, número semelhante para as categorias de servidoras e coordenadores. Cabe destacar também que a maioria desses estudos é referente às experiências vividas em universidades públicas, em que apenas dois artigos discutem aspectos relacionados à vivência de bolsistas ProUni (referindo-se, portanto, ao contexto de universidades privadas).

Assim, a análise sobre as pesquisas selecionadas, nos permitiu identificar que o racismo, sem dúvidas, é o que ecoa e encontra pontos de intersecção em todas as histórias daqueles (pessoas negras) que compõem o ensino superior: sejam estudantes, professores, servidoras técnicas administrativas ou coordenadores. Cada estudo analisado, aponta para diferentes modos de manifestação do racismo, que puderam ser sintetizados em algumas categorias, uma vez que se aproximam por tecer discussões que se assemelham no que diz respeito ao foco de cada estudo. Dentre as pesquisas discutidas e articuladas nas categorias, há aquelas que tratam da presença do fenômeno em questão nos espaços educacionais formais, onde se constrói conhecimento, que se apresenta nas experiências de pessoas negras desde o momento que ingressam na escola e que se estende à vivência universitária.

De acordo com a produção científica consultada, a violência racista sempre esteve presente nesses espaços, sendo a discriminação racial um problema que marca a trajetória de estudantes negros desde a escola até as dificuldades encontradas para/no ingresso ao ensino superior (Martins e Geraldo, 2013; Rosa e Alves, 2020). Os insultos, apelidos, xingamentos, etc., são algumas das violências naturalizadas e presentes nos processos de escolarização (Martins; Geraldo, 2013).

Segundo Rosa e Alves (2020), a escola é um espaço importante para socialização e subjetivação, mas muitas vezes é o primeiro lugar onde a criança negra vivencia sofrimento

produzido pelo racismo, manifesto em desqualificações e exclusões nas relações ali estabelecidas. Para as autoras, as crianças negras experimentam os sentimentos de não pertencimento e inadequação nas escolas e os sentem também nas universidades. Silva (2024) sinaliza que o acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pela escola é uma “condição estruturante” para que as pessoas possam ampliar seu repertório cultural; por isso, para a autora, a exclusão escolar da criança negra já é o início da exclusão social dela. Desse modo, embora a autora esteja se referindo a exclusão objetiva dessas crianças da escola, isto é, o não acesso a esse espaço, engendram-se outras formas de exclusão dentro do espaço institucional, que repercutem danosamente no campo simbólico/objetivo na vida dos sujeitos.

A respeito disso, Cavalleiro (2024) aponta, dentre diversas situações no espaço escolar, que professores tratam de maneiras distintas crianças brancas e negras, no que diz respeito ao afeto. As primeiras recebem mais contato físico, beijos e abraços; em contrapartida, na relação dos professores com as crianças negras, esse contato afetivo é mais escasso, produzindo uma ideia de que as crianças brancas são mais bem quistas, mais aceitas, gerando o contrário para os negros. De acordo com Cavalleiro (2024):

Constata-se um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência [no cotidiano escolar], o que dificulta a construção de uma identidade positiva. Ao mesmo tempo, à criança branca é ensinada uma superioridade, visto que, todo dia, recebe provas fartas dessa premissa (Cavalleiro, 2024, p.118).

A engrenagem do racismo é tão sofisticada que produz e reforça um sentimento de não pertencimento, um “não-lugar” para as pessoas negras, que aparece nas vivências escolares e se estende ao cotidiano na universidade, através das suas métricas e no modo como as relações ali se desenvolvem. Indo ao encontro dessa ideia, Rosa e Alves (2020) discutem que a violência racista constitui o espaço universitário produzindo um efeito de afastamento das pessoas negras desse espaço: muitas não desejam ir para universidade, pois não se enxergam nela, nas discussões em sala de aula e passam por violências, inclusive na relação com professores. Em muitos casos, esse não desejo pela universidade está relacionado a um desconhecimento do ensino superior como uma possibilidade, um caminho a ser seguido, a ser seguida por pessoas negras e pobres (Simões, 2021).

Algo semelhante é identificado por Oliveira, Nunes e Antloga (2019) ao discutirem que esse processo de invisibilização e exclusão é nomeado como “micro racismos”, que aparecem nas ausências de corpos negros discentes na universidade, de autores negros nas ementas, de reconhecimentos de diferenças raciais nos estudos. Dito isto, além do percentual desigual de estudantes negros, há um processo de exclusão/apagamento da produção intelectual negra,

definido pelas autoras como epistemicídio. Portanto, há modos quase imperceptíveis, mas não menos perversos, de manifestação do racismo, que continuam produzindo efeitos visíveis (às vezes invisíveis, pois são silenciadas) e danosos. A respeito dessa “imperceptibilidade” do racismo, Ribeiro e Guzzo (2021) afirmam que há um preconceito velado e vivenciado nesses espaços, que prejudica a trajetória dos estudantes, configurando-se como fonte de sofrimento.

É possível perceber que o racismo assume diferentes nuances, o que o complexifica e dificulta o seu combate. Ângelo e Arruda (2023), por exemplo, destacam que o racismo institucional tem se manifestado de diferentes formas, em um contexto de avanços no que se refere à luta antirracista. Isto porque em uma tentativa para que haja reconhecimento social de que a instituição está comprometida com a luta por igualdade racial, difunde-se a ideia de que o racismo foi superado ou que, ao menos, a política de inclusão tem sido efetiva, através da inserção de pessoas historicamente excluídas. Poderíamos nomear esse processo tal qual Lemos (2017), que sinaliza para pulverização do racismo, na medida em que se torna quase “imperceptível”, camuflado por ações trajadas de antirracistas, mas que na realidade não extirparam o racismo.

Situações como essas, em que o racismo não aparece com nitidez, são mais difíceis de serem enfrentadas, uma vez que o combate a elas encontra obstáculo no próprio reconhecimento da situação enquanto violência racista. A respeito disso, Oliveira, Nunes e Antloga (2019), escrevem que o racismo é também percebido pelas participantes do estudo realizado, nas relações estabelecidas na universidade e com a própria instituição, quando essa se nega a reconhecer o racismo denunciado pelo corpo estudantil. O silenciamento de pessoas negras, desencadeado pelo processo de deslegitimação por colegas brancos, frente à denúncia de racismo, também aparece enquanto violência sofrida, sendo essa uma estratégia histórica para exclusão e controle social da população negra (Oliveira, Nunes e Antloga, 2019).

O diálogo entre os estudos identificados pela revisão de literatura somado às ideias discutidas por autores implicados com a temática, nos permitem visualizar que a desigualdade racial, expressa em números estatísticos, produz efeitos no campo subjetivo. O racismo é, para além de um produtor de iniquidades sociais, um elemento de produção subjetiva de sofrimento.

4 RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura, mencionada anteriormente, também nos possibilitou o acesso a estudos que tecem sobre a vivência de pessoas negras, das dificuldades propriamente ditas na universidade e o que se faz frente a elas, ou seja, quais as condutas que indicam resistência e/ou um caminho antirracista. De acordo com Ancillotti e Silva (2023), as pessoas negras lidam com a construção racista de que são incompetentes, incapazes etc., independentemente do lugar que ocupem, portanto, a presença do racismo aparece como um elemento dificultador da trajetória educacional. Nesse sentido, os estudos demonstram que estratégias são desenvolvidas para o enfrentamento do racismo no cotidiano universitário, isto é: a produção de resistência que surge colada à experiência da violência racista. As pesquisas de Martins e Geraldo (2013) Rosa e Alves (2020), Valério *et al.* (2021), Ancillotti e Silva (2023), por exemplo, destacam as estratégias elaboradas por estudantes universitários negros e todas elas têm algo em comum, no que se refere ao enfrentamento: a coletividade.

No estudo desenvolvido por Martins e Geraldo (2013), os autores tiveram por objetivo analisar a influência da família no processo de enfrentamento de discriminações e preconceitos, de jovens universitários negros, através de suas narrativas sobre suas trajetórias da vida escolar (o que inclui a experiência na escola até a universidade). Para isso, os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com sete alunos de uma universidade privada da cidade de São Paulo, autodeclarados negros e majoritariamente moradores da periferia. As entrevistas realizadas com os jovens participantes do estudo, permitiram aos autores a organização do material produzido pelo diálogo com eles, segundo as respostas dadas. Dentre elas, está “a influência da família no processo de escolarização; ingresso no ensino superior; apoios recebidos”.

As análises produzidas pelos autores indicam a importância da família na trajetória escolar desses jovens negros. Quando na escola, espaço que, infelizmente, é também marcado por ações racistas (xingamentos, apelidos, formas distintas de tratamentos – naturalizados pela comunidade escolar), a família negra e pobre parece se impor frente ao racismo. Segundo os relatos, os familiares, mesmo quando precisam lidar com o silenciamento, produzido pela violência racista, a respeito das questões étnico-raciais, também agem e cobram das instituições escolares o respeito em relação aos seus filhos, que são negros. Resistem, em alguma medida, as adversidades financeiras, para tentar garantir a permanência dos filhos no sistema escolar;

de certo modo, rompem com o estereótipo de que são famílias que não se importam ou não acompanham o processo escolar.

Embora essa realidade não seja unânime, pois existem diferentes configurações familiares, que lidam de maneiras também distintas em relação ao racismo sofrido, afirma-la é importante: essas narrativas vão de encontro com a atribuição histórica às famílias negras, enquanto únicas responsáveis pelo fracasso escolar de seus filhos (sem levar em conta as mediações históricas e políticas, em que os mesmos se constituem).

De acordo com o estudo, esse apoio familiar é elemento fundamental para o ingresso do jovem negro no ensino superior: a família é identificada como fonte de motivação, orientação e suporte (até mesmo financeiro, o que muitas vezes impõe um esforço ainda maior a essas famílias para conseguir mais dinheiro). O ingresso de jovens negros na universidade, por vezes, representa um sonho ancestral: familiares que nunca alcançaram esse lugar, veem-se realizados neste jovem que muda a história daquela família, pois se torna o primeiro estudante universitário, abrindo caminhos para os demais. Nesse processo, a família se envolve, sofre junto com os estudantes as dificuldades encontradas e também se realiza pela conquista.

Com esse estudo é possível perceber que o recurso narrado pelos estudantes para o enfrentamento ao racismo, seja na escola e/ou sobretudo na universidade, é atribuído a rede familiar. Assim, apesar de os autores não utilizarem a palavra “estratégia”, aqui a utilizaremos para designar que uma das estratégias de enfrentamento ao racismo é engendrada, nesse caso, no âmbito familiar, no campo pessoal desses jovens.

Na pesquisa produzida por Ancillotti e Silva (2023), o suporte familiar não é apontado pelos estudantes enquanto modo de enfrentamento ao racismo, mas o estabelecimento de redes de apoio entre os pares, ou seja, a lógica do coletivo, também está presente. O trabalho desenvolvido por esses autores teve por objetivo analisar as estratégias de enfrentamento utilizadas por estudantes autodeclarados negros, no processo de construção de suas carreiras. Participaram da pesquisa 27 graduandos, integrantes de uma universidade pública situada na região sudeste do Brasil, de modo que os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas, constituídas por questões relacionadas a percepção dos participantes acerca dos impactos do racismo em suas trajetórias e as estratégias individuais e coletivas utilizadas para o enfrentamento.

Para os autores, o enfrentamento, ou, segundo os mesmos, o *coping*, pode ser entendido como um “conjunto de esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos com intuito de se tolerar, reduzir ou controlar as demandas internas e externas e os conflitos existentes entre elas.”

(p. 4). Portanto, nesse estudo, as estratégias de enfrentamento são entendidas enquanto as maneiras pelas quais os sujeitos lidam com o contexto em que estão inseridos.

A análise conduzida pelos autores, permitiu-lhes considerar que o racismo é um dos fatores que impacta a construção de carreira das pessoas negras e, nesse contexto, foram identificadas estratégias mencionadas pelos discentes para seu enfrentamento, sendo elas: I- diálogo com pessoas próximas, que entendam o fenômeno e que possam contribuir para compreensão do que é produzido por ele, minimizando os possíveis efeitos psicológicos danosos; II- busca por suporte na rede de apoio construída na universidade, a exemplo do Movimento Negro; III- denúncia dos impactos produzidos pelo racismo, embora em decorrência da sua manifestação de modo velado, o enfrentamento a situações racistas cada vez mais “diluídas”, é apontado como um processo difícil, o que, por sua vez, dificulta o próprio movimento de denúncia; IV - adoção de ações individuais para transformação da realidade – os estudantes buscam a inserção em espaços de caráter formativo profissionalmente, que os possibilitem intervir em sua própria realidade, bem como na dos seus pares, quando na presença do racismo.

Percebe-se, assim, que as estratégias de enfrentamento adotadas pelos discentes estão alinhadas a uma perspectiva do campo pessoal: surgem para os sujeitos do incômodo produzido na relação estabelecida com o contexto da universidade (o que envolve práticas, relações entre os pares e demais grupos sociais, discussões teóricas, etc.) e é também no/a partir do próprio sujeito que a “resolução” se dará, ainda que se recorra a coletivos e rede de apoio. A estratégia da denúncia, mencionada pelos estudantes, parece não ser a mais eficaz no contexto da universidade em questão, pelo caráter velado do racismo. No entanto, a denúncia pode ser um caminho de “provocar” a instituição no que diz respeito ao combate desse fenômeno. A denúncia parece ser uma estratégia mais difícil de ser acionada, pois alguns dispositivos institucionais, como a ouvidoria e o apoio pedagógico, aparentam uma fragilidade, já que, por vezes, não tratam a questão como deveriam – no caso do apoio pedagógico, não reconhecem a possibilidade de o racismo estar atrelado ao mal desempenho dos estudantes; e, no caso da ouvidoria, não tratam a denúncia em seu percurso legal, tampouco dão devolutiva, é o que sinaliza o estudo feito por Valério et. al (2021).

Em uma perspectiva semelhante aos trabalhos aqui mencionados, as autoras Rosa e Alves (2020), desenvolveram um estudo com quatro estudantes negros (homens e mulheres), de uma universidade pública do Sul do país, cujo objetivo consistiu em compreender os movimentos de resistência dos estudantes participantes, face ao silenciamento e invisibilidade produzidos pelo racismo. Através de entrevistas abertas, com a pergunta disparadora “como

você se sente sendo um/uma estudante negro/negra universitário/a?”, as pesquisadoras organizaram a análise em três eixos temáticos, dentre eles estão: “resistência, permanência e enfrentamento ao racismo na universidade” e ““Diz aí” como estratégia de resistência”.

De acordo com as autoras, desde a infância, as pessoas negras sofrem com as artimanhas do racismo, que as fazem sentir-se não pertencentes as instituições escolares, realidade similar quando se trata do contexto universitário. A formação de coletivos, a possibilidade de encontrar seus semelhantes, pares, se apresenta como um movimento de resistência ou como uma forma de enfrentamento ao racismo, que pode vir a ser traduzido como a possibilidade de permanecer na instituição. O projeto de extensão “Diz aí” desenvolvida na universidade em questão, configurado como um grupo terapêutico, também é apontado como uma forma de enfrentar o racismo, o sexismo, a homofobia e transfobia. Assim, através da escuta clínica/politizada, o grupo é narrado como um espaço importante nesse enfrentamento, uma vez que acolhe, reconhece e legitima as violências que são narradas (que por muitas vezes são negadas pelos espaços institucionais) e, sobretudo, auxilia os estudantes a nomearem as violências sofridas.

Ao seguir uma lógica similar a dos trabalhos desenvolvidos por Ancillotti e Silva (2023), Rosa e Alves (2020), Valério et.al (2021) se dedicaram a um estudo que buscou compreender os impactos do racismo na participação social de estudantes negras na universidade e suas formas de enfrentamento. O estudo foi conduzido em universidade pública, na região nordeste do país, através de grupo focal, com seis estudantes negras, de modo que os dados produzidos foram analisados e discutidos a partir de três categorias temáticas. Sendo elas: dificuldades relacionadas ao acesso e permanência na universidade; expressões do racismo no cotidiano universitário; e estratégias de enfrentamento ao racismo.

Nessa perspectiva, assim como Ancillotti e Silva (2023), Valério et. al (2021) sinalizam que as experiências de racismo vivenciadas pelas jovens negras participantes da pesquisa se manifestaram de modo velado, isto é, por olhares e modos de tratamento diferenciados nos espaços da universidade, “brincadeiras”, “piadas”, as vezes proferidas pelos professores. Os pesquisadores questionaram as estudantes sobre quais as estratégias pessoais utilizadas por elas para enfrentar o racismo, bem como quais seriam as melhores medidas a serem adotadas pela instituição para lidar com o racismo.

No que diz respeito às estratégias pessoais, as estudantes somam-se aos jovens que destacam a importância da rede afetiva de amigos, desenvolvida dentro da universidade, como a possibilidade de acolhimento e fortalecimento mútuos entre os pares. E, de maneira distinta aos que foram apresentados, esse estudo levanta o questionamento sobre o enfrentamento ao racismo no âmbito institucional: “quais seriam as melhores medidas a serem adotadas pela

instituição para lidar com o racismo”. A respeito disso, as estudantes sinalizam por mais espaços na instituição, onde elas possam se sentir representadas, onde haja discussão e reflexão sobre a questão racial: seminários, eventos, oficinas, espaços que auxiliem no processo de autorreconhecimento e enfrentamento ao racismo. Além disso, sugerem investimentos da instituição para educação permanente e formação profissional dos servidores; fomento as pesquisas que tenham a questão racial e de gênero como os cerne; fortalecimento e criação de políticas que favoreçam a permanência estudantil dos negros na universidade, também relatada como forma de enfrentamento.

As pesquisas trazidas aqui evidenciam uma discussão a respeito das estratégias **pessoais** de enfrentamento ao racismo na universidade (com exceção da pesquisa de Valério et. al (2021), que amplia essa discussão), desenvolvidas, unanimemente, pelo corpo discente. São estratégias que ressaltam a importância da rede de apoio, do coletivo, mas que permanecem em um âmbito pessoal; são estratégias horizontalizadas, pois se formam entre os pares e, no máximo, entre discente e docente. Sinalizamos que essas estratégias que envolvem um processo de “aquilombamento” entre os discentes (Simões, 2021) e seus familiares, é de extrema relevância, uma vez que esse movimento pode favorecer a permanência dos mesmos na universidade. E, sim: diante de um contexto de exclusão de jovens negros e pobres do ensino superior, desenvolver formas “orgânicas” de lidar com o racismo (que opera a favor da exclusão dos negros) é fundamental, pois, na maioria dos casos, favorecem a presença e ocupação desses corpos, historicamente marginalizados, em um espaço tradicionalmente ocupado pela elite. Em outras palavras, não fossem as famílias, os coletivos, os grupos terapêuticos, as relações de amizade, enfim, a rede de apoio, esses estudantes talvez não permanecessem nas universidades, compreendendo o racismo como elemento dificultador da permanência e fonte de sofrimento psíquico. Ou, talvez, permanecessem sob a consequência de suas trajetórias serem ainda mais marcadas por um intenso sofrimento, na ausência desses laços.

Nesse contexto, surge uma indagação: seriam essas estratégias um modo de resistir ou enfrentar o racismo? Em que medida resistir ao racismo é sinônimo de enfrentá-lo? Compreendemos que a resistência faz parte do processo de enfrentamento; mas o verbo “enfrentar” parece indicar uma ação para além do “resistir”. A leitura sobre o que o racismo produz no campo objetivo e subjetivo, nos indica que é necessária uma transformação do que está posto, carece de enfrentamento. E, para que isso seja possível, a instituição, através dos seus mecanismos, decisões políticas, organização e cultura institucional, precisa estar implicada no reconhecimento do racismo e dedicada a combatê-lo (não apenas individualmente), ou seja, enfrentá-lo.

Diante disso, uma vez que a ênfase dos estudos encontrados na revisão de literatura, que tecem a respeito das distintas formas de enfrentar o racismo, recaí sobre ações desenvolvidas no campo interpessoal, compreendemos que era necessário extrapolar essa dimensão. A partir daí, direcionamos a investigação para o enfrentamento feito por aqueles que ocupam o topo da hierarquia institucional. Por isto, indagamos: como o racismo se apresenta e como tem sido enfrentado em uma universidade cuja composição racial é marcada pela presença negra? O que as significações expressas nas conversações com os diretores dos centros de ensino nos indicam sobre o fenômeno?

5. MÉTODO

A elaboração do método é uma etapa importante para a construção da pesquisa, pois sua constituição abrange elementos necessários para o próprio desenvolvimento do estudo (o desenho dele), como também sintetiza a forma como compreendemos e analisamos o mundo. Assim, o método envolve o que se pode denominar de “níveis”, que precisam estar articulados, e que merecem destaque, como as concepções gerais, filosóficas, ontológicas, lógicas que fundamentam teoricamente a concepção do método; as questões epistemológicas, as concepções de sujeito, a relação do sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, por exemplo, enfim, a visão que se tem sobre o mundo, o ser humano e o conhecimento; e os procedimentos, que consistem nas formas de desenhar a pesquisa, levantar e analisar informações. Nesta seção do texto, temos por objetivo apresentar e discutir a perspectiva teórico metodológica que fundamenta esta pesquisa, a Psicologia Sócio-histórica, portanto, as concepções gerais/filosóficas, as questões epistemológicas e os procedimentos de produção e análise de dados.

A seguir trataremos da compreensão da base metodológica da Psicologia Sócio-histórica, que está alicerçada no materialismo histórico e dialético. O percurso que faremos inicialmente, portanto, ainda que brevemente, é o de discutir as ideias fundamentais do materialismo, dialética e historicidade, pois são aspectos que orientam a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica.

5.1 Referencial teórico-metodológico

5.1.1 Psicologia Sócio-histórica

A Psicologia sócio-histórica é um ponto de inflexão frente à maneira como a Psicologia, historicamente, concebeu a relação entre os fenômenos sociais e a subjetividade. De acordo com Gonçalves e Furtado (2016), o modo como as distintas abordagens da Psicologia trabalharam essa relação, foi marcado por uma negação dos fenômenos sociais como constituintes do processo de produção subjetiva e, quando considerados nessa “equação” do processo de tornar-se sujeito, os fenômenos eram (e ainda são, a depender da perspectiva) apresentados a partir de uma visão interacionista; elementos que influenciam a produção subjetiva, engendrando uma visão dicotômica entre sujeito e sociedade que, por sua vez, se desdobra nas seguintes implicações, indicadas pelos autores: naturalização dos fenômenos

sociais; redução dos fenômenos sociais ao contexto social onde os sujeitos atuam/vivem; e “camuflagem” das mediações produtoras dos fenômenos sociais.

A Psicologia Sócio-histórica atua, justamente, na “reconstituição” dessa cisão dicotômica a qual mencionamos e, por isso mesmo, busca a desnaturalização dos fenômenos sociais e sujeitos, a historicidade (que vai na contramão da redução do significado atribuído ao contexto social) e lança luz para as mediações que produzem os fenômenos. Para Gonçalves e Bock (2018), a Psicologia Sócio-histórica pode ser apresentada por diversos eixos, sendo eles: a historicidade; a radicalidade do pensamento materialista dialético; e o trabalho com a linguagem. A seguir, nos deteremos na historicidade por ser uma categoria fundamental nesta perspectiva, na medida em que é indispensável para produção de um saber crítico na Psicologia (Kahhale e Rosa, 2009).

De acordo com as autoras, a historicidade não pode ser reduzida unicamente à compreensão de contexto social, ao qual o sujeito pertence e do qual carregará, em sua constituição subjetiva, marcas referentes a esse contexto. Sem negar esse aspecto, acrescenta-se a essa leitura, a compreensão do **caráter processual da realidade** – entendida como resultado da relação dialética entre a natureza e a atividade humana. Nessa relação, a natureza é constantemente transformada pela ação dos seres humanos, mediada pelas relações sociais historicamente constituídas, ao mesmo tempo em que essa atividade transforma o próprio ser humano, produzindo mudanças tanto na realidade objetiva quanto na constituição humana; e **contraditório** – que diz respeito aos aspectos próprios do processo e que, simultaneamente, comporta aspectos contrários a ele. Assim, “[...] o contexto histórico deve ser considerado em seu conteúdo contraditório, ideológico, atravessado por relações de dominação que geram opressão e desigualdades” (Gonçalves e Bock, 2018, p. 2).

A centralidade dada à historicidade na perspectiva sócio-histórica nos confere uma concepção sobre os sujeitos: são históricos e sociais, ou seja, não se constituem naturalmente, tampouco de modo individual; assim, rompe-se epistemologicamente com a produção hegemônica da Psicologia, que compreendia o ser humano de forma natural e individualizada; há uma relação entre a constituição subjetiva e a história da sociedade, isto é, ultrapassa a circunscrição do território social do qual faz parte, visto apenas como ele é (como quem visualiza uma fotografia); resgatar a historicidade é considerar que as coisas são como são, porque se constituíram processualmente, historicamente (na lógica do tempo cronológico, inclusive), tendo sido antecedidas por elementos e acontecimentos que constituem o presente e que, ao reconhecer o passado enquanto elemento constituinte do presente, não encerra a

compreensão nisso mesmo; a historicidade abre espaço para o por vir, pois aponta também para transformação.

Em outras palavras, historicizar os sujeitos e os fenômenos sociais implica desnaturalizá-los, na medida em que se busca compreendê-los a partir das múltiplas mediações sociais que os constituem. Sendo assim, a historicização é fundamental, pois se contrapõe às leituras que tomam sujeito e sociedade de forma dicotômica, desconsiderando as mediações constitutivas da realidade e, conseqüentemente, a constituição histórica dos sujeitos (Kahhale; Rosa, 2009). Em se tratando do racismo, a sua naturalização inviabiliza a problematização e a produção de mudanças sociais, uma vez que a naturalização deposita uma “estagnação” no modo como os sujeitos compreendem/significam o fenômeno e agem diante dele, “impondo” uma imobilidade como se não houvesse possibilidade de transformação.

A base da Psicologia Sócio-histórica nos permite compreender os fenômenos sociais como “resultantes” de múltiplas determinações: para que um fenômeno se constitua, apareça como o conhecemos, múltiplas relações, que se dão de modo invisível aos nossos olhos, se estabelecem configurando a aparência do fenômeno (Gonçalves; Bock, 2009). Ao priorizar a historicidade, as noções de movimento e processo, nosso esforço teórico-metodológico é a busca pela essência do fenômeno, no sentido de buscar a compreensão dessas relações constitutivas; é um processo de “desnudamento” do fenômeno como se apresenta. Por isso mesmo, a busca pela compreensão do real se dá pela utilização de categorias.

De acordo com Bock e Aguiar (2016), para isso são utilizadas as categorias teórico-metodológicas e categorias teóricas. As primeiras são referentes ao materialismo histórico e dialético, e dizem respeito àquilo que orienta o pensamento do pesquisador, são formulações do pensamento: contradição, unidade de contrários, totalidade, mediação e historicidade. Já as segundas, as teóricas, elaboradas com o apoio das categorias teórico-metodológicas do materialismo dialético, consistem em categorias analíticas, utilizadas para fazer a leitura do real, que nos auxiliam na compreensão das diversas relações que constituem o fenômeno em questão (Gonçalves; Furtado, 2016; Bock; Aguiar, 2016) são:

[...] categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento. são sínteses teóricas ou construções ideais (abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e tem intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos (Bock; Aguiar, 2016, p. 48).

Sendo assim, enquanto categorias teóricas específicas da Sócio-histórica, tem-se: atividade, consciência, identidade, afetividade, linguagem, pensamento, significações (sentidos

e significados) e dimensão subjetiva (Bock e Aguiar, 2016). Neste trabalho, destacamos em nosso objetivo a categoria de análise dimensão subjetiva da realidade.

5.1.2 Dimensão subjetiva da realidade

A dimensão subjetiva da realidade é uma categoria teórica, criada e desenvolvida pela Psicologia Sócio-histórica, que mantém coerência com a busca pela superação da dicotomia subjetividade-objetividade. Isso porque a sua compreensão parte da concepção de que a realidade social é historicamente produzida pela atividade dos sujeitos, que transformam concretamente a realidade por meio do trabalho, entendido como atividade humana mediada pelas relações sociais, sendo também constituída por aspectos subjetivos. Assim, os fenômenos sociais possuem elementos que também os caracterizam, que indicam a presença dos sujeitos, do que é subjetivo, em sua própria constituição.

Embora o termo “dimensão subjetiva” seja sugestivo quanto à compreensão da ideia de individualidade (aquilo que parte da subjetividade de cada um), enquanto categoria analítica aponta para uma dimensão que é coletiva, nas palavras de Gonçalves e Bock (2009) “São produtos coletivos, nos quais se percebe a participação de sujeitos e a presença de subjetividades, ou seja, uma *dimensão subjetiva da realidade*”. (p.24). Em outras palavras, ainda que as significações individuais constituam a dimensão subjetiva dos fenômenos (aquilo que os sujeitos pensam, sentem, produzem enquanto ideias e valores), a categoria não pode ser interpretada como sinônimo das significações, pois ela representa uma síntese entre as condições materiais e os aspectos subjetivos (Gonçalves; Bock, 2009).

Nesse aspecto, uma vez que os fenômenos sociais resultam da relação dinâmica entre diversos elementos, subjetivos e objetivos, que os configuram tal qual se apresentam em um determinado tempo histórico, analisá-los, portanto, carece de recursos que “destrinchem” sua composição, que ponham “à vista” as determinações produtoras/constituintes do fenômeno e suas mediações, assim, se cumpre o movimento de sair da aparência, em busca da essência do fenômeno.

Portanto, a escolha neste trabalho pela categoria dimensão subjetiva, se dá pela articulação teórico-metodológica, bem como na “aposta” de que a leitura sobre um fenômeno tão complexo como o racismo, sem perder de vista os aspectos subjetivos, seja enriquecida pelo uso dessa categoria, já que o racismo é um fenômeno social, que insere marcas nas subjetividades, presente nas relações sociais e nas estruturas organizacionais, sendo produzido e reproduzido pelos sujeitos; é um fenômeno que se complexifica e que traduz-se em uma

pulverização, dificultando, por vezes, sua identificação e combate. Em consonância, apontamos as palavras de Gonçalves e Bock (2018):

[A dimensão subjetiva da realidade] Aponta para elementos invisíveis na imediaticidade da observação, mas que constituem mediações na produção dos fenômenos sociais. Elementos postos ali pelos sujeitos e que, ao serem tornados visíveis pelo pensamento, permitem uma análise mais completa e complexa da realidade (Gonçalves; Bock, 2018, p.10).

Assim, o uso da dimensão subjetiva pode ser fundamental para iluminar aquilo que, mesmo obscuro/invisível na dinâmica do fenômeno social (muitas vezes aspectos naturalizados), faz parte da sua composição e lhe confere especificidade.

O trabalho de pesquisa na perspectiva sócio-histórica com a dimensão subjetiva, se realiza a partir das falas dos sujeitos, pois são elas, configuradas como fonte de informações, que nos permitem acessar o processo de significação (Gonçalves; Bock, 2018). Esse processo articula, de forma dialética, significados e sentidos: o primeiro, refere-se ao que é produzido e compartilhado socialmente em relação a palavra, e o segundo diz respeito ao que a vivência pessoal, agregada ao significado, confere à palavra (Gonçalves; Bock, 2018). Em linhas gerais, é um trabalho com a linguagem, fundamental para constituição humana, em que as significações, produzidas na relação ativa dos sujeitos com a realidade material, revelam mediações sociais, históricas e individuais, em um movimento de mútua transformação.

Em outras palavras, as significações se constituem na relação dialética e indissociável entre subjetividade e objetividade. Assim, ao buscarmos as significações através das falas dos sujeitos, buscamos acessar os sentidos pessoais, vinculados às vivências singulares, quanto os significados constituídos coletivamente, ampliando a compreensão da realidade social. Diante disso, adotamos como procedimento de análise nesta pesquisa, a formulação dos *núcleos de significação*, que discutiremos na seção dos procedimentos de análise.

5.2 Campo da pesquisa

5.2.1 A UFRB – processo histórico de criação

Para o desenvolvimento do estudo, fizemos a investigação proposta em uma instituição de ensino superior, situada no interior baiano: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A escolha por essa universidade foi orientada por motivos que fazem dela uma referência no cenário da educação superior no Brasil, cujos elementos serão discutidos a seguir. A instituição é composta por sete centros de ensino, distribuídos em seis cidades: Cachoeira,

Santo Amaro, Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Feira de Santana. A UFRB é fruto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), uma política que, ao propor uma expansão, tornou o ensino superior uma realidade possível para jovens oriundos de territórios onde não havia universidades públicas.

De acordo com o documento de proposta de criação da UFRB, ou seja, seu projeto, a conjuntura política que a instituição foi germinada, se desvelava insustentável e feria o pacto federativo, pois havia pouco investimento no ensino superior baiano, o que produzia um cenário de centralização do ensino superior público (UFRB, 2003). Por muitos anos, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) se constituía como única universidade federal e pública do estado, mesmo tendo a Bahia uma extensa dimensão territorial. Um cenário limitante no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do Estado, tornando-o importador de tecnologias e profissionais especialistas, de modo que os jovens oriundos desse território enfrentavam limitações, ainda maiores, no que diz respeito ao acesso para formação no nível superior.

Dentre as possibilidades para criação de uma universidade federal no Brasil, a criação da UFRB atende, ao passo que também se caracteriza, aos seguintes aspectos: I- lutas históricas; II- reivindicações de lideranças políticas; III- complexificação das atividades acadêmicas de escolas que, a priori eram isoladas, e que, por conta disso, ganham corpo de universidade (UFRB, 2003). Nesse sentido, a UFRB origina-se a partir da Escola de agronomia da UFBA, e para melhor compreensão da conjuntura, nos cabe falar sobre esse processo.

De acordo com o projeto, a criação da UFRB é antecedida por um longo período de reivindicações de diversos setores da sociedade baiana, para que o ensino superior fosse uma realidade na Bahia. A resposta inicial para essas reivindicações se deu a partir do século XIX, através da criação de algumas Escolas que, inicialmente, foram instaladas e se concentraram na região da cidade de Salvador. Foram elas: a Escola de Medicina (1808), a Escola de arquitetura (1877), a Escola de Belas Artes (1887), a Escola de Direito (1891) e a Escola Politécnica (1897). Nesse período, uma única Escola havia sido implantada em um território que não o da capital: o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (1859) – que mais tarde se torna a Escola de Agronomia- na cidade de São Francisco do Conde, situado no recôncavo baiano. Em 1930, foi transferida para Salvador e em 1943 foi instalada na cidade de Cruz das Almas.

É só em 1946 que a UFBA é criada, de modo que algumas Escolas que já existiam passaram a compor a instituição. Nesse processo, em 1967, dentre as escolas que foram incluídas à UFBA, estava a Escola de Agronomia, que diferentemente da maior parte das

Escolas que compunham a UFBA, estava situada no Recôncavo, onde seguiu instalada em Cruz das Almas.

O cenário que estava desenhado era de uma única universidade federal na Bahia, localizada na metrópole soteropolitana, formada por cursos que se constituíram como espaços voltados para atender a elite – um espaço para poucos, visto as suas características constituintes (como localização, concorrência, quantidade de vagas, etc., enfim, elementos que contribuíam para dificuldade em acessá-la). A luta para que houvesse a expansão, descentralização e, portanto, a interiorização do ensino superior na Bahia, seguiu por muitos anos, fazendo com que esse processo tenha se caracterizado por uma lentidão, em que se pode destacar a ausência do governo federal na época, no que se refere a essa questão.

Foi apenas no final da década de 70, que universidades públicas foram criadas no Estado, sob a responsabilidade do governo estadual baiano, sendo elas: Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Segundo o projeto de criação, a sociedade baiana visualizava a possibilidade de que a Escola de Agronomia da UFBA, em Cruz das Almas, se tornasse uma nova universidade, a partir da complexificação de suas atividades e estrutura. Na década de 90, a luta para que isso acontecesse, seguiu firme. Documentos foram enviados à Presidência da República, ao Ministério da Educação e Câmara Federal, mas não houve êxito.

Em 2002, o então em Reitor da UFBA, Naomar Almeida Filho, volta a discutir essa questão em reunião com senadores e deputados baianos, fazendo com que no ano seguinte, 2003, o Conselho Universitário da UFBA aprovasse o início dos estudos para que uma nova universidade fosse engendrada a partir da Escola de Agronomia (UFRB, 2003). Nesse sentido, o projeto de criação da instituição, no que diz respeito as **concepções norteadoras**, elenca três categorias fundamentais: a relação dos vários *campi* da universidade com o território do recôncavo baiano; os princípios norteadores da instituição; e a missão da universidade.

A respeito do primeiro aspecto, a UFRB desde o seu projeto de criação se propõe a fazer articulação entre o saber científico e a “**complexa realidade do Recôncavo**”, de modo que esse território é concebido no documento como “região de aprendizagem”, com o qual a universidade, desde então, pretendia estabelecer relações que contribuíssem para o desenvolvimento regional. Dentre os princípios listados para nortear o modelo da instituição, cabe o destaque para a “**adoção de políticas afirmativas de inclusão social**”, o que demonstra que a UFRB, ainda enquanto um projeto, já considerava em seu escopo as políticas afirmativas.

O terceiro ponto refere-se a missão da UFRB, colocada para exercer o tripé que sustenta a universidade – ensino, pesquisa e extensão, promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes, bem como formar sujeitos, em que se considere os aspectos técnicos, científicos e humanísticos. Nesse ponto, ressaltamos a pretensão da universidade em valorizar a cultura local e suas especificidades, assumindo o compromisso fundamental com o território para o estabelecimento da mesma.

Foi, então, em 2005 que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada pelo projeto de Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, proporcionando mudanças importantes no território e, sobretudo, na vida das pessoas pertencentes a ele. A mobilização política para sua criação, aliada ao pertencimento territorial do recôncavo baiano, palco de lutas fundamentais na história do Brasil, imprimem uma marca na instituição que orienta seu compromisso político, inclusive no processo formativo de estudantes. Assim, no que diz respeito a sua configuração institucional, foi a primeira universidade pública a criar uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) (UFRB, s.d.), a primeira universidade a aplicar, integralmente, a Lei de Cotas em 2012, sendo atualmente reconhecida como uma das universidades mais negras do país, sobretudo no que diz respeito ao corpo discente (UFRB, 2023).

5.2.2 Caracterização do campo da pesquisa

A UFRB é uma instituição multicampi, tendo seus sete centros de ensino capilarizados, majoritariamente, no recôncavo baiano, e também nas regiões do vale do Jiquiriçá e no portal do sertão, sendo cada centro coordenado por um diretor e um vice. No recôncavo, estão: Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); situados, respectivamente, nas cidades de Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro da Purificação e, os dois últimos, no município de Cruz das Almas. Além desses, há o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), localizado em Feira de Santana (portal do Sertão) e o Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa (no Vale do Jiquiriçá).

A instituição de ensino tem 19 anos de implementação e oferta 61 cursos de graduação e 40 cursos de pós-graduação (UFRB, 2023). Segundo dados disponibilizados pela instituição,

a universidade é composta por 13.248 estudantes de graduação. Desses, 81,8% se autodeclararam negros (45,8% pardos; 3,5% pretos quilombolas; 32,5% não quilombolas), 0,6% indígenas (0,3% aldeados; 0,3% não aldeados), 1,7% amarelos e 13,4% brancos. De acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024), o perfil dos estudantes de graduação de universidades públicas¹⁵ é composto por 49,0% de brancos, 49,3% de pretos, pardos e indígenas e 1,7% de amarelos. Ao fazermos um comparativo com a média nacional, é possível perceber um aceno importante protagonizado pela UFRB: há um corpo discente composto por, quase, o dobro percentual de pessoas negras na instituição, sendo a presença de estudantes brancos quase três vezes menor, em relação ao cenário nacional.

Além disso, o público discente da UFRB é, em sua maioria, feminino, sendo 57,6% de mulheres. A renda mensal *per capita* de 86,5% dos estudantes é de até 1,5 salário mínimo. Quanto a origem regional, 92,3% são provenientes da Bahia e 73,2% desse público estudantil cursou escola pública no ensino médio (UFRB, 2023). Esses dados nos permitem visualizar a transformação e o efeito da implantação dessa instituição no interior da Bahia, que possibilita o acesso expressivo de jovens pobres, negros e oriundos de escolas públicas: na contramão dos dados nacionais, a UFRB é um ponto de inflexão frente ao elitismo histórico do ensino superior, quando se trata do ingresso estudantil. Configura um avanço importante no cenário da educação brasileira, cabendo o destaque para as políticas públicas voltadas para ampliação desse acesso.

No entanto, no que se refere ao corpo docente e de técnicos administrativos, a instituição ainda apresenta números que refletem a média nacional, em que os negros ainda estão em desvantagem em relação aos brancos. Segundo dados disponibilizados pela PROGEP (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas), em 2024, a instituição conta com 708 técnicos administrativos, em que 133 são pretos e pardos, 18,78%, e 575 são brancos, 81,22%. Já em relação ao corpo docente, a UFRB é composta por 896 professores efetivos, sendo que desses, 312 são pessoas pretas ou pardas, o que corresponde a 34,8%, e 584 professores são brancos, logo representam 65,1%, produzindo uma diferença considerável de 30,3 pontos percentuais entre os dois grupos raciais. Esses números são consonantes com os dados nacionais¹⁶, que indicam uma porcentagem de 69,3% de docentes brancos, 29,0% de pretos, pardos e indígenas e 1,7% de amarelos, em universidades públicas brasileiras (Brasil, 2024).

¹⁵ Para aquisição desses dados, afunilamos a busca no Censo da Educação Superior por “graduação”, “universidade” e “pública”, pois o comparativo em questão se dá em relação a uma universidade, pública, cujos dados são referentes a graduação.

¹⁶ De maneira similar ao delineamento do perfil estudantil, para aquisição desses dados afunilamos a busca no Censo da Educação Superior por “graduação”, “universidade” e “pública”, pois o comparativo em questão se dá em relação a uma universidade, pública, cujos dados são referentes a graduação.

A instituição tem a representação da primeira mulher, negra, como reitora da universidade: eleita pela comunidade acadêmica em 2019, embora não tenha sido empossada pelo Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, a professora tomou posse no ano de 2023, sob a gestão do atual governo Federal (presidente Lula).

Na subseção seguinte, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa, bem como os critérios que conduziram a participação dos mesmos.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos conversações com aqueles que, no momento desta pesquisa, figuravam posições elevadas na hierarquia institucional: os diretores de cada centro de ensino da universidade (localizados em cidades diferentes). O contato com esses gestores se deu, inicialmente, através de mensagens via *e-mail*, de cada um deles, disponibilizado no *site* da instituição. Enviamos mensagens explicando a pesquisa, seus principais objetivos e justificativas, com intuito de abrir um campo de diálogo para o agendamento da conversação com eles, no momento mais oportuno e possível para os mesmos. Nesse sentido, tendo estabelecido esse primeiro contato, os diretores disponibilizaram seus números pessoais, em que foi possível dar sequência ao agendamento através do aplicativo *Whatsapp*, de mensagens instantâneas.

Aqui é importante destacar que o fazer da pesquisa nos fez redirecioná-la quanto aos sujeitos participantes da mesma. Inicialmente, conduziríamos o estudo a partir das conversações com representantes da PROPAAE, devido à ênfase nas ações afirmativas, para depois tecer diálogos com alguns diretores dos centros de ensino, que seriam indicados pela conversação com esses representantes. As primeiras conversações feitas foram com os coordenadores da PROPAAE, a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) e a Coordenadoria de Políticas Afirmativas (COPAF), que pelo processo não foram utilizadas na análise, mas serviram para nos guiar nos passos seguintes da pesquisa.

O desenvolvimento dessas conversações nos permitiu compreender que esta investigação deveria ser desenvolvida com cada diretor dos centros de ensino. Embora representantes de pró-reitorias sejam pessoas fundamentais na hierarquia da instituição, compreendemos que a realidade institucional no que se refere ao (anti)racismo, poderia ser melhor compreendida se escutássemos todos aqueles, também importantes nos processos decisórios no interior da instituição, que vivenciam o centro de ensino no dia-a-dia: buscamos os diretores por serem as pessoas que representam a universidade em cada *campus*, o que,

portanto, os tornam porta-vozes da política institucional. Fizemos essa escolha na aposta de que isso nos possibilitaria uma visão mais ampla da instituição e, por consequência, mais completa - enriquecendo nossa análise. Tomada essa decisão que redirecionou a pesquisa, adotamos como critérios de inclusão dos sujeitos participantes: 1- fazer parte da comunidade acadêmica da UFRB; 2- estar desempenhando o papel de diretor (a) do centro de ensino.

O desenvolvimento desta pesquisa previu o risco de que os sujeitos pudessem ser identificados publicamente, uma vez que a participação estava condicionada ao pertencimento acadêmico a UFRB, na posição de diretor (a). Para minimizar esse risco, garantimos o sigilo e o anonimato, de modo que nenhum dado que pudesse identificar o participante, como nome¹⁷, apelido, iniciais, são divulgados. A vista disso, traremos dados gerais sobre os participantes, sem a indicação, por exemplo, do centro de ensino do qual são responsáveis. Dos sete diretores, conseguimos tecer diálogos com seis¹⁸ deles, em momentos distintos e de forma individual e virtual.

Dos seis entrevistados, apenas uma pessoa se autodeclarou branca, sendo as demais negras; são quatro mulheres e dois homens, todos com titulação acadêmica de doutorado, com uma média de idade de 50 anos, de modo que todos eles já assumiram outros cargos de gestão, por anos, na instituição. No que se refere ao tempo de exercício enquanto diretores, os professores são, em sua maioria, veteranos: seja por assumirem um segundo mandato de direção ou por terem passado um tempo como vice-diretores. São também professores cujo ingresso como docente na instituição se deu há muitos anos – desde a implementação da UFRB (2006) ou nos anos seguintes (2007, 2009, 2010). Os sujeitos deste estudo, os quais faremos referência no momento de análise, foram nomeados como: Marina, Charles, Jorge, Luiza, Serena e Margarida.

5.4 Procedimentos da pesquisa

5.4.1 Produção de dados

Dentre os elementos que possibilitam a execução da pesquisa estão os instrumentos, que são recursos necessários para alcançarmos o que propusemos enquanto objetivo. Nesta pesquisa, a principal estratégia de produção dos dados foi a realização de conversações com os

¹⁷ Para preservação dos nomes, foi solicitado que cada participante indicasse um nome fictício de sua preferência. Aqueles que não fizeram a indicação, atribuímos uma nomeação.

¹⁸ Apesar de muitas iniciativas para tecer o diálogo com a sétima pessoa, não obtivemos êxito. Por isso, realizamos com os seis diretores.

diretores da instituição, cujas falas constituíram o material central da análise. De maneira complementar, recorreremos a análise documental, utilizada com a finalidade de caracterização do campo de pesquisa e contextualização institucional. Com isso, consultamos documentos disponíveis no *site* da universidade, tais como o projeto de criação da instituição, bem como portarias e resoluções recentemente aprovadas, possibilitando a obtenção de informações institucionais relevantes. Além disso, elaboramos previamente uma ficha de identificação dos diretores (APÊNDICE 1) e um roteiro de conversação (APÊNDICE 2), contendo questões norteadoras a serem abordadas no momento da conversação.

A ficha de identificação foi produzida com a intenção de caracterizar os sujeitos participantes deste estudo, tendo como elementos integrantes: nome completo, idade, identidade de gênero, autodeclaração racial, ano de ingresso na UFRB, área de conhecimento/curso em que exerce a docência, tempo de exercício no cargo de direção e exercício profissional em outro(s) cargo(s) de gestão na instituição. A ficha foi enviada por *e-mail* aos participantes junto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 3) e, ao serem preenchidos/assinados, reencaminhados também pelo *e-mail*. Diante do compromisso de minimizar a possibilidade de os participantes serem reconhecidos, tais informações não puderam ser colocadas aqui de modo discriminado - ou seja, atribuídas, individualmente, a cada sujeito. Mesmo assim, sua utilização foi fundamental para traçarmos o perfil coletivo dos gestores, ao passo que as informações obtidas compõem o bojo das mediações importantes para o processo de análise das significações elaboradas por esses sujeitos.

Já o roteiro foi estruturado com vistas a orientar a realização das conversações. A adoção da palavra “orientação” merece destaque, pois o modo de utilização do roteiro em questão não tem por objetivo enrijecer o momento de diálogo com os sujeitos participantes. Os pontos colocados no roteiro, versam sobre a caracterização do racismo na instituição; a descrição e acompanhamento das estratégias de enfrentamento; e percepção do corpo gestor sobre os efeitos produzidos pelo enfrentamento institucional ao racismo. Esse roteiro serviu como uma espécie de lembrete ao que era importante ser abordado na conversa. Não se trata de uma entrevista focada na lógica linear e causal de perguntas e respostas; afinal, aqui temos como fundamentação a produção de Gonzalez Rey, a respeito das *conversações* como instrumento, utilizadas nesta pesquisa.

De acordo com Gonzalez Rey (2025), a conversação é um processo de comunicação, marcado por uma postura ativa de quem participa da pesquisa (pesquisador e participantes). Há diferenças (ao passo que estas também as caracterizam) entre as conversações, em relação as

entrevistas tradicionais, tanto no que diz respeito ao modo de produzir os dados e na possibilidade de analisá-los. Com as conversações, o pesquisador busca estabelecer uma aproximação com o sujeito entrevistado e com aquilo que ele diz, imergindo em sua narrativa, interessando-se por ela (e pelo que emerge), ao ponto de favorecer um diálogo que extrapole, no sentido das significações objetivadas pela fala, limites que porventura sejam colocados por perguntas limitadoras.

Temos aqui uma primeira diferença, localizada na postura do pesquisador, que se permite a um envolvimento com o participante, criando condições para que uma maior riqueza de dados seja produzida. Nesse sentido, as falas dos sujeitos, “incentivadas” por uma escuta atenta, interessada, conduzidas pelo fluxo da conversa ali estabelecida (orientada pelo objetivo da pesquisa em questão), formam o que o autor denomina como “tecido de informação”. É nesse sentido que, segundo o autor, as conversações rompem com o que ele nomeia enquanto “epistemologia centrada na resposta”, pois o sistema conversacional desloca o pesquisador para uma dinâmica de conversação: aqui, busca-se um envolvimento dos participantes de modo compromissado e autêntico.

Assim, o autor destaca que as informações engendradas pelas conversações, de modo distinto as abordagens centradas na resposta, não podem ser interpretadas, analisadas, automaticamente pelo instrumento que o produziu - o mesmo trecho de uma significação, pode vir a ser constituído por múltiplos e complexos elementos, forjados por distintas mediações a serem analisadas, considerando sua complexidade, pois: “[...]os trechos de conversação apresentam-se inacabados, tensos, contraditórios, manifestando as mesmas características que possui a expressão pessoal autêntica em qualquer campo da vida” (Gonzalez Rey, 2005, p. 48).

Nesta pesquisa, as conversações foram realizadas virtualmente, tendo em vista as distâncias territoriais e as novas possibilidades tecnológicas para realização dos encontros. Através da plataforma *Microsoft Teams*, criamos uma sala virtual para cada diretor e os encontros, agendados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, tiveram duração média de 1h. As conversas foram gravadas, sob a autorização dos participantes, por recursos disponíveis na própria plataforma, para que na sequência o material produzido fosse transcrito e, posteriormente, analisado. Nesse percurso, encontramos algumas dificuldades de agendamento, colocadas pela intensidade de inícios e finais de semestre letivo, férias de gestores, festas de final de ano e, por vezes, intercorrências no centro de ensino, que levaram a entrevista a ser desmarcada. Por fim, dos sete diretores dos centros de ensino da UFRB, conseguimos diálogo com seis deles, apesar das inúmeras tentativas.

5.4.2 Procedimentos de análise

Os dados produzidos pelas conversações foram analisados e depois organizados didaticamente em duas etapas. Elaboramos o que aqui estamos nomeando como **temas significativos** e os **núcleos de significação**. Para formulação dos temas significativos, destacamos, no material das conversações, aquilo que foi dito pelos gestores que representa um posicionamento institucional, ou seja, informações cuja base diz respeito às orientações legais da instituição e as distintas formas, indicadas como de enfrentamento e de caracterização da instituição, validadas institucionalmente. Os temas significativos são aqueles que, abordados de modo sistemático, nos deram informações necessárias ao entendimento de como a instituição vive, se organiza e enfrenta o racismo.

Portanto, o termo “significativos” mantém relação com o fato de serem informações oficiais, mas que não deixam de ser singulares, pois são expressões dos gestores, mas sobretudo porque são relevantes/significativos para compreender a política de enfrentamento ao racismo na instituição em questão. Diante dessas informações institucionais oferecidas pelos gestores, construímos temas significativos a partir de cada material de conversação (de cada gestor) e, em seguida, elaboramos uma única sistematização do que foi indicado pelos seis gestores, em uma espécie de análise “conjunta” que sintetiza essas informações.

A produção dos núcleos de significação, embora destacados como diferentes dos temas significativos, possui relação fundamental com os mesmos, pois dá destaque ao conteúdo de significação dos gestores, que, por sua vez, dá sentido ao enfrentamento. Percebemos nas conversações que os gestores, representantes oficiais da instituição, ao tratarem de um fenômeno social que produz desconfortos - seja nos que sentem mais diretamente sua ação danosa, seja naqueles em que, no desfrute de sua posição racial privilegiada, se deparam com a discussão “incômoda” da desigualdade racial, ou até mesmo naqueles que reconhecem que este é um problema social encarado por distintos posicionamentos políticos - abrem “brechas” em suas falas que extrapolam a referência às ações e regulamentações institucionais: se põem a avaliar, expressam o que pensam, qualificam e opinam sobre o racismo e o modo de enfrentá-lo na instituição.

Em linhas gerais, produzem significações que podem ser apreendidas pela elaboração dos núcleos de significação, procedimento de análise desenvolvido pela equipe da Psicologia Sócio-histórica, que se constitui como um recurso que nos auxilia na apropriação das significações dos sujeitos, expressas pela fala, diante da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

O percurso para realização da análise através dos núcleos de significação, pode ser sintetizado de acordo com o caminho indicado por Aguiar e Ozella (2013): após a produção dos dados, através da conversação, é preciso fazer a leitura minuciosa do material (o que significa repetí-la diversas vezes), para que haja, inicialmente, a formação dos **pré-indicadores** (destaque dos trechos das falas dos sujeitos que indiquem uma resposta ao objetivo da pesquisa); em seguida, formulação dos **indicadores** (que consistem na articulação dos pré-indicadores seguindo os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição das falas). A construção de indicadores possibilita articular significações que estavam dispersas na fala dos sujeitos, que produz sínteses explicativas que, embora não revelem o todo, isto é, as significações dos sujeitos, sua formulação nos apresenta uma parte desse todo. A articulação dialética dos indicadores construídos produz os **núcleos de significação**, que expressam uma nova síntese, nos aproximando da totalidade. Ao formulá-los em um processo que não é linear, caminhamos no sentido de compreender e produzir interpretações a respeito do fenômeno em questão. Dito isto, o processo de formulação dos *núcleos* consiste em 1) destaque pré-indicadores → 2) formação dos indicadores → 3) elaboração dos *núcleos de significação*.

5.4.3 Procedimentos éticos

Em cumprimento aos princípios éticos estabelecidos para as pesquisas realizadas com seres humanos, o projeto deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC/SP para análise e autorização, antes dos primeiros contatos com os gestores. Nesse processo, foi necessário contactar a UFRB, através de um pedido de anuência para realização da pesquisa na instituição, tendo sido autorizada mediante documento elaborado pela instituição de ensino. O projeto, portanto, foi analisado pelo CEP da PUC-SP e autorizado, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº: 79576924.3.0000.5482.

Quanto à aceitação para participação nesta pesquisa, os sujeitos assinaram o TCLE, documento no qual os participantes foram informados sobre os aspectos gerais da pesquisa, bem como: seus objetivos, riscos envolvidos, benefícios, modo de participação no estudo, compromisso de sigilo, contatos para sanar dúvidas ou qualquer outra questão relacionada a pesquisa/envolvimento na mesma, etc.

6. ANÁLISE

Como foi mencionado acima, o material produzido pelas conversações foi analisado e organizado nos temas significativos e nos núcleos de significação. No que diz respeito à construção dos **temas significativos**, a sua formulação não foi pensada a priori, mas, sim, produzida à medida em que o material transcrito das conversações foi analisado. Os temas representam uma síntese do que foi narrado pelos diferentes diretores, a respeito da realidade de cada centro de ensino, mas que organizados sistematicamente sintetizam informações sobre uma realidade institucional. Em outras palavras, os temas representam um posicionamento institucional apresentado pela fala dos gestores e serão apresentados na sequência, identificado como o item 6.1. Já a produção dos **núcleos de significação**, identificado como item 6.2 se deu a partir da conversação com cada um dos diretores; assim elaboramos os núcleos de significação a partir de cada conversação para que, posteriormente, fossem tecidos diálogos entre eles. Cabe destacar que, embora os temas e núcleos estejam apresentados de modo separado, há uma relação fundamental entre eles, e é justamente essa articulação que nos permitiu a conclusão do trabalho sobre a dimensão subjetiva do (anti)racismo.

6.1 Temas significativos¹⁹

Nesse processo de análise, conduzido pela leitura atenta e minuciosa das transcrições de cada conversação, elaboramos três temas significativos, cada um contendo um conjunto de marcadores: **6.1.1- A instituição UFRB**, constituído pelos marcadores: histórico da criação da instituição, centralidade das políticas afirmativas e identidade da UFRB. **6.1.2- Caracterização do racismo na instituição**, sendo os marcadores: as situações de racismo ocorridas na instituição, categorias envolvidas, fatores agravantes das situações de racismo e a dificuldade de formalização da denúncia. **6.1.3 – Política de enfrentamento institucional ao racismo**, tendo como marcadores: procedimentos, punições, estratégias adotadas, metas almejadas, monitoramento e avaliação institucional.

¹⁹ As informações organizadas nos temas significativos não foram identificadas por cada diretor que as tenha dito, (exceto no tema “A instituição UFRB”, pois ao caracterizá-la através dos marcadores trouxemos transcrições das falas, identificadas por quem as proferiu), nem necessariamente representam informações unânimes. Na prática, os temas sintetizam aspectos ditos pelos diretores, que ao serem reunidos pelo nosso trabalho de análise, nos auxiliam a compreender a dinâmica da instituição em articulação com o objetivo do trabalho.

6.1.1 A instituição UFRB

Os três marcadores deste tema trazem aspectos relevantes para situar e caracterizar a universidade em questão, no que diz respeito ao seu histórico de criação, a adoção de políticas afirmativas, que acabam refletindo nos aspectos característicos da sua identidade. Assim, reunimos os seguintes marcadores, que serão apresentados abaixo: histórico de criação, centralidade das políticas afirmativas e identidade da UFRB.

a) **Histórico da criação da Instituição**

Embora já tenha sido apresentado nas sessões acima deste texto o histórico de criação da UFRB, alguns diretores foram enfáticos no processo histórico de sua criação – nos conduzindo a registrar aspectos destacados e ditos por eles – por se tratarem de elementos fundamentais para compreensão de sua configuração e relação com a questão racial. A criação dessa universidade é considerada como fruto de intensa mobilização da sociedade baiana, que passou muitas décadas com uma única universidade pública situada na capital, representando para muitas pessoas inviabilidade, exclusão e discriminação da população negra no acesso ao ensino superior. Foram inúmeras audiências públicas para defender a criação dessa universidade, na afirmação de que

[...] ‘essa é uma universidade que precisa vir para o Recôncavo, para o povo negro do Recôncavo’, justamente pelos resultados nefastos, das sequelas do racismo sobre a população dessa região, sobre o que foi o pós-abolição, sem nenhum tipo de política pública para o povo negro, o que foi a escravização com um efeito danoso, extremo, sobre sucessivas gerações das famílias negras do Recôncavo, então isso foi a grande motivação que gerou a criação da UFRB. (Serena)

Nesse sentido, a criação da universidade não é considerada como “um ato de benemerência do Estado brasileiro” (Serena), mas, sim, fruto de um processo de abertura política e mobilização social: “ela surge como uma política pública, emanada do povo, do povo que foi excluído, e ela surge como uma oportunidade das pessoas se reafirmarem, se reconhecerem, que são capazes, que elas são iguais as outras, que elas só não tinham oportunidade...” (Charles).

A UFRB se firma em um território cuja configuração era marcada pela existência de muitos engenhos e por intenso processo de escravização de negros, de modo que os espaços educacionais eram poucos e restritos a elite da época (filhos de fazendeiros, médicos, engenheiros, advogados, etc.), como era o caso da Escola de agronomia, que foi transformada

dando origem a UFRB: “[...] nasce num lugar onde havia a Lei do boi [...] cravada numa região eminentemente negra... A Bahia é negra, mas o recôncavo, né?!” (Luiza).

O diretor Charles, ao referir-se aos primórdios da instituição, portanto à Escola de Agronomia, evidencia a importância dos “novos” moldes que constituíram a UFRB, destacando o período histórico que a antecede:

[...] as escolas na época do império, eram escolas, eram poucas, mas voltadas para o fazendeiro, entendeu? Voltada para... Era aquela coisa importada, era o doutor, né?! Doutor engenheiro, doutor médico, doutor advogado. E quem entrava nessa escola eram os filhos de doutores... Doutor coronel, entendeu? (Charles).

A criação dessa universidade, portanto, ao possibilitar o acesso da população violentada historicamente pelo processo de colonização e escravização, causou um grande impacto social, a medida que teve sua estrutura e configuração institucional modificadas pela ampliação do acesso à universidade. Nesse processo de criação da universidade, a centralidade dada às políticas afirmativas é algo que ganha destaque não só no seu projeto, como discutimos anteriormente, mas também na fala dos diretores, como veremos a seguir.

b) Centralidade das políticas afirmativas

As políticas afirmativas foram sinalizadas “[...] como uma das peças estabilizadoras dessa universidade” (Serena). Isso significa dizer que desde a criação da instituição houve uma preocupação em inclui-las na gestão da universidade, conferindo-lhes centralidade pelo viés do que foi compreendido pela instituição como “pregnância” – um princípio norteador da adoção das políticas afirmativas, elaborado por uma intelectual negra à frente da Pró-Reitoria de Políticas de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) naquele momento.

A UFRB, ao originar-se pelo desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, e ao adotar a pregnância como princípio norteador da adoção das políticas afirmativas, tracejou oposição ao elitismo que configurava a antiga Escola, o que já demarca uma diferença na “[...] constelação de universidades” (Serena) – produzindo uma micro fissura na estrutura elitista e excludente do ensino superior brasileiro:

[...] isso é muito importante que a gente destaque, o princípio que norteia a adoção de políticas afirmativas na UFRB, que é o princípio da pregnância das políticas afirmativas; ele exigiu da universidade a desestabilizar algo das suas estruturas, para efetivamente **trazer políticas afirmativas para o cerne da discussão da gestão universitária**. [...] é uma questão que é do nascedouro da nossa universidade (Serena, grifo nosso).

De acordo com as conversações, a pregnância das políticas afirmativas foi um conceito assumido na criação da instituição, bem como na criação da PROPAAE, para afirmá-las enquanto estruturantes das “relações administrativas e pedagógicas dentro da UFRB” (Serena):

Então, políticas afirmativas não eram uma questão da PROPAAE, não era uma questão vinculada a assistência estudantil e a condição dos estudantes negros, como hipossuficientes que demandavam um tratamento subsidiário para eles permanecerem na universidade. Ao contrário: **políticas afirmativas eram o cerne estruturante do pensar a destinação de recursos, a estruturação física da universidade, a contratação de pessoal, o estabelecimento das prioridades de visibilidade, de identidade da universidade, então isso mudou de uma forma absolutamente irreversível, a estrutura da UFRB** (Serena, grifo nosso).

Isso, por conseguinte, produz um efeito de capilarização pela estrutura da universidade, que passa a tratar a elaboração/execução de políticas afirmativas como peças fundamentais, não como acessórios: “[...] faz com que a gente tenha um decurso sobre todas as outras estruturas. Isso vai para dentro dos centros, isso vai para dentro das pró-reitorias, chega nas salas de aula, seja pela posição dos professores e professoras, seja pela inquirição que os estudantes negros e negras fazem em sala de aula, né ?!” (Serena).

c) **Identidade da UFRB**

O histórico da UFRB e a centralidade dada às políticas afirmativas, dão estofamento para o que se reconhece, hoje, como identidade da instituição. Aqui, não compreendemos a identidade institucional como algo fixo, que não tenha se alterado e que não passará por mudanças ao longo dos tempos; mas, sim, como a reunião de especificidades que singularizam a UFRB, atualmente, no campo da educação superior brasileira.

A UFRB “[...] tem como marca de nascença essa justiça com o povo negro do Recôncavo” (Serena), constituída majoritariamente por “[...] um público negro, como um público de origem interiorana, um público que tem na política de cotas, o principal elemento, o principal fator de ingresso no ensino superior, isso é a pregnância das políticas afirmativas” (Serena); uma universidade “[...] formada por mais de 70% de pretos, pretas, de negros e negras, e uma universidade que é majoritariamente feminina. Então, [que] é por si só uma política afirmativa” (Luiza).

Em outros termos, diante do seu processo de criação, que reflete na abertura da instituição para o ingresso de jovens negros e pobres, a universidade vai sendo identificada/caracterizada pela presença do público que recebe, como “[...] uma instituição que se coloca o tempo inteiro para sociedade, como uma instituição negra, como uma instituição

mais negra (...)” (Luiza). Esse aspecto repercute na dinâmica interna da universidade (que embora represente uma conquista, faz emergir desafios), uma vez que:

Você não fala com ninguém que não saiba que precisa considerar a presença negra, a identidade étnico-racial do povo do Recôncavo dentro da UFRB. A pessoa pode até por suas convicções ou por suas limitações, não fazer esse reconhecimento de fato e de primeira linha, mas ela, em algum momento, ela vai ser confrontada com essa realidade dentro da universidade, seja pelos estudantes em sala de aula, seja pelos colegas negros e negras, seja pelas políticas institucionais que estão sendo geradas, seja simplesmente pelo dia 20 de novembro, que é feriado agora nacional, mas que era um feriado institucional na UFRB, e que o professor e a professora tinha que ser constrangido a mudar seu planejamento; que ele não pode fazer avaliação naquele dia, porque ele precisa assegurar que os estudantes e a comunidade participem das ações de formação que estão acontecendo (Serena).

Além disso, repercute na sua relação com a comunidade e o território em que está inserida:

[...] a UFRB tem uma imagem pública, construída, sustentada e definida como uma instituição negra, então para além do que são as cobranças internas, que nós temos, nós temos também uma cobrança social muito forte sobre o que seriam atitudes da UFRB, o que é que se espera que a UFRB faça em determinada situação, se acontecer uma situação de racismo, se acontecer uma violência, uma discriminação, socialmente existe uma pressão expressiva e uma expectativa positiva muito grande sobre a UFRB, justamente por esse histórico dela, por essas características dela (Serena).

Portanto, os elementos que caracterizam a UFRB atualmente, em articulação com seu processo de criação e seus princípios fundamentais, suscitam avaliações positivas dos diretores, mas que, em sua maioria, conseguem reconhecer aspectos contraditórios e dificuldades institucionais, no que se refere ao enfrentamento ao racismo. Em síntese:

Como eu disse antes, ela é em si mesma uma política afirmativa, eu tenho muito orgulho dessa universidade, a forma como ela se porta, a forma como a UFRB já é reconhecida (apesar de bem jovem), nacionalmente, a gente tem essa referência importante de ser uma universidade negra, e tem, sim, atuado... Não é uma situação fácil, porque essa discussão [debate racial] no Brasil, também não é fácil, né?! (Luiza)

6.1.2 Caracterização do racismo na instituição

Há que ser ter em vista que o racismo, por seu caráter social, ganha formas e contornos distintos nos diferentes espaços, por isso torna-se importante reunir os elementos que o caracterizam na realidade em questão. Assim, com a elaboração deste tema reunimos os marcadores que possibilitam afirmar a existência do racismo na instituição, ao passo que sinalizam para o modo de manifestação do fenômeno nesse contexto, sendo eles: as situações

de racismo ocorridas na instituição, categorias envolvidas, fatores contextuais e a dificuldade de formalização da denúncia.

a) **Situações de racismo ocorridas na instituição**

As situações descritas abaixo foram relatadas pelos diretores como situações motivadas pela questão racial, configurando-se como racistas. Com elas é possível perceber como a violência racista assume diferentes expressões que vão desde movimentos mais “sutis”, a exemplo daquilo que é proferido, até mesmo a agressões físicas. Os diretores, de maneira geral, falam dessas situações em um lugar de indignação e também expressam uma certa frustração, diante da limitação da atuação deles, frente, muitas vezes, a negação/recuo das vítimas para formalização da denúncia. Ainda que algumas dessas situações tenham sido levadas a máxima consequência (com expulsão dos agressores), tantas outras não são levadas a Ouvidoria (canal institucional que recebe e conduz as denúncias). A seguir, serão descritas algumas situações relatadas pelos diretores, ocorridas em seus respectivos centros de ensino:

- **Falas e comportamentos de professores em relação aos estudantes:** há relatos dos diretores sobre falas e comportamentos de professores em relação aos estudantes, dentro e fora da sala de aula, que denotam atitude racista e/ou machista (evidenciando por vezes a articulação entre gênero e raça). Alguns exemplos citados sobre esses comportamentos: “nossos estudantes são burros!”, “Eles não entendem nada!”, “Esses estudantes do nordeste”, “Esses estudantes de cotas!”. Vale destacar que algumas dessas falas foram proferidas fora da sala de aula por uma parcela minoritária de professores sudestinos, segundo as conversações;
- **Agressões físicas:** houve relato de que algumas situações se desdobraram em agressões físicas entre as pessoas, identificadas por quem as presenciou como motivadas pelo racismo. Optamos por não detalhar tais episódios, em respeito a princípios éticos e com o objetivo de evitar a exposição das vítimas;
- **Recusa de contato físico:** houve relato de uma situação em que um estudante se recusou a receber uma avaliação das mãos de uma professora negra. O caso foi denunciado e a instituição tomou as medidas cabíveis;
- **Fraude nas cotas para ingresso de estudantes na universidade:** pessoas não-negras que se autodeclararam pardas e escolhem concorrer ao processo seletivo pelo sistema de cotas, sobretudo no curso de Medicina, conseguindo o ingresso no ensino superior (havendo, posteriormente, denúncias e adoção das medidas cabíveis pela universidade);

o **Intolerância religiosa:** houve relatos de situações entre estudantes envolvendo manifestações de preconceito dirigidas a pessoas pertencentes a religiões de matriz africana, interpretadas como práticas de intolerância religiosa em razão do pertencimento religioso.

b) **Categorias envolvidas:** as conversações com os gestores nos permitiram identificar que as situações de racismo sabidas por eles (ainda que não formalizadas na Ouvidoria), envolvem em ordem decrescente: categorias de professores cuja violência se destina a estudantes; entre estudante e estudante; e, em menor proporção, o comportamento racista parte de estudante em relação ao professor. Em síntese, as categorias envolvidas são: docente x discente; discente x discente; discente x docente.

c) **Fatores contextuais:** A ampliação do conservadorismo, sobretudo a partir do ano de 2022, foi um aspecto apontado como elemento que talvez tenha influenciado na crescente de casos. Outro aspecto indicado diz respeito às dificuldades na convivência de pessoas oriundas de diferentes regiões do Brasil dentro da instituição, que pelos distintos pertencimentos raciais e culturais, despontam como fagulhas que despertam as situações racistas. Com isso, é importante atentar que o problema não foi descrito como produzido pelas diferenças em si (aliás, essas são valoráveis), mas, sim, o que emerge do encontro delas e o jogo de poder que se estabelece a partir daí, ganhando corpo e tom de racismo.

d) **Dificuldade de formalização da denúncia:** De maneira unânime, os gestores entrevistados reconhecem e afirmam a existência do racismo na sociedade brasileira e na realidade institucional da qual fazem parte, reconhecendo que o fenômeno se manifesta de formas e em situações variadas. No entanto, também foi unânime na fala dos gestores a dificuldade que existe na comunidade acadêmica em formalizar as situações sofridas enquanto uma denúncia²⁰. As situações de racismo acontecem, mas circulam pelos corredores através de conversas, reclamações informais, desabafos em sala de aula, desabafo entre os pares (quando envolvem a categoria de estudantes) e até mesmo com o (a) diretor (a), bem como por relato de terceiros (informações levadas por representantes estudantis, por exemplo); acontecem, mas não chegam ao conhecimento oficial da direção (enquanto parte do trâmite legal da denúncia feita na Ouvidoria).

Alguns, por vezes, encorajam-se momentaneamente a seguir o trâmite legal de formalização, mas recuam. Ainda que incentivados pelos próprios diretores, a categoria dos estudantes (parte mais vulnerável na hierarquia institucional), parece ter medo da repercussão

²⁰ Essa informação converge com os dados obtidos da Ouvidoria da instituição, em que só cinco casos de racismo foram registrados até o momento da consulta feita em 2024.

que sua denúncia, quando em relação ao comportamento de docentes, pode gerar em seu próprio percurso acadêmico: perseguição e entraves para o cumprimento e aprovação nas disciplinas, impedindo ou atrasando a formação acadêmica. Isto é, parece haver um receio por parte do corpo estudantil, categoria que aparentemente²¹ é mais alvo das violências racistas na instituição, percebido pelos gestores, em sofrer retaliação caso a denúncia da violência sofrida seja institucionalmente formalizada.

Aqui podemos ver como o racismo se metamorfoseia: sua presença é reconhecida, ele aparece, com maior ou menor grau de visibilidade, mas muitas das situações racistas são “camufladas”, seja pelo silêncio das vítimas - talvez motivado pelo medo de retaliação, perseguição no ambiente acadêmico, tendo em vista a relação hierárquica entre as categorias - seja no recuo da formalização da denúncia. Isto é, o fenômeno, assim como em uma metamorfose, se “transforma”, e aquilo que poderia ganhar corpo de uma queixa formalizada, para que as medidas cabíveis previstas pela instituição pudessem ser adotadas, transforma-se em desabafos, reclamações informais, enfim, conversas de corredores.

Uma diretora destaca a percepção de que as violências racistas sofridas, muitas vezes aparecem como um sentimento de que a vítima sofreu uma “afronta pessoal”, como um mal-estar circunscrito no campo do individual:

[...] muito mais como um sentimento de afronta pessoal, de sentimento da sensibilidade da pessoa dizer ‘eu me senti assim. Eu me senti atingido, eu me senti discriminado, eu me senti violentado’, muito mais nesse campo da sensibilidade, do que propriamente apresentado como uma questão, vamos dizer, objetiva, que ‘eu sofri uma afronta racista’ e objetivamente fiz um registro formal, requisitei apuração e levei às consequências administrativas do acontecimento, entende?! (Serena)

Mas o mal-estar causado pelo racismo precisa ser posto como coletivo, o que implica ultrapassar a esfera individual, tratando-o no campo que o origina: nas relações.

6.1.3 Política de enfrentamento institucional ao racismo

Com o tema anterior, indicamos a presença do racismo e suas características na instituição, circunscritas nesse recorte temporal da pesquisa. Já neste terceiro tema, compreendendo política como um conjunto de ações cuja aplicação incide efeito no coletivo, reunimos aqui marcadores que nos possibilitam visualizar ações institucionais voltadas para o enfrentamento ao racismo, a saber: os procedimentos adotados, punições aplicadas, as

²¹ Não há, no momento, como precisar qual a categoria que tem sido mais alvo do racismo, em decorrência da não formalização dessas denúncias. No entanto, o relato dos gestores nos possibilita fazer essa análise.

estratégias desenvolvidas, metas almejadas, bem como o que foi relatado referente ao monitoramento das estratégias e avaliação institucional.

- **Procedimentos adotados**

O procedimento adotado pela instituição diante de uma denúncia de racismo, de acordo com os diretores, deve seguir da seguinte forma: registro do caso na ouvidoria → havendo informações suficientes, a ouvidoria encaminha a denúncia para área responsável pela apuração dos fatos → notificação da direção do respectivo centro onde ocorreu o caso → averiguação da denúncia (constituição de uma comissão para fazer a apuração) → adoção das medidas previstas em face do resultado da apuração, que pode culminar na punição, caso a situação denunciada seja confirmada.

No entanto, as vítimas nem sempre buscam primeiramente a ouvidoria, de modo que relatam as situações (quando o fazem) de maneira informal (conversas e desabafos). Sendo assim, parecendo haver uma dificuldade por parte da comunidade acadêmica em formalizar as denúncias de racismo, os diretores, ao tomarem conhecimento das situações, dizem incentivar as pessoas a oficializarem a denúncia na ouvidoria. Isso se justifica por ser a formalização nesse canal de comunicação, o primeiro passo para que haja o trâmite legal de investigação, apuração e eventual punição da denúncia, havendo resguardo da identidade do denunciante e, sobretudo, sigilo das informações.

- **Punições aplicadas**

Ainda que diante de uma cultura institucional permeada pela dificuldade em formalizar as denúncias referentes a violência racista, alguns casos foram registrados e tiveram punições aplicadas, em que dentre as punições previstas por lei, há registros de situações racistas cujo desfecho resultou na punição mais grave - houve relato de casos de racismo que culminaram no desligamento institucional dos agressores, levando a saída de estudantes (perderam suas vagas na instituição) e de docente, em decorrência de suas ações racistas.

- **Estratégias desenvolvidas** ²²

²² Registramos aqui tudo aquilo que foi citado pelos diretores enquanto estratégias desenvolvidas na instituição para o enfrentamento ao racismo, mesmo que algumas delas não estivessem sendo executadas no período da pesquisa. Sinalizamos que possivelmente existem outras ações na instituição, mas por não terem sido mencionadas no momento da entrevista, não constam nesta seção.

Os diretores ao serem questionados a respeito das estratégias adotadas para o enfrentamento ao racismo na instituição, informaram que existem muitas e diversas ações/iniciativas que, na visão deles, operam nesse enfrentamento: algumas que se dão a nível institucional, sendo, então, comuns a todos os centros, e outras que são específicas de cada centro de ensino. Por isso, para expô-las, as organizamos de modo separado através de duas tabelas onde constam a nomeação e a descrição delas (investigadas posteriormente à conversação nas páginas virtuais vinculadas à universidade).

É interessante destacar que, ao serem perguntados sobre alguma estratégia **específica** para o enfrentamento ao racismo na UFRB, formulada para tal, disseram não ter conhecimento ou lembrança a respeito, apesar de alguns diretores terem destacado a Política de enfrentamento aos assédios e discriminações no âmbito da UFRB (Resolução nº27 de 07 de junho de 2024), recentemente aprovada, cuja ênfase é no enfrentamento aos assédios, sendo o racismo elemento constituinte do que é descrito como “outras discriminações”. Além dessa, houve a indicação do “Programa de combate ao racismo institucional (PCRI)”, mas cuja atuação parece ter ficado limitada a uma capacitação dos servidores terceirizados em 2023²³.

No entanto, o conjunto indicado pelos diretores nos leva a pensar que a ausência de uma estratégia específica para o combate ao racismo refere-se, na realidade, a estratégias voltadas para o enfrentamento de eventuais ações que ocorram no cotidiano da universidade, no campo das relações interpessoais. A ausência descrita e percebida nas conversações reside nesse ponto, pois os diretores ao elencarem as estratégias que serão apresentadas a seguir, indicam ações significativas para o combate ao racismo, como as cotas para ingresso na graduação e pós-graduação, aumento na porcentagem da reserva de vagas para pessoas negras nos concursos públicos para docente, programa de permanência qualificada, a criação de uma Pró-Reitoria de ações afirmativas e assuntos estudantis, etc. Esses são exemplos de estratégias que, ao promoverem ampliação do ingresso de pessoas negras e indígenas no corpo docente, ao ampliarem a porcentagem da reserva de vagas para docente com vistas a reverter a desigualdade racial mais expressiva neste segmento e a criação de uma pró-reitoria com ênfase nas políticas afirmativas, produzem uma mudança significativa no modo como a universidade se estrutura, representando ações expressivas no enfrentamento ao racismo, que não se encerram em si mesmas e capilarizam efeitos. Abaixo serão apresentadas as estratégias mencionadas pelos

²³ Ao buscarmos mais informações sobre o PCRI no site da universidade, só encontramos notícias a respeito da capacitação realizada.

diretores, que nos ajudam a visualizar como a questão racial está “espraiada” na estrutura da instituição.

Quadro 1 –Estratégias desenvolvidas a nível institucional - envolvem todos os centros de ensino

Estratégias desenvolvidas - a nível institucional	
Estratégias	Descrição
Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE)²⁴	Uma política institucional que na sua estrutura conta com uma Coordenadoria de Políticas afirmativas (COPAF) e Coordenadoria de Assuntos estudantis (CAE).
Política de enfrentamento aos assédios e discriminações no âmbito da UFRB	Política instituída pelo Consuni (Conselho Universitário), por meio da Resolução nº 27, de 7 de junho de 2024, que define critérios e regulamenta a política de prevenção e enfrentamento às condutas assediosas e discriminatórias no âmbito da universidade.
Comitê de Enfrentamento ao Assédio Moral, Sexual e Discriminações (CEAS)	Instituído pela portaria nº 922 de 16 de outubro de 2024, tem por objetivo coordenar e monitorar a implementação da política de enfrentamento aos assédios e discriminações no âmbito da UFRB.
Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI)	-----
Capacitação dos servidores terceirizados (vigilantes e porteiros), vinculada ao Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI)	O intuito dessa capacitação foi capacitar os servidores para identificação do racismo, bem como sugestões de como combatê-lo, através de oficinas vinculadas ao PCRI.
Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC)²⁵	Vinculado ao Consuni da UFRB, cujo caráter é permanente e deliberativo, tem por objetivo acompanhar a aplicação das políticas afirmativas na instituição no que diz respeito ao acesso através das reservas de vagas e de apurar as suspeitas e/ou denúncias de fraudes formalizadas na instituição, através de processos administrativos.
Procedimento de Heteroidentificação	Processo conduzido pela Comissão de Aferição de Autodeclaração (CAAD) cujo intuito consiste em verificar a veracidade das autodeclarações raciais feitas por candidatos às vagas reservadas às pessoas negras.
Programa de Permanência Qualificada na Graduação (PPQ)	O Programa de Permanência Qualificada (PPQ), vinculado à PROPAAE, integra as políticas institucionais de democratização do ingresso, permanência e pós-permanência no ensino superior, promovendo ações articuladas e compartilhadas com a comunidade acadêmica, por meio das modalidades: Bolsa Alimentação, Bolsa Pecuniária Alimentação, Bolsa Pecuniária Moradia, Bolsa Residência Universitária, Bolsa Pecuniária Transporte/Deslocamento e Auxílio Creche.

²⁴ De acordo com as informações no portal da instituição (UFRB, 2017), a universidade foi a primeira do país a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e a aplicar integralmente a Lei de Cotas em 2012.

²⁵ De acordo com a Resolução 003/2018 (UFRB, 2018), a estrutura da COPARC é composta por: Comissão de Aferição de Autodeclaração (CAAD); Comissão Recursal (CORE); Comissões de Aferição de Pessoas com Deficiência (CAPED); e Comissão Especial de Averiguação (CEA).

Programa de Permanência Qualificada na Pós-graduação (PPQ – Pós)	O programa tem como objetivo fortalecer as ações de apoio à permanência qualificada de estudantes regularmente matriculados em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFRB que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Visa garantir condições adequadas de estudo, fomentar a formação acadêmica e incentivar a produção científica e tecnológica, com atenção especial a discentes ingressantes, através das políticas de ações afirmativas.
Reserva de vagas para o ingresso na Graduação e Pós-graduação	Em conformidade com a Lei de Cotas 12.711, a UFRB faz a reserva de vagas para estudantes oriundos das escolas públicas, pobres, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, para o ingresso em cursos de graduação. No que se refere a pós-graduação, a UFRB em 2018 adotou cotas raciais no acesso de estudantes negros, indígenas, quilombolas, pessoas trans e pessoas com deficiência em todos os cursos de pós-graduação, respeitando-se a paridade de gênero.
Fórum Internacional Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo	O evento, que se destina a todos os <i>campi</i> da instituição, tem como foco a celebração da importância histórica, política e pedagógica do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). Acontece anualmente na instituição no período referido.
Editais da Pró-Reitoria de extensão com ênfase na questão racial	-----
Programa de Bolsa Permanência MEC	o Programa é voltado ao oferecimento de auxílio financeiro a estudantes de graduação das universidades federais, com o propósito de atenuar as desigualdades sociais e étnico-raciais e de apoiar a permanência e a formação acadêmica de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com atenção especial aos estudantes indígenas e quilombolas.
Programa de Tutoria por Pares (PTP)	Embora não tenha ênfase na população negra e indígena, o programa foi indicado como uma estratégia de enfrentamento ao racismo. O objetivo do Programa é apoiar os(as) estudantes recém-ingressos(as) no processo de adaptação ao ambiente universitário, estimular a interação entre calouros(as) e veteranos(as) e proporcionar um melhor entendimento das rotinas acadêmicas, do funcionamento institucional, das normas e da estrutura da Universidade.
Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PPGMGH)	O programa tem como objetivo formar profissionais (docentes, gestores e técnicos, com prioridade para aqueles que atuam em salas de aula), capacitados a implementar de maneira inovadora o projeto de aplicação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História Indígena. Foi apontado nas conversações como o único programa de Mestrado com essa ênfase no Brasil, até então.
Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena (PPGSPNI)	O programa visa formar profissionais capacitados para ampliar o acesso e a qualidade dos serviços de saúde para populações negras e indígenas, integrar o combate às

	discriminações nos processos de formação e controle social, aprimorar sistemas de informação em saúde com dados desagregados por cor/etnia, planejar e monitorar ações voltadas à redução das iniquidades e fomentar pesquisas sobre racismo e saúde dessas populações.
Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO)	O programa busca promover o diálogo entre a diversidade camponesa e a prática pedagógica, capacitando docentes, gestores e articuladores sociais para repensar suas práticas, aprimorar a gestão das escolas do campo e atuar nos processos de escolarização, formação, pesquisa, extensão e elaboração de políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil. Uma de suas linhas de pesquisa é “Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo”. Durante as conversações, foi apontado como um programa voltado eminentemente para população negra que está no campo.
Ampliação para 40% da reserva de vagas para negros (as) em concursos para docentes;	Publicada através da Resolução CONAC nº 144, de 28 de janeiro de 2025, fica estabelecido que 40% das vagas previstas em edital serão reservadas para candidatos negros. Essa reserva será aplicada de forma temporária, até que seja realizada a compensação das vagas que não foram destinadas a esses candidatos nos anos iniciais de vigência da Lei de Cotas.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 2 – Estratégias desenvolvidas por determinados centros de ensino

Estratégias desenvolvidas - centros de ensino	
Estratégias	Descrição
Programa “Mulheres na ciência: mentes brilhantes no recôncavo da Bahia”	Visa incentivar o acesso e a permanência de mulheres, especialmente as negras, no ensino superior.
Bolsas de iniciação científica	Cujo recorte dos projetos está vinculado à comunidade e a matriz africana.
Comissão de enfrentamento das práticas discriminatórias no âmbito de um centro específico²⁶	Vinculado ao Núcleo de Estudos de pesquisas sobre Gênero, Raça e Saúde (NEGRAS), a criação da Comissão teve como fundamento a necessidade de enfrentar práticas e comportamentos discriminatórios que se manifestam no cotidiano institucional, resultantes de preconceitos enraizados e de formas de pensar e agir sustentadas por racismo, sexismo, homofobia, transfobia e outras formas de violência. Nesse contexto, a Comissão tem como propósito discutir e desenvolver estratégias eficazes para o enfrentamento dessas diferentes expressões de discriminação no âmbito do centro onde foi desenvolvida.
Comissão de acolhimento	Embora não seja específica para o enfrentamento ao racismo, foi indicada enquanto um local possível para acolher e orientar no centro.

²⁶ Não possuímos informações se essa Comissão ainda está em funcionamento.

Grupos de pesquisa, extensão, bem como programas	Implicados na discussão da temática racial buscando com que esse debate se espraie nos cursos.
Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão Cultura e Negritude	Tem por objetivo promover a integração entre pesquisadores/as, agentes culturais e comunidades (negras, quilombolas, ribeirinhas), com foco na promoção da equidade racial por meio da educação. O programa organiza uma agenda afirmativa de eventos formativos, articulando os eixos de formação política, identitária, de justiça cognitiva e antirracista. Além disso, realiza eventos que promovem a formação cultural interdisciplinar, com uma abordagem epistemológica afrocentrada, valorizando os saberes ancestrais. O programa também busca integrar projetos de pesquisa, extensão e ensino voltados para questões de identidades étnico-raciais negras, negritude, diáspora, ancestralidade e as políticas de promoção da equidade racial e formação contínua.
Projeto de Extensão Clube de Leitura: Escrevivências Negras	É uma iniciativa que surge com o compromisso de fortalecer a identidade negra, fomentar o pensamento crítico e ampliar o acesso à literatura. O Clube se configura como um espaço de leitura coletiva e formação cidadã, valorizando a produção literária negra brasileira. Busca incentivar o hábito da leitura e a formação de leitores conscientes e racialmente letrados, por meio de encontros mensais com jovens e adolescentes da rede pública de ensino e da UFRB.
Grupo de Pesquisa e Projeto de Extensão Kalunga	O Kalunga propõe-se a promover o diálogo e a reflexão em diversos espaços (educacionais, culturais, políticos, entre outros) acerca de temas relacionados ao racismo, à Lei 10.639/03, à educação para as relações étnico-raciais e à presença e representação dos corpos negros na sociedade brasileira. Sua atuação se dá por meio de pesquisas e da realização de diversas atividades, como exposições, palestras, rodas de conversa, oficinas, exibições de filmes, entre outras ações voltadas para essa temática.
Programa de extensão Poéticas periféricas e produções de vida no Recôncavo da Bahia	Tem como objetivo promover diálogos em torno de produções sobre as periferias, ou oriundas delas, majoritariamente da Bahia, a partir de experiências históricas e estéticas de sujeitos negros.
Programa de Extensão CAfUNé - Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras	O programa utiliza a cozinha e a culinária como instrumentos de valorização de memórias e saberes, promovendo a construção de comunidades de apoio entre estudantes negras. A iniciativa busca fortalecer identidades, estimular o sentimento de pertencimento e contribuir para o enfrentamento das desigualdades e desafios raciais no contexto acadêmico.
Programa de extensão Centro de ArteS de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade (CAAs do DUCA)	É um programa permanente de extensão da UFRB, que integra os saberes populares aos conhecimentos acadêmicos, promovendo, assim, o diálogo entre a comunidade universitária e a comunidade em seu entorno.
Programa de extensão Tecelendo	O Tecelendo tem como foco central a formação de educadores sob a perspectiva da educação popular. A partir dessa proposta, o programa desenvolve uma série

	de ações e projetos em constante diálogo com a comunidade, adequando-se às necessidades e especificidades do contexto. Segundo o relato, a maioria das pessoas que faz parte do programa é negra e isso é visto como um incentivo ao ingresso de outros estudantes negros, fortalecendo o sentimento de pertencimento.
PET Conexões de Saberes: Afirmção: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior	Consiste em um Programa de Educação Tutorial (PET) Interdisciplinar, que contempla estudantes dos cursos de graduação.
Manifestações culturais e musicais	Eventos da universidade celebrados com grupos de <i>reggae</i> , <i>rap</i> , capoeira, samba de roda.
Programa de extensão Balaio de gato: possibilidades de uma Educação Inclusiva a partir da cultura corporal	O programa incorpora práticas culturais do Recôncavo Baiano nos processos formativos de pessoas com deficiência da cidade e das escolas do campo. A proposta incentiva o aprofundamento de estudos sobre educação inclusiva, reconhecendo seus desafios educacionais a partir da reflexão sobre alternativas pedagógicas com práticas como a capoeira, o samba e o maculelê, entre outras.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O conjunto dessas estratégias indicadas pelos diretores e apresentadas acima, nos ajudam a explicar como os efeitos do que modifica a estrutura se capilarizam na instituição, ao vermos, por exemplo, a ressonância entre o que é desenvolvido enquanto política institucional e o que se desenvolve em cada centro de ensino.

Essa realidade aguça nossas inquietações, levando-nos a questionamentos: como é possível que a UFRB constitua um cenário marcado majoritariamente pela presença negra e por práticas que lhe conferem uma identidade negra, distinguindo-se da estruturação desigual predominante em outras universidades, tensionando a rigidez estrutural do racismo? O que faz a UFRB “furar” a bolha e tornar-se um ponto de inflexão no sistema do ensino superior? A constituição de uma conjuntura institucional que não reflete integralmente a desigualdade racial do sistema de ensino superior, como é o caso da UFRB, parece nos indicar que há algo nessa universidade que vai na direção da superação da desigualdade racial, do enfrentamento ao racismo, que parece se efetivar por configurações da própria estrutura, que propiciam uma formação racial distinta da hegemônica racista. Tal processo não se efetiva sem a presença de forças concorrentes e de contradições, pois há uma dinâmica racial, em que atitudes racistas erguem-se, mesmo diante daquilo que lhe confronta.

Aprofundaremos essa discussão mais adiante ao tratarmos do processo de formação racial, sob a luz da teoria da formação racial. A seguir, apresentaremos aspectos que apareceram como metas a serem alcançadas.

- **Metas almejadas**

Aqui nomeamos como meta aquilo que foi dito pelos diretores enquanto ações a serem desenvolvidas nos centros, em suas respectivas gestões²⁷, voltadas para o enfrentamento ao racismo. E, embora não tenham se concretizado ainda, estão em processo de elaboração ou no campo do desejo do (a) gestor (a) para virem a ser realizadas ou intensificadas. Sendo assim, as ações abaixo elencadas, dizem respeito a interesses específicos dos diretores dos centros de ensino.

Meta 1 – Observatório da questão racial e da violência contra as mulheres – a ideia do desenvolvimento desse Observatório tem sua origem nas discussões promovidas dentro do “Coletivo Ângela Davis” - Grupo de Pesquisa Ativista sobre Gênero, Raça e Subalternidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, cujo objetivo seria criar o Observatório do centro de ensino ao qual o coletivo está ligado, visando o combate ao racismo e violência contra as mulheres.

Meta 2 - Promoção de cursos de extensão sobre a questão racial – esta ação, também pensada para ser desenvolvida em um determinado centro de ensino, buscará o desenvolvimento de cursos de extensão para a comunidade acadêmica, sobretudo para os trabalhadores que lidam cotidianamente com os estudantes, a exemplo dos funcionários da limpeza, da portaria, etc., de modo que seja possível realizar um trabalho que os auxiliem no processo de compreensão e enfrentamento ao racismo. Uma ação semelhante a essa foi desenvolvida pela universidade, a nível mais geral, mas aqui há o destaque para o desenvolvimento dos cursos de extensão em um centro de ensino (e não na universidade como um todo).

Meta 3 – Maior articulação com o município – Este é um movimento que alguns diretores relatam enquanto uma realidade, mas aparece na fala de uma diretora o desejo de que essa parceria seja intensificada e, por isso, elencamos enquanto algo a ser desenvolvido (neste caso, intensificado).

Meta 4 – Atendimento psicológico na modalidade plantão – há interesse em constituir um plantão psicológico no centro, como uma forma de viabilizar atendimentos/acolhimento aos estudantes, a qualquer momento, havendo necessidade ou alguma situação de violência.

Meta 5 – Atividades com psicólogos – A presença de psicólogos para realização de atividades no cotidiano do centro, aparece como uma forma de instrução e de

²⁷ Alguns diretores estavam há poucos meses de terem assumido a direção quando participaram das conversações (ainda que, antes disso, tenham ocupado o lugar na vice direção). Outros, pelo contrário, estavam entrando em seu segundo mandato consecutivo como diretor (a).

abertura/acolhimento àqueles que identificarem algum processo de violência racista e desejarem conversar.

Meta 6 – Palestras mensais – O interesse de convidar pessoas para ministrar palestras a cada mês sobre a temática como uma das formas de abordar questões como o racismo, mas também a desigualdade de gênero.

Meta 7 – Inclusão do debate racial nas atividades acadêmicas – Embora o debate racial pareça uma realidade mais efervescente em alguns *campi*, há outros em que parece haver a necessidade, ou ao menos o interesse, de que esse debate seja mais incluído nas atividades acadêmicas, compreendidas enquanto projetos de pesquisa, extensão, eventos dentro da universidade, que extrapolam a sala de aula (mas que também a incluem). Com isso, é possível perceber que a intensidade e abordagem da discussão pela universidade não é uma realidade homogênea, havendo centros em que o debate está mais avançado e, em outros, não tanto.

Meta 8 – Monitoramento e avaliação institucional - De acordo com os (as) diretores(as) não há um monitoramento das ações desenvolvidas, que possibilitem avaliar os efeitos das mesmas. No entanto, apesar dessa ausência, o desenvolvimento de um monitoramento apareceu como algo interessante a ser desenvolvido, já que seria uma forma de obter mais informações qualitativas, de acordo com um deles, sobre os efeitos do que vem sendo desenvolvido para o enfrentamento ao racismo na universidade; foi também atribuída a essa ausência de monitoramento o motivo pelo qual não se avança em algumas questões, de modo que, ainda de acordo com a fala de uma diretora, com uma política robusta de monitoramento e avaliação, talvez seja possível preencher lacunas ainda encontradas nas políticas de combate à desigualdade, sobretudo a desigualdade racial, na universidade. Esse aspecto converge com a fala de outra diretora que diz sobre um modo de funcionamento da instituição que, de acordo com ela, atua mais pela via da promoção de ações que fazem frente ao racismo, do que pelo monitoramento e fiscalização das mesmas. Aparecem também avaliações sobre a universidade enquanto uma instituição que tem atuado, sim, no enfrentamento ao racismo, que tem desenvolvido ações para tal, mas que ainda precisa avançar. Há uma compreensão de que esse debate está mais avançado em alguns centros e para algumas pessoas, enquanto o letramento básico, na perspectiva crítica, ainda seria necessário para outras.

6.2 Núcleos de significação: caminhando para dimensão subjetiva

Ao termos apresentado os temas significativos, faremos neste subtópico a apresentação de considerações mais gerais sobre cada conversação com as gestoras(es), bem como os núcleos

de significação constituídos, com seus respectivos indicadores (organizados em tabelas, para facilitar a visualização). Esta etapa se diferencia da anterior porque reunimos nela as falas mais avaliativas e opinativas dos gestores(as), ou seja, falas que se descolam, em certa medida, do lugar institucional que ocupam para se configurarem como expressões de singularidades decorrentes de históricos diferentes que estes gestores(as) carregam. O conjunto destes núcleos de significação e dos temas significativos, trabalhados anteriormente, nos permitirão concluir sobre a dimensão subjetiva constituída no espaço de uma universidade comprometida com a questão racial e com o combate ao racismo. Abaixo traremos cada conversação realizada com cada um(a) dos(as) diretores(as) sistematizada em núcleos de significação.

Conversação – Luiza

Na conversação com Luiza, a diretora expressou a importância do debate sobre as questões raciais de modo capilarizado por todos os campos e setores da instituição. Isso vai de encontro a ideia de que o debate deve ser produzido em apenas alguns espaços: ela destaca **que é preciso haver pregnância**, como aquilo que está presente, impregnado, em tudo (e todos) que fazem a instituição funcionar. Nessa lógica, há também significações que expressam o enfrentamento pessoal da gestora ao racismo, que se articula com a pregnância do debate na instituição, a qual ela se refere. Ou seja, a postura dela frente ao combate ao racismo excede seu papel de gestora, pois é assumido enquanto compromisso também pessoal.

Uma vez apontada a importância da “pregnância” do debate, Luiza refere-se a aspectos apontados como **aquilo que deve vir a ser superado** no que diz respeito às questões raciais na instituição: **lacunas** referentes ao debate curricular, a presença numericamente reduzida de docentes e servidores técnicos negros na instituição (em que se pese o atual modo de realização de concursos públicos) e a ausência de monitoramento das políticas (o que dificulta a constatação de problemas, bem como a resolução).

Nesse contexto, a diretora enfatiza **a importância do debate racial na instituição**, destacando elementos que caracterizam a universidade e que, por isso mesmo, tornam o debate racial imprescindível. Sobre isso, sua narrativa é marcada por significações **a respeito da identidade** do território, da **identidade institucional** e da **identidade do próprio centro de ensino**. Diante da fala da gestora, é possível perceber que esse debate, e o que ele enseja, é

fundamental porque, sobretudo, se expande: produz **efeitos na comunidade acadêmica**, perceptíveis aos seus olhos.

Na elaboração dos **núcleos de significação dessa conversação**, foram construídos dois que seguem representados na tabela abaixo.

Núcleos de significação	
Nome: Luiza Centro de ensino: Diamantina	
Título do Núcleo	Indicadores
1 - Em busca da educação antirracista: “o que a gente precisa fazer é com que a gente tenha uma “pregnância”	<ul style="list-style-type: none"> - Pregnância do debate racial nos espaços institucionais - Enfrentamento pessoal da gestora - Lacuna: debate curricular - Lacuna: no que se refere a presença de docentes e servidores técnico negros na instituição -Lacuna: ausência de monitoramento das políticas
2 - A importância do debate racial na universidade: que “[...] por si só, é uma política afirmativa. Então, esse debate, ele precisa acontecer.”	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos na comunidade acadêmica - Identidade da UFRB - Identidade territorial - Identidade do centro de ensino - Avaliação institucional

Conversação – Serena

Na conversação com Serena, a diretora apontou para a presença do racismo existente na sociedade brasileira, o que confere especificidades ao fenômeno, e por consequência seu modo de manifestação também na UFRB. Para ela, em decorrência do movimento histórico de conscientização em relação ao racismo, como o que é feito pelo Movimento Negro, a manifestação “flagrante” de ações racistas é mais difícil, o que não significa dizer que ele não acontece. Muito pelo contrário, a diretora destaca **o mimetismo do racismo, a sua capacidade de se atualizar/modificar**, aparecendo de modos “sutis”, “aprimorados”.

Nesse sentido, ela tem uma percepção de que no centro, o qual ela está a frente, as situações de racismo não configuram uma questão recorrente, mas muitas vezes aparecem **menos como uma questão formalizada por denúncia, e mais como algo que toca a**

individualidade, algo no campo do sentimento da vítima – o que, em nossa análise, dificulta que a questão seja tratada como um problema coletivo, pois fica circunscrito no mal-estar individual. Serena destaca que a configuração do centro, em que se pese a localização territorial e as relações interpessoais formadas no processo de constituição da comunidade acadêmica, é constituída **pela convivência de diferenças**. Diante disso, ela se refere a reunião de pessoas distintas, de diferentes regiões do país, com diferentes pertencimentos raciais, com valoração distinta sobre determinados conhecimentos, o que acaba por gerar algumas situações de base racista (mesmo não sendo frequente, como foi sinalizado). Ao mesmo tempo, há uma **valorização dessa diversidade**, pela compreensão de que o convívio com o diferente pode ser potente: é um **processo formador**.

Ao se referir ao combate ao racismo na instituição, Serena indica diversas estratégias que vão no sentido de radicalizar a presença negra na universidade e, assim como Luiza, aponta a importância da **“pregnância das políticas afirmativas”**. Sendo assim, fazer frente ao racismo vai desde a adoção de estratégias de visibilidade a pessoas negras, no âmbito da produção de conhecimento (opondo-se ao ocultamento e negação produzidos pelo racismo) até um aprofundamento do debate político - que vise, por exemplo, uma mudança no perfil de formadores dentro da universidade e a permanência prolongada desses estudantes (para dar continuidade a pós-graduação). Isso, por consequência, pode gerar o reingresso de uma “massa crítica” na universidade, **radicalizando a presença negra na instituição**, na visão de Serena.

Atrelado à ideia de radicalização da presença negra, têm-se elementos trazidos pela diretora referentes a **identidade negra da UFRB** e seu **compromisso político com a formação antirracista**. Alguns entraves para o enfrentamento ao racismo são relatados, como aqueles referentes a aquisição de **recursos financeiros para ampliação do alcance das políticas** já existentes (a exemplo das bolsas para permanência na pós-graduação). A partir desta conversação foram elaborados dois núcleos de significação, apresentados na tabela abaixo.

Núcleos de significação	
Nome: Serena Centro de ensino: Paraguaçu	
Título do Núcleo	Indicadores
1. Racismo na sociedade e na UFRB	<ul style="list-style-type: none"> - O convívio com a diferença - Racismo sentido e não formalizado - Metamorfose do racismo - Racismo disfarçado - Efeito das estratégias
2. Estratégias de radicalização: o enfrentamento ao racismo pela UFRB	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias - Recurso financeiro para o enfrentamento ao racismo - Aumento da presença negra na universidade - Identidade negra da UFRB - Processo de conscientização/formação - Compromisso político da UFRB com a formação antirracista

Conversaão – Marina

A diretora Marina falou em diversos momentos sobre efeitos produzidos por diversas “frentes”: aqueles oriundos de uma educação antirracista, aqueles provenientes das ações de enfrentamento elaboradas pela instituição, efeitos decorrentes da própria existência de um corpo gestor negro (um efeito do efeito – a conjuntura da UFRB, possibilitou uma configuração de gestores negros), enfim, ações e metas colocadas, segunda a diretora, com o intuito de **transformar os olhares**. Uma transformação que aponte, para mulheres e homens negros, **o lugar do possível**: de ocupar lugares, de se sentir pertencente ao espaço de construção de saber, de encabeçar reflexões e produções teóricas.

A diretora fala da ausência de uma resolução específica de combate ao racismo na universidade, mas em contrapartida elenca algumas ações (como projetos de extensão, pesquisa, rodas de conversa, eventos, etc.) que, segundo ela, possuem relação com o combate ao racismo, já que essas iniciativas possuem o intuito de **produzir uma outra compreensão sobre a população negra**, na afirmativa de que os negros podem. Ela, ao destacar a importância do debate racial na universidade, também faz prospecção para o futuro: que vão desde palestras e rodas de conversas a serem desenvolvidas. Destaca também a necessidade de uma **comunicação institucional mais efetiva**, para que a comunidade saiba dos programas e ações

desenvolvidas pela instituição. Junto a isso, a diretora, embora não utilize essas palavras, parece destacar a importância de um **processo de letramento racial**, pois afirma constantemente que a comunidade interna e externa, precisam saber, entender e aprender a identificar o racismo para poder combatê-lo “ao máximo”.

Na conversa com ela, também foi posto pela mesma aspectos referentes ao seu ofício enquanto gestora que, por vezes, se depara com dificuldades relacionadas ao tempo e as demandas que precisam ser resolvidas pela direção (cuja equipe foi sinalizada como majoritariamente negra); questões relacionadas ao planejamento, a diversidade de temas presentes na universidade, e que precisam ser trabalhadas (racismo e desigualdade de gênero, por exemplo), pois há uma compreensão de que a comunidade acadêmica necessita disso; aspectos relacionados a presença e ausência de mobilização estudantil para execução de determinadas ações (inclusive relacionadas ao racismo e seu enfrentamento).

Os elementos sinteticamente narrados acima, fazem parte dos dois núcleos de significação elaborados a partir da conversação com a diretora. Ambos estão representados, com seus respectivos indicadores, na tabela abaixo.

Núcleos de significação	
Nome: Marina	
Centro de ensino: Sincorá	
Título do Núcleo	Indicadores
1. Em busca da educação antirracista: “Então, o estímulo, né, a reflexão crítica, sobre... “Ah, como que a gente é ensinado a olhar para o outro?!”	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento racial - O olhar para outro/transformação na forma de pensar o outro/aprender a cultura dos outros - Os negros podem - Acolhimento e sentimento de pertencimento - Empenho político da UFRB - Inclusão do debate racial no currículo - Comunicação institucional - Divulgação das ações - Efeitos
2. Trabalho da gestora: “[...] a gente tá se colocando no nosso lugar de direito... E a gente ‘tá’ se sentindo à vontade pra fazer isso. Eu acho que é isso que importa...”	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades - Limite de tempo - Planejamento - Diversidade de temas - Mobilização estudantil - Prazer no ambiente de trabalho - (Não) vivência da gestora do racismo na UFRB

Conversação – Charles

Nesta conversação, o diretor Charles traz alguns aspectos convergentes a outros apontados pelos diretores (a exemplo da importância dada a uma comunicação institucional mais ostensiva e o esforço político da UFRB em relação ao enfrentamento ao racismo), bem como aponta para uma discussão importante sobre as implicações de a instituição ser reconhecida como inclusiva.

A respeito do **compromisso político da UFRB**, o diretor destaca a relação com o seu surgimento enquanto instituição e sua missão institucional, configurando-se como uma universidade reconhecida por ser negra e inclusiva – o que produz um “**preço**” a ser pago pela instituição. Ele ressalta que “acolher a sociedade que estava fora” é uma missão de quem compõe a UFRB, ao mesmo tempo que ressalta os efeitos sentidos pela própria UFRB, diante da escolha institucional de ser uma **universidade mais inclusiva**. Isso, para ele, requer que a instituição lide com condições consideradas não ideais, com problemas de evasão e com alunos cujo processo de escolarização por vezes não está equiparado ao que se espera, por exemplo. Mas há uma compreensão de que acolher essa população, cujo ingresso foi possibilitado pelo ENEM, é de extrema importância, quase como uma responsabilidade social da UFRB (que nasce como uma política pública).

Outro aspecto que se sobressai na conversação com Charles diz respeito à importância de uma **comunicação ostensiva**, com a comunidade acadêmica (e com os próprios gestores), algo a ser feito no dia a dia, afim de instruí-la constantemente frente ao que é o racismo e como combatê-lo, indicando o diálogo como uma forma de transformar o comportamento humano frente a eventuais situações.

Além disso, Charles destaca de modo atrelado a ênfase dada à comunicação, a **importância de políticas institucionais que deem respaldo para que a comunidade formalize as denúncias**. Para ele, a ausência de registros formais dificulta a execução do enfrentamento, pois passa uma falsa sensação de que o problema não existe. Ele destaca, portanto, a dificuldade de formalização de eventuais denúncias, por parte da comunidade acadêmica. As significações elaboradas nessa conversação foram organizadas em dois núcleos, indicados na tabela abaixo.

Núcleos de significação	
Nome: Charles	
Centro de ensino: Andaraí	
Título do Núcleo	Indicadores
1. A missão da UFRB: “[...] acolher essa sociedade que estava fora [...] mas há um preço que se paga”	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso político da UFRB - Acolher a sociedade que está fora - Preço que se paga por ser universidade inclusiva - Os negros podem - Vivência do racismo
2. A presença do tema no dia a dia: o respaldo institucional “Então, hoje, assim, zero racismo, mas eu acredito que talvez ‘esse’ por não ter um trabalho contínuo de orientação, de educação, de esclarecimentos...”	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do regramento – respaldo institucional - Presença do tema no dia a dia - Instrução da comunidade acadêmica - Comunicação institucional/comunicação ostensiva

Conversação – Jorge

Jorge destaca uma percepção de que não se sente capaz, no sentido de ter competência teórica no que se refere às relações raciais e o racismo, fazendo com que ele evite, por vezes, entrar nessas discussões. Mas Jorge destaca a importância da UFRB em sua vida, de modo que foi a partir da vivência na instituição que o gestor teve aproximação com essas questões, fazendo com que o mesmo desenvolvesse uma maior consciência, inclusive sobre o racismo que já sofreu quando era estudante. Então, para ele, estar na UFRB **transformou sua consciência pessoal** sobre o racismo, sobre as violências sofridas, sua forma de se portar em sala de aula, levando-o a compreender a importância de pessoas negras, como ele, ocupando espaços de poder. Uma vivência que possibilitou o seu tornar-se negro, abrindo a possibilidade de tornar-se referência para outras pessoas negras, especialmente enquanto diretor e professor.

Jorge também relata **efeitos produzidos no território pela presença da UFRB**, impulsionados pelo próprio empoderamento da comunidade acadêmica, em que nos momentos iniciais de sua implementação foi possível perceber um processo de transformação da comunidade externa: as pessoas passaram a assumir seus *black power*, a usarem tranças e turbantes e a assumirem seu pertencimento religioso ao candomblé e a umbanda (que não eram bem vistos na época). Enfim, um processo de transformação a partir da **valorização dos traços fenotípicos das pessoas negras e de seus elementos culturais**.

No entanto, a realidade institucional descrita pelo diretor não é homogênea e nem segue um curso linear e crescente no que se refere às políticas afirmativas. A narrativa dele indica para

uma mudança no modo como a instituição tem trabalhado essas políticas: antes (nos anos iniciais da instituição), algo efervescente, considerado em todas as decisões e ações; atualmente, ele percebe um declínio dessa efervescência, embora acredite que isso jamais irá morrer.

Nesse contexto, aponta para a presença de **um racismo que se manifesta de maneira quase imperceptível**, para **ausência de estratégias diretamente destinadas ao enfrentamento ao racismo**, apesar da existência de uma forte política afirmativa. Ademais, aponta dificuldades encontradas no trabalho de diretor, que precisa se voltar para resolução de demandas cujo tom é de urgência, pelos entraves que produzem no cotidiano, acentuadas pela pressão estudantil. Assim, Jorge nos indica **contradições referentes ao enfrentamento institucional ao racismo**, indicando (como Charles), **o preço a ser pago pela universidade ao se colocar como inclusiva**. Esta conversação pôde ser organizada em três núcleos, representados na tabela abaixo.

Núcleos de significação	
Nome: Jorge Centro de ensino: Patí	
Título do Núcleo	Indicadores
1- Tornar-me negro: ““[...] a maior escola da minha vida chama-se UFRB””	- Competência para falar do assunto - Vivência pessoal do racismo - Aberto à transformação - Ser referência
2- Efeitos da UFRB negra	- Efeitos produzidos na região - Efeitos produzidos no âmbito pessoal do gestor
3- Contradições da UFRB no enfrentamento ao racismo	- Característica do racismo - Concepção de racismo - Enfrentamento ao racismo - Ninguém nos incomoda - Mudança na forma de trabalhar as políticas - Trabalho do gestor -UFRB inclusiva: preço que se paga

Conversação – Margarida

Margarida expressa na conversação a importância de uma **continuidade nas ações** para que seja feito o enfrentamento do racismo. A diretora destaca que deve haver, além de um **cuidado e acolhimento aos estudantes, ações de instrução e constante diálogo** referentes ao racismo e seu enfrentamento, desde seu ingresso.

Para ela, esse movimento produz nos estudantes uma vontade de ingressar na instituição, assim como de permanecer, pois o estudante negro pode se sentir representado e confiante de que naquele espaço o funcionamento é diferente. Junto a isso, ela acredita que ações como essa podem **produzir um outro olhar, outra perspectiva de mundo nas pessoas** com relação às questões raciais, inclusive no que diz respeito à formação profissional.

A diretora, assim como a maior parte dos demais gestores, destaca um **compromisso político da UFRB** referente ao desenvolvimento de ações para o enfrentamento ao racismo, e dá ênfase às condições de acolhimento necessárias para que a população antes excluída não só ingresse, mas possa vivenciar as possibilidades na universidade. Margarida acredita que através da promoção e consequente participação de pessoas negras nos eventos, nas ações, nas disciplinas, todos com ênfase nos aspectos étnico-raciais, **produz-se um ambiente de acolhimento e sensação de pertencimento**, levando os envolvidos (estudantes, técnicos, professores negros, etc.) a um empoderamento.

Outro aspecto trazido por Margarida, que dialoga com elementos apontados por Charles e Jorge, refere-se às **dificuldades encontradas na realidade** do centro de ensino. Uma delas diz respeito a postura institucional frente à complexidade que envolve lidar com **um público** majoritariamente²⁸ **pobre, oriundo da zona rural, quilombola**, que, muitas das vezes, não consegue ter acesso a ferramentas tecnológicas; que desconhece alguns dos seus direitos; que não se declara como quilombola (às vezes por desconhecimento, o que pode impedir a garantia de alguns direitos); bem como alunos que têm vergonha de serem oriundos da zona rural. Outro ponto importante sinalizado pela diretora é **a presença minoritária de professores negros**. Esses são alguns dos problemas identificados por ela e **que precisam ser enfrentados** (em alguma medida o são) **por uma educação que se pretende antirracista**. Com esta conversação organizamos três núcleos de significação, indicados na tabela abaixo.

²⁸ Neste caso estamos nos referindo a caracterização do público de um centro de ensino específico.

Núcleos de significação	
Nome: Margarida 105 Centro de ensino: Donana	
Título do Núcleo	Indicadores
1. Enfrentando o racismo: “[...] a gente não pode fazer uma ação pontual, tem que ser uma ação constante...	- Política continuada/ o dia a dia/ desde o começo - Necessidade do cuidado e do diálogo - Necessidade da formação racial / letramento - Efeitos
2. A cor e o compromisso da UFRB: “[...] aos poucos a gente vai conseguindo fazer com que esse estudante se sinta acolhido, que ele continue, se sinta estimulado, que se sinta pertencente, a esse universo aí, que foi negado a tanto tempo para eles, né?!”	- Compromisso da UFRB - Condições de acolhimento - UFRB negra
1. Dificuldades a serem enfrentadas por uma educação antirracista	- Público - Ausência de professores negros - Problemas no processo

6.3 Na contramão do racismo: significações, redistribuição de recursos e estrutura institucional

Teceremos a seguir uma discussão que articula as informações institucionais organizadas nos temas significativos e a produção dos núcleos de significação, de modo que essa elaboração nos permitiu ampliar a compreensão sobre o (anti)racismo que se constitui na universidade estudada, apresentando aspectos de sua história, estrutura e funcionamento, assim como elementos de natureza subjetiva que se articulam com eles, compondo a realidade da instituição. Para tanto, recorreremos à Teoria da formação racial, formulada por Omi e Winant (2015) cujas formulações se alinham com a perspectiva sócio-histórica.

De maneira convergente às discussões feitas anteriormente, Omi e Winant (2015) partem da ideia de que a raça é produzida sócio historicamente, o que lhe confere contornos maleáveis, flexíveis, no que diz respeito à sua definição, sendo ao mesmo tempo estruturante das relações e das práticas sociais. Nessa compreensão, a raça não é um subproduto da dinâmica social, mas, sim, como já afirmado, um dos elementos estruturantes da sociedade,

[...] é ao mesmo tempo uma estrutura social e histórica, e um conjunto de significados acumulados que permeiam identidades individuais e coletivas, informam práticas sociais, moldam instituições e comunidades, delimitam fronteiras sociais e organizam a distribuição de recursos (Omi e Winant, 2015, tradução nossa).

Essa compreensão dos autores se alinha com a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, que concebe os fenômenos sociais enquanto constituídos por uma dimensão que também é subjetiva – Dimensão subjetiva da realidade social, formando o par dialético objetividade-subjetividade; e é essa compreensão que se aplica a raça, uma vez que ela “reúne” estrutura social e significações sociais.

A raça, portanto, diante da sua essência social é “inventada” e reproduzida diariamente, a partir da materialidade cotidiana. O processo de construção da raça (que não é biológica, natural, tampouco imanente aos sujeitos) se dá pelo que os autores denominam como **formação racial**: processo sócio-histórico pelo qual os significados sobre raça são elaborados e continuamente reelaborados. A formação racial opera por dupla articulação, pois envolve simultaneamente a produção de significações (a dimensão discursiva) e sua inscrição em estruturas sociais, políticas e institucionais (a dimensão material), de modo que essas dimensões se sustentam e reforçam mutuamente.

De acordo com a teoria, a formação racial se constitui por meio dos **projetos raciais** - cuja natureza é política e atrelada a estruturas de poder - que articulam justamente estrutura social e significações, ocorrendo em diferentes níveis, desde a ação estatal a experiências individuais. Como afirmam os autores, os projetos raciais não estão confinados a domínios específicos. Dito de outro modo, os projetos raciais reúnem interpretações que produzem significados sobre raça em articulação com práticas, políticas que organizam e reorganizam as relações sociais, incluindo a distribuição de recursos de maneira racializada.

Nessa dinâmica, as significações dizem respeito ao que se pensa, se interpreta e se compreende sobre raça – o que está presente, simbolicamente, no senso comum, na cultura, nos discursos sociais. Essa dimensão discursiva, articulada de forma inseparável à estrutura social, contribui para organizá-la, uma vez que as interpretações sobre raça orientam e legitimam a distribuição de poder, oportunidades, direitos e recursos na sociedade; de modo que é também a estrutura social, o seu modo de organização, que reafirma ou contesta os significados em torno da raça, por isso uma relação dialética entre significações e estrutura: os projetos raciais operam justamente nessa encruzilhada.

Dito isto, atuam tanto no sentido de reproduzir a ideia de raça existente e disseminada hegemonicamente no território em questão ou, ao contrário, contestam e reformulam essa ideia, podendo manter ou transformar a estrutura social, a partir de mudanças concretas. Os projetos raciais não se dão de maneira isolada, como iniciativas desconectadas da macro estrutura e ao que social e hegemonicamente é atribuído à raça, pois, para os autores, “Cada projeto racial é

ao mesmo tempo um reflexo e uma resposta ao padrão mais amplo da raça dentro do sistema social como um todo” (Omi e Winant, 2015, tradução nossa).

Dessa maneira, constituem o mecanismo por meio do qual significações e estruturas se articulam e se transformam mutuamente: “Um projeto racial é, simultaneamente, uma interpretação, representação ou explicação das identidades e significados raciais, e um esforço para organizar e distribuir recursos (econômicos, políticos, culturais) segundo determinadas linhas raciais” (Omi e Winant, 2015, tradução nossa)

Sob à luz dessa teoria, os núcleos de significação e temas significativos, produzidos a partir/sobre o nosso campo de pesquisa, demonstram que há projetos raciais coexistentes e distintos dentro da UFRB, que, mesmo possuindo naturezas diferentes, são constituintes do processo de **formação racial** que, na instituição em questão, apontam a existência de um movimento contra-hegemônico. Para os autores, um projeto racial pode ser considerado racista à medida em que o mesmo opera no sentido de criar ou reproduzir estruturas de dominação que têm como base a raça – “significações e identidades raciais” (Omi e Winant, 2015, tradução nossa). Já os projetos antirracistas assumem uma direção oposta a essa: operam no sentido de desfazer ou contestar/resistir a estruturas de dominação racialmente organizadas. Os autores advertem que projetos raciais, mesmo aqueles que são racistas, não configuram um bloco monolítico, pois atuam em diferentes níveis e esferas, podendo haver convergências e divergências entre eles.

Nos dedicaremos, neste momento, a demonstrar a coexistência de projetos raciais antirracistas e emancipatórios, que disputam cotidianamente com as expressões de projetos raciais hegemônicos marcados pelo racismo existente na sociedade brasileira, no campo da pesquisa. A discussão está organizada como uma espécie de síntese do que foi produzido nos núcleos de significação e os temas significativos, na busca por demonstrar a dinâmica dos projetos raciais distintos que coexistem em disputa contínua na instituição. Em nossa análise, essa elaboração versa sobre o processo de formação racial, que discutiremos sob a luz da **Teoria da formação racial** dos autores Michael Omi e Howard Winant (2015).

Subdividimos o texto a seguir em três seções com o objetivo de facilitar a interlocução com o leitor. Embora seccionado, o conteúdo apresentado mantém-se articulado em sua totalidade. São elas: “Pregnância das políticas afirmativas”, “Preço que a universidade paga por ser inclusiva” e “Produção de outra universidade”.

- **Pregnância das políticas afirmativas**

Inserida nacionalmente em uma conjuntura social marcada pela desigualdade e pelo racismo, na qual o sistema de ensino superior ainda apresenta forte exclusão dos grupos racializados não hegemônicos, a UFRB configura-se como uma instituição insurgente “[...] *é realmente uma ponta de lança em relação ao que a gente tem nessa constelação de universidades*”²⁹ (Serena). É uma universidade “*mais avançada que algumas instituições, mais atrás de outras, e com caminhos que podiam ser melhor trilhados, por sua própria história. [...] ela é em si mesma uma política afirmativa...*” (Luiza)

Afirmá-la como “ponta de lança” é uma sinalização sobre elementos que estruturam a universidade e sua dinâmica cotidiana, que nos permitem afirmá-la como diferente, levando-nos a buscar a compreensão de que diferença é esta, sobretudo no que diz respeito às relações raciais. Diversos elementos distinguem e singularizam a instituição no cenário da educação superior; dentre eles, elementos já discutidos nos temas de significação, como o histórico de criação da universidade, a identidade institucional, a centralidade das políticas afirmativas, que se somam ao aspecto do território em que se constituiu. No que se refere a esse último aspecto, o território situa a universidade na macroestrutura social e “condiciona” uma dinâmica de inscrição de elementos culturais, simbólicos e contraditórios próprios desse pertencimento.

A UFRB está situada na Bahia, estado mais negro do Brasil, formado majoritariamente por pessoas negras e profundamente marcado pelo racismo, em suas distintas manifestações (religioso, ambiental, etc.). É importante destacar que o Estado exerce um papel fundamental na definição do que é raça e, por meio de mecanismos que produzem classificações raciais, atua de forma decisiva na maneira como as posições sociais são construídas, no acesso a oportunidades econômicas, nos direitos políticos e, de modo mais amplo, na própria identidade dos indivíduos (Omi e Winant, 2015). Nesse sentido, as informações produzidas pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA) e pelo Atlas da Violência são importantes para essa compreensão.

Os dados da SEI-BA³⁰ (2024) evidenciam diferenças percentuais significativas entre negros e brancos em diversas esferas da vida social no estado da Bahia. Essas desigualdades

²⁹ As falas aqui citadas neste momento do texto são falas que foram organizadas como pré-indicadores e contribuíram para composição dos núcleos de significação. As falas que compuseram os temas significativos estão apenas referidas neste momento

³⁰ Segundo dados da SEI-BA, no **acesso à educação**, 17,7% da população branca baiana com 25 anos ou mais possui 16 anos ou mais de escolaridade, percentual que cai para 9,7% entre a população negra. Em 2023, a taxa de **desocupação** foi maior entre negros (13,8%) do que entre brancos (10,1%), atingindo especialmente as mulheres negras (18,6%), em comparação às mulheres brancas (13,2%) e aos homens negros (10,1%). A **informalidade** alcançou 53,7% dos trabalhadores no estado, incidindo de forma mais intensa sobre os negros (54,3%), frente aos brancos (51,1%); as mulheres negras constituem 82,2% do trabalho doméstico sem carteira assinada. No mesmo período, o **rendimento médio mensal** dos negros ocupados foi de R\$ 1.662, contra R\$ 2.365 entre os brancos,

manifestam-se no acesso à educação, na inserção no mercado de trabalho, nos índices de informalidade laboral e nos rendimentos salariais, colocando a população negra baiana em condições sistematicamente mais desvantajosas quando comparadas às da população branca.

De acordo com o Atlas da Violência, publicado em 2025 com base em dados de 2023, dos 6.616 homicídios registrados no estado, 6.088 tiveram como vítimas pessoas negras, o que corresponde a uma proporção extremamente elevada. Esse dado evidencia um padrão persistente de violência letal que incide de forma desproporcional sobre a população negra, podendo ser compreendido como parte de um processo histórico e estrutural de produção da morte. Longe de configurar uma realidade atípica ou isolada, esses indicadores refletem dinâmicas amplamente observadas no contexto nacional, revelando a permanência das desigualdades raciais como elemento estruturante da sociedade brasileira. As cidades do recôncavo, por sua vez, fazem parte dessa realidade.

O recôncavo foi marcado por intenso processo de escravização e exploração, em que suas cidades se constituíram como alguns dos maiores centros escravistas da Colônia e do Império. Engenhos, casas-grandes e portos da região operavam com altíssima concentração de pessoas negras escravizadas. Nesse contexto, profundamente marcado por violências racistas, por projetos raciais que operam no sentido de reforçar as métricas do racismo, da segregação, do aniquilamento, da subjugação da população negra, há, historicamente, insurgências: desde ações individuais até, sobretudo, movimentos coletivos (Revolta dos malês, Revolta dos alfaíates, por exemplo). A Bahia é um estado de muitos contrastes e contradições sociais. E é nesse bojo que surge a implementação da UFRB que, ao se inserir em um território constituído pelo racismo, é elaborada por/e produz um projeto racial distinto.

A demonstração da presença de projetos raciais no campo de pesquisa se dá, especialmente, a partir da discussão do que algumas diretoras denominaram como “pregnância”, que consiste na ideia de adotar as políticas afirmativas como elemento central e de modo capilarizado pela instituição inteira, como indica a própria história da universidade (já apresentada nos temas significativos). De acordo com Munanga (2001), as políticas afirmativas têm como objetivo a superação de desvantagens históricas por meio de tratamentos diferenciados destinados a grupos afetados pelo racismo e por outras formas de discriminação. Nesse sentido, tais políticas se concretizam em ações voltadas à afirmação e à garantia de direitos das populações às quais se destinam. A nosso ver, essa ideia de pregnância das políticas afirmativas apresentada pelas diretoras, representa o que estamos discutindo como projeto

desigualdade que se aprofunda no recorte de gênero, já que mulheres negras receberam, em média, R\$ 1.550, enquanto mulheres brancas alcançaram R\$ 2.326 (50,1% a mais).

racial antirracista, segundo a teoria da formação racial, e que, de algum modo, afirma-se pelo confronto constante com expressões da força hegemônica racista.

A “pregnância” parte de uma compreensão sobre raça, sobre a valoração da população negra e sobre os efeitos danosos do racismo, que produzem e podem vir a produzir efeitos na estrutura da universidade:

Dito de outro modo, Gabrielle: não é só o Diamantina que tem que discutir raça, não é só a PROPAAE que tem que implementar política com foco em raça, mas isso tem que passar pelas pró-reitorias do dinheiro, da administração, sabe?! Isso precisa passar por todos os servidores de modo geral, e não [só] aqueles que lidam diariamente com estudante; isso precisa passar também na formação de professores, porque você vai encontrar em algumas áreas esse debate mais amadurecido, em outros, não... (Luiza)

Compreendemos desse modo, pois a centralidade dada às políticas afirmativas ao articular a reinterpretação sobre raça, a necessidade de superação da desigualdade racial, visando equiparação, passam a ser capilarizadas/impregnadas na estrutura da universidade, modificando-a, porque reorganiza o modo como os recursos oferecidos na universidade são distribuídos:

[...] isso é a pregnância das políticas afirmativas. Faz com que a gente tenha que se debruçar o tempo todo. ‘Ah, eu vou definir a destinação de um recurso para um centro’, então eu não discuto somente considerando o quantitativo de estudantes... Mas qual é o perfil do estudante daquele centro, como é o caso, por exemplo, do Paraguaçu.

Todas as vezes que eu vou defender destinação de vagas para concurso docente, destinação de vagas para distribuição de servidores técnicos, eu digo qual é o perfil étnico-racial, socioeconômico e de gênero, dos estudantes do Paraguaçu; das famílias de origem [dos estudantes] do Paraguaçu. Então, políticas afirmativas daqui! [...] No centro da discussão da destinação de recursos, no centro da composição das equipes, porque eu preciso dizer que, eu tenho que ter uma equipe que tenha condição de trabalhar com esse público. Eu tenho que ter recursos que fomentem o desenvolvimento desse público específico. (Serena)

Esse processo de reorganização dos recursos, que por sua vez modifica a estrutura institucional, dá origem à maior parte das estratégias de enfrentamento elencadas e apresentadas nos temas significativos. Trata-se de uma reorganização que, conforme Omi e Winant (2015), responde diretamente às disputas sobre o significado da raça e sobre a distribuição racializada dos recursos. Assim, tais ações constituem projetos raciais antirracistas, na medida em que reorientam a universidade para desafiar práticas racializadas hegemônicas.

Origina, por exemplo, a PROPAAE, uma pró-reitoria destinada a discussão e administração das políticas afirmativas e outros assuntos estudantis, que orienta decisões e investimentos com base no enfrentamento da desigualdade; sustenta a ideia das bolsas permanência na graduação e na pós-graduação para pessoas negras, quilombolas, indígenas e

pobres, favorecendo um processo de permanência material; fundamenta a defesa das cotas raciais na graduação e pós-graduação, que ampliam o acesso nesses espaços, sob o reconhecimento de que a desigualdade não se extirpa após a graduação; orienta alguns temas de pesquisa incentivados (inclusive, financeiramente) e os programas de extensão, produzindo conhecimento científico com foco em questões relacionadas às populações negra e indígena; os eventos realizados, a necessidade de revisão do currículo, para inclusão e reconhecimento de autorias negras, indígenas; a organização das linhas e programas de pesquisa³¹, etc. Essas ações representam uma mudança concreta na estrutura institucional e capilarizam amplos efeitos sobre os diferentes grupos raciais no cotidiano da universidade, constituindo o amplo processo de formação racial.

No entanto, a pregnância das políticas afirmativas, embora tenha sido “o cerne” do “nascidouro da universidade” e que, como foi discutido anteriormente, reverberou (e reverbera) significativamente na estrutura institucional, a sua execução não é uma realidade conquistada em absoluto e enfrenta constantes dificuldades – que, a nosso ver, são expressões da hegemonia racista compondo esse campo de disputa institucional.

[sobre a existência do racismo na universidade, mais especificamente no centro de ensino em questão] Com certeza! Com certeza! Eu queria poder dizer que não [existe racismo], porque... Primeiro: porque acho que **a gente avançou muito nos últimos anos, em termo de debate, mas também em implementação de política pública, com recorte racial**; [...] Mas infelizmente não tem como dizer que esse é um assunto superado, né?! Ou melhor, não é nem assim, o assunto, porque os debates devem acontecer.... (Luiza)

[...] Então assim... Eu não diria que a instituição tem sido omissa nesses processos. Eu não diria desse modo, que realmente não acredito nisso. Acho que as ações tem sido, de fato, na busca de uma educação antirracista e que **a gente precisa [...] é fazer com que a gente tenha uma “pregnância”**. Esse foi um termo muito utilizado na UFRB, lá nos seus primórdios, que é a pregnância do debate por outros espaços (Luiza)

As falas de Luiza indicam como a pregnância das políticas afirmativas, que se configura como projeto racial antirracista, segue em plena disputa, pois afirmar que é necessário que se “tenha uma pregnância”, aponta para algo que precisa ser defendido cotidianamente, e que segue em processo de afirmação:

É... Olha, eu acho que ela precisa envolver toda comunidade [estratégias de enfrentamento ao racismo]. **Mas, na minha avaliação, isso ainda não tem**

³¹ Vide o que foi inserido nos temas significativos: Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PPGMGH); Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena (PPGSPNI); Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO).

acontecido, e é por isso que eu tenho batido nessa história de que a gente precisa aumentar a pregnância, isso precisa fazer parte de todos os setores. A questão racial não pode ser um problema da PROPAAE, não pode ser um problema dos negros, não pode ser um problema dos pesquisadores do debate racial. Ele precisa ser uma questão nossa, de todo mundo. Da Pró-Reitoria de planejamento, da Pró-Reitoria de administração, da pessoa que trabalha na limpeza, daquela que trabalha emprestando equipamento, mas da diretora, da coordenação de curso, sabe?! Então a gente, isso é um processo que a gente ainda precisa avançar (Serena).

A avaliação de Luiza sobre a necessidade de “aumentar a pregnância”, como um avanço a ser feito, e aspectos trazidos pelo diretor Jorge nos auxiliam a demonstrar que a formação racial, pelo seu caráter sócio-histórico, é marcada por transformações constantes e não lineares: a mudança e a transformação no decorrer do tempo são elementos fundamentais para que possamos compreendê-la enquanto processo:

A única coisa, que eu te garanto, os primeiros quatro, cinco anos... Não, os primeiros seis anos dessa universidade teve uma política [afirmativa] muito forte... E, depois disso, foi sumindo... (Jorge)

[...] Eu penso assim... É... A UFRB com toda essa roupagem que ela tem com relação as políticas afirmativas, a gente foi se perdendo ao longo do tempo, por razões diversas, né?! (Jorge)

As falas dos diretores representam acenos sobre mudanças ocorridas na instituição e outras que precisam ocorrer. Em nossa análise, elas apontam para **dinâmica** entre a afirmação de projetos antirracistas na busca pela sobreposição ao funcionamento institucional que é estruturalmente racista. Jorge, por exemplo, sinaliza mais diretamente as transformações que dizem respeito à pregnância, mas concomitantemente faz uma afirmação que endossa a leitura de que há um processo dinâmico em curso:

Isso ainda pulsa, entendeu?! Porque eu acho que isso não vai morrer. **Talvez a gente ouça falar [que] a restrição orçamentária ‘tá’ muito grande, então a gente não consegue implantar outras novas políticas e ‘tal’**. É uma verdade? É. Entendeu?! (Jorge)

Como havíamos sinalizado, há nessa dinâmica dificuldades para efetivação dos projetos antirracistas em que daremos alguns destaques a seguir. Um deles consiste na **ausência de monitoramento das estratégias de enfrentamento ao racismo** produzidas pela UFRB, cuja ausência foi narrada por todos os diretores e sinalizada nos temas significativos. A respeito disso, Luiza faz uma análise importante:

E com relação ao monitoramento e avaliação [das estratégias já desenvolvidas pela instituição] eu desconheço que ele exista e, na minha concepção, é a falta disso que não tem permitido a gente avançar em alguns... Como isso da pregnancy, por exemplo, sabe?! Então eu 'tô' te dizendo aqui a partir de um olhar sobre isso. Mas, que pesquisa a gente tem que monitore esse debate? Eu desconheço que a gente tenha. Não estou dizendo que não tem, mas eu desconheço, nunca fui apresentada a nenhum monitoramento e avaliação dessa política aqui (Luiza).

Compreendemos que a ausência desse monitoramento e avaliação pode aparecer como uma barreira para efetivação de projetos antirracistas, pois dificulta a identificação de problemas e a implementação de ações capazes de reorganizar a estrutura racial da instituição. Outro aspecto destacado por alguns diretores diz respeito as inúmeras **demandas com as quais os gestores precisam lidar**, o que, de algum modo, secundariza pautas relacionadas as questões raciais: não por falta de interesse, mas porque a dinâmica cotidiana impõe necessidades que soam como mais urgentes (por vezes são emergenciais), a exemplo de problemas com a estrutura predial, com problemas entre estudantes, professores, etc.

E, hoje, apesar dessa configuração interessante que você falou, que realmente, hoje são sete centros de ensino e nós só temos uma diretora branca. Os outros, preto ou pardo. Então assim, é realmente interessante. Mas, aí, o que acontece? Quando nós reunimos, nós discutimos os nossos centros, o tempo todo isso é levantado com relação ao que tá acontecendo, principalmente com o racismo. Mas, **só que nós somos consumidos na gestão pra resolver coisas outras que, por conta da universidade ser grande demais, né, a gente acaba indo, se envolvendo com coisas outras e isso vai ficando.** (Jorge)

Então assim, o nosso tempo é gasto com isso... Não dá tempo... Isso é uma coisa que nosso Fórum de diretores e diretoras falam, 'a gente não consegue discutir políticas institucionais'. A gente não discute política institucional. Aí você fala assim "Porque que a gente não discute isso?", porque não nos sobra tempo para discutir política institucional. A gente gasta muito tempo com esse tipo de coisas pequenas [problemas com estrutura predial, por exemplo], não que não deveriam existir, mas não na magnitude que ela existe... (Jorge)

Na nossa gestão, a gente tá tentando criar um plano, o plano tático, né? Que é o planejamento estratégico, que nesses meses aí que nós estamos a frente da direção [a diretora tinha assumido o cargo há poucos meses], a gente não conseguiu ainda avançar, a gente tem discutido, mas a gente não conseguiu ainda fazer o plano, escrever esse plano, por conta [de] tempo, né?! Porque a gente tem tantas outras demandas... (Marina)

A falta de tempo descrita pelos diretores soa como uma constatação do trabalho árduo exercido por esses gestores que, estando à frente de um centro de ensino, precisam geri-lo em diferentes dimensões. Não restam dúvidas quanto às agruras enfrentadas no exercício do cargo. Contudo, essa sobrecarga cotidiana contribui para a naturalização de determinados problemas institucionais, entre eles o racismo, que passa a ser tratado como uma questão secundária. Nesse contexto, o racismo se configura como um problema que, caso não seja enfrentado, não

compromete o funcionamento institucional, diferentemente das urgências cotidianas que demandam respostas imediatas.

Com isto, buscamos evidenciar um modo de funcionamento institucional no Brasil que opera a partir das métricas do racismo, “exigindo” daqueles que desejam combatê-lo uma postura ativa, ou seja, uma vontade política capaz de transformar aquilo que se mantém como normalidade, indo na contramão do *status quo*. Assim, atribuímos às dificuldades encontradas no exercício do cargo uma espécie de barreira que precisa ser cotidianamente superada para a efetivação do antirracismo.

Às dificuldades já descritas, acrescenta-se um problema crucial relacionado **à aquisição dos recursos financeiros**. Em uma das falas transcritas anteriormente, Jorge refere-se à restrição orçamentária, aspecto também sinalizado por Serena. A diretora, ao se referir “ao que é historicamente a universidade no Brasil”, além de situar a UFRB na macroestrutura social, nos abre caminho de compreensão das universidades como espaços que também são racializados, a partir da forma como se dá a distribuição orçamentária:

[...] E óbvio, nós temos ainda uma burocracia e uma forma de fazer as coisas na universidade que está associada ao que é historicamente a universidade no Brasil. Então, claro que nós temos determinados entraves que permanecem; o grande desafio que é **enfrentar a falta de recursos materiais** para ampliarmos o alcance das políticas que nós temos; nós temos as dificuldades relativas à proposta de ampliação de bolsas, que é uma garantia para que estudantes cotistas na graduação, que tem esse bom desempenho, e que decidem a continuidade dos estudos na pós-graduação, possam ter condição, de efetivamente, de se dedicar exclusivamente a pós-graduação, não ter que ser um estudante trabalhador e isso faz muita diferença, a possibilidade que você tem ou não de se dedicar integralmente a sua formação, a sua pesquisa, então a gente convive com essas duas realidades, com certeza (Serena).

Por isso, aqui se faz importante tecer uma discussão a respeito da distribuição de recursos pelos órgãos federais responsáveis pela distribuição de recursos para as universidades públicas federais. A importância reside na análise de que o modo como os recursos financeiros são distribuídos para as universidades é baseado majoritariamente em critérios quantitativos, que tendem a fazer das universidades uma estrutura reprodutora e mantenedora de desigualdades históricas. Compreender a lógica distributiva dos recursos, evidencia um funcionamento estrutural em sua normalidade, ou seja, racista. Isso não significa dizer que a matriz orçamentária, através da qual se faz alocação dos recursos, em si, seja racista. Aqui destacamos o seu efeito: o modo como recurso é distribuído produz um efeito racista, uma vez que contribui para manter a estrutura desigual.

- **O preço que a universidade paga**

Para realizar o cálculo e distribuição das verbas pelas universidades públicas, o Ministério da Educação (MEC) utiliza como principal instrumento a chamada Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital (OCC). Diferentemente das verbas obrigatórias (que são referentes aos salários e aposentadorias dos servidores, por exemplo), a OCC organiza a alocação de recursos das chamadas verbas discricionárias: essas que podem sofrer cortes ou aumentos e referem-se ao custeio das despesas fundamentais para o funcionamento das instituições, como as contas básicas de luz, água, internet, investimentos para aquisição de materiais, bolsas e auxílios estudantis, etc.

Os critérios³² a serem considerados pela OCC, descritos no Decreto nº 7.233/2010 (Brasil, 2010), podem ser organizados pelos indicadores³³ Aluno Equivalente (AE), cujo peso é maior, e Indicador de Eficiência e Qualidade Acadêmico-Científico (EQAC). A avaliação desses indicadores determina a quantidade de recursos alocados para cada universidade federal, mas são critérios que tendem a reforçar desigualdades já existentes, pois a distribuição se dá sem que sejam levados em consideração as especificidades históricas, regionais, educacionais que apontam para estruturas institucionais desiguais, das quais não se poderia aplicar os mesmos critérios, tampouco esperar os mesmos resultados

Universidades maiores, mais antigas e consolidadas, com variedade do tipo e complexidade dos cursos, incluindo os de alto custo (medicina, engenharias, por exemplo, que são considerados mais custosos que as licenciaturas), com maior número de alunos, infraestrutura extensa, pós-graduação estruturada e corpo docente altamente titulado, tendem a receber mais recursos, pois respondem “melhor” aos indicadores adotados pela OCC. Isso ocorre, pois a própria estrutura dessas instituições, historicamente favorecidas, privilegiadas e constituídas por alto percentual de pessoas brancas, oferece condições favoráveis para se alcançar os indicadores avaliados pela matriz orçamentária. Em contrapartida, universidades mais novas, interiorizadas e de menor porte (como é o caso da UFRB), situadas sobretudo nas

³² De acordo com o Decreto nº 7.233/2010, os critérios são: I - Matrículas e fluxo estudantil: quantidade de alunos matriculados, ingressantes e concluintes na graduação e pós-graduação; II - Oferta de cursos (graduação e pós-graduação): diversidade de cursos em diferentes áreas do conhecimento; III - Produção de conhecimento: geração de ciência, tecnologia, cultura e arte reconhecida nacional ou internacionalmente; IV - Inovação e propriedade intelectual: número de registros e comercialização de patentes; V - Relação alunos-docentes: proporção entre estudantes e professores na graduação e pós-graduação; VI - Avaliação institucional: resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); VII - Programas de pós-graduação: existência de mestrado e doutorado, incluindo avaliação da CAPES; VIII - Extensão universitária: programas de extensão institucionalizados, com indicadores de monitoramento.

³³ Classificação indicada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior (FORPLAD); ver o vídeo explicativo: <https://www.youtube.com/watch?v=OUkcQjxUcYE&t=16s>

regiões do Norte e Nordeste do país em que, de acordo os dados já discutidos anteriormente, possuem desigualdades educacionais mais evidentes, são instituições que tendem a receber menos recursos - pois a distribuição é desigual, mas não é equânime.

Dessa forma, os critérios da OCC contribuem para manutenção das desigualdades através da distribuição dos recursos, pois critérios socioeconômicos e raciais não são considerados nesse processo, embora sejam fundamentais para reversão de disparidades. Para universidades semelhantes à UFRB, que atendem proporcionalmente mais estudantes negros, indígenas e de baixa renda, a distribuição orçamentária baseada apenas em indicadores quantitativos aparentemente neutros (pela ausência de explicitação de critérios que reconheçam determinadas desigualdades) gera efeitos assimétricos sobre grupos racializados. Nessa perspectiva, a matriz, embora técnica, opera dentro de um arranjo institucional que contribui para a manutenção do racismo estrutural no acesso, na permanência e nas condições de formação no ensino superior público brasileiro.

Então, em outras palavras, à medida em que a instituição abre as portas para populações excluídas pelo racismo, tornando-se mais inclusiva e comprometida com um projeto antirracista, tende a enfrentar maior precarização orçamentária (o que pode dificultar a própria execução de projetos antirracistas). Mas é importante destacar que não é a inclusão que produz precarização. Essa precarização se acentua porque o modelo de financiamento, especialmente esse feito através da OCC, não incorpora critérios capazes de reconhecer e redistribuir recursos de acordo com as necessidades, decorrentes da desigualdade histórica, trazidas na bagagem de estudantes negros, pobres, indígenas, quilombolas e oriundos de escolas públicas - público que difere do perfil historicamente esperado: branco, rico e que não precisa ser um estudante trabalhador. Nesse sentido, há uma dificuldade na UFRB relacionada a falta de recursos, que pode desembocar no aumento dos índices de evasão, como sinaliza o diretor:

[...] Porque assim, a universidade hoje, se a gente tem 80, 90% dos estudantes pretos ou pardos e que pertencem a classe C, D e E, baixo poder aquisitivo, e geralmente são de famílias negras, a gente tem um **esvaziamento** hoje da universidade, entendeu? Então assim, aí eu não consigo te dizer, te responder assim, tão diretamente, se a falta dessa política, tá tendo algum impacto assim, no comportamento interno. **Hoje eu acho difícil responder isso, porque a nossa universidade, por fazer essa opção, de ser uma universidade mais inclusiva, né, a gente, hoje, sofre isso pela falta de recurso, para atrair e manter esses estudantes aqui...** (Jorge)

Universidades como a UFRB, que acolhem majoritariamente esses segmentos (pelo momento histórico em que foram criadas, região em que estão inseridas, pela adoção de políticas públicas de ampliação do acesso e permanência, bem como por serem frutos da interiorização do ensino superior no país), passam a lidar com um conjunto de demandas

intensificadas: maior necessidade de políticas de permanência e assistência estudantil, estudantes que podem chegar com lacunas formativas devido às desigualdades da educação básica, estudantes trabalhadores com menor disponibilidade de tempo para se dedicarem integralmente ao curso e a produção acadêmica, entre outros aspectos que impactam indicadores utilizados pela OCC.

Essa dinâmica é sentida e significada por alguns diretores **como um preço a ser pago** pela universidade ao comprometer-se com a inclusão social,

E, eu vejo na minha experiência de gestor, tipo assim, essa missão institucional é muito mal compreendida... Porque... É... Quando a gente... Hoje nós temos uma universidade com 1.000 docentes, 560 servidores [técnicos] que vieram de várias regiões, certo? A gente sabe que nós somos formados por instituições tradicionais, instituições... É... As primeiras que existiram e que elas não... ‘Pra’ você entrar numa UFBA da vida era um vestibular extremamente... Filtro social. Entendeu? Então, assim... Quando eu digo que é mal compreendida eu digo o seguinte: que nós, servidores, a gente precisa ter a certeza de que **faz parte do nosso trabalho, inclusive, acolher essa sociedade que estava fora**, percebendo que... Tem deficiência do ensino médio? Tem... São pessoas que muitas vezes não passaram por aquele vestibular que a gente passou, mas elas ingressaram... [cortou a fala] O ENEM foi uma quebra de paradigma, né? Porque o ENEM quebrou um pouco aquela coisa do filtro social, porque ele disse assim, ó: ‘dá pra gente... Dá para as pessoas entrarem... Vamos fazer um mecanismo que as pessoas entrem e que elas consigam por muito esforço delas mesmos, recuperar o atrasado, recuperar suas deficiências, mas precisa muito também, além do esforço dela, ter essa parte que é do servidor’, que eu ‘tô’ te falando, né? Que ele precisa ter essa compreensão, que ele precisa ser parte... Então, o que que acontece? **Quando você tem uma parte que entende ‘essas pessoas não eram pra estar aqui!’**, sabe?! Quando ela reproduz um modelo, que não é um modelo de quando eles eram formados, você, em certa medida... – na minha leitura, viu?! [interrompe a fala] (Charles)

Há nas falas dos diretores um processo de reconhecer as diferenças e desigualdades do público majoritário da instituição, em que “a maioria dos nossos estudantes, Gabi, eles são de baixa renda, né?! Quem vem fazer licenciatura?!” (Margarida); e, por fazê-lo, compreende-se a necessidade de reconfigurar as práticas institucionais. Reconhecer a diferença e trabalhar considerando-a é afirmar uma prática política, compromissada neste caso com um antirracismo, distanciando-se da naturalização perversa que o racismo impõe:

Então não é só X estudantes como se eles fossem água, insípido, inodoro e incolor, não! São X estudantes com essas, essas e essas características. E, a base dessas características, a principal identificação, é a questão étnico-racial, porque é como nós melhor nos definimos. E como nós, primeiramente, somos definidos. Porque a nossa sexualidade, a nossa religiosidade, tudo isso vem depois, do que o nosso corpo apresenta. Então, nosso corpo se apresenta como corpos negros, né, então isso precisa ser considerado no nosso trânsito dentro da cidade, nas nossas possibilidades de acesso aos serviços públicos, em tudo. Então, isso é pregnância das políticas afirmativas. (Serena)

É a partir do ingresso dessas diferenças na instituição e do reconhecimento de que elas exigem transformações na estrutura da universidade e em suas práticas que se constroem significações sobre a existência de um ‘preço a ser pago’:

Nós, servidores, não temos a compreensão da missão institucional, que **a gente precisa pagar esse preço... Porque a gente não tem a condição ideal, você tá entendendo?!** Você não tem a condição ideal, daquelas pessoas que tiveram toda base fundamental, toda... Você não tem... Mas as pessoas elas querem... E a gente precisa entrar aí... A instituição ela evoluiu muito... Apesar dessa diversidade de compreensão, ela evoluiu muito em mecanismos de... Vamos dizer assim... Progresso, né?! Ela evoluiu... Ah, se aquele cálculo, aquela física, que era assim tão impactante, vamos fazer uma pré-física, um pré-cálculo, vamos fazer, tipo, quase uma ‘revisãozona’ do segundo grau ‘pra’ pessoa poder entrar e se ambientar, né?! (Charles)

Depreende-se das falas dos diretores, que esse preço é um custo sentido no cotidiano, a nível da dinâmica interna da instituição e em sua posição na constelação de universidades brasileiras (vide a discussão sobre a OCC), mas, ao mesmo tempo, é um preço que a instituição segue disposta a pagar – ainda que haja divergências a respeito disso, pois tem a ver com um compromisso assumido pela instituição:

A missão da UFRB, eu acho que ela é isso: ela abre a porta, sabendo que, se ela não fizer isso, quem que vai fazer? Beleza. Mas nós como UFRB, nós professores, nós técnicos, nós terceirizados, nós gestão, nós somos a UFRB. E aí eu diria que o esforço é muito grande, essa sintonia tem sempre que tá sendo feita. [...] Porque **a gente perde muito aluno...** A gente perde muito aluno, a gente perde... E essas pessoas... porque, qual relação com racismo? É a população negra que tá no Recôncavo...

[...] **Então, ao permitir o acesso dessas pessoas [negras, pobres], eu diria que de maneira até direta, você ‘tá’ enfrentando o racismo, porque as pessoas eram rejeitadas por sua cor, eram excluídas por sua cor, por sua origem social, entendeu?** Tanto que a história dos primeiros negros em algumas profissões, sempre é, “primeiro médico”; [...] “primeira turma de médicos”... (Charles)

O diretor assinala o custo assumido pela instituição, mas também enfatiza o compromisso da universidade com o processo de inclusão. Destaca um enfrentamento ao racismo pela via do acesso das populações historicamente excluídas, o que representa uma inflexão relevante nos mecanismos de repetição social que o racismo produz, responsáveis por naturalizar posições e lugares hierarquizados ocupados (ou não) pelos diferentes segmentos sociais. Nesse cenário, a criação da UFRB representa uma mudança que, mesmo com suas contradições, fortalece a esperança de uma instituição de educação superior “[...] onde nósoubéssemos, nós existíssemos como gente, como **produtores de uma outra universidade**” (Serena).

- **A produção de uma outra universidade**

Produzir uma outra universidade é distanciar-se dos moldes históricos que engendraram o ensino superior no país e que caracterizam esse espaço como lugar de branco: visível no corpo discente, docente, técnico, gestor e na própria estrutura curricular. Essa hiper representação de pessoas brancas, faz parte de um processo mais amplo de formação racial que naturalizou a ausência de diversidade racial nas instituições, mesmo em um país em que a população branca não é majoritária. Produzir outra universidade é, portanto, disputar essa ordem racial, criando condições para que ela seja efetivamente ocupada, nos diferentes níveis, cargos e instâncias, por pessoas dos distintos grupos raciais.

A estrutura da UFRB, em que se destaque os mecanismos de ampliação do acesso e de permanência para estudantes negros, promoveu uma entrada significativa desses estudantes, representando um avanço importantíssimo no que diz respeito a democratização do ensino superior:

[...] eu costumo dizer para os estudantes assim - que nós vencemos uma etapa com os nosso ancestrais, com os nossos antepassados dentro da universidade, que foi fazer com que a gente deixasse de entrar, um, dois, três... **Então, deixássemos de ser exceção**, para conquistarmos esse momento de agora, que nós estamos entrando em massa... Seja pela política de cotas, que foi o que garantiu essa entrada significativa, do ponto de vista quantitativo dentro da universidade, seja porque se tornou possível com o desenvolvimento de outras políticas de equalização social, que **famílias negras, que famílias da classe trabalhadora, famílias da zona rural, famílias indígenas, famílias quilombolas, pudessem pensar na continuidade dos estudos dos seus filhos, como um fluxo contínuo...** (Serena)

Analisando esse fato a partir do par dialético estrutura–significações, observa-se que a centralidade conferida às políticas afirmativas constitui uma afirmação relevante na busca pela superação da desigualdade racial, ao articular movimentações subjetivas e possibilitar o acesso concreto ao espaço institucional. Essas políticas mostram-se exitosas na afirmação da universidade como um espaço que deve, sim, ser para todos, e ao ampliar o acesso e a permanência, produzem repercussões em toda a comunidade acadêmica. Para aqueles que delas se utilizam diretamente, como no caso das cotas, os efeitos repercutem subjetivamente e inauguram caminhos para familiares que sequer haviam sonhado com o ingresso na instituição, em razão do abismo social que historicamente os distancia da universidade, reforçado por ideias socialmente disseminadas de que esse espaço não lhes pertence. Para os demais, essa abertura, ainda que por vezes vivenciada de forma conflituosa (Silva e Silva, 2012; Nunes, 2014;

Marques e Santos, 2015; Prado e Silva, 2022), tensiona o ideário de que à universidade caberia exclusivamente aos brancos.

A ampliação do acesso, por meio das políticas de cotas, implica uma reconfiguração do processo de ingresso à universidade, representando uma mudança na sua estrutura. Essa transformação não se dá apenas pelo aumento quantitativo de estudantes, mas também pelos efeitos que já podem ser sentidos, bem como alguns a longo prazo, e que talvez revelem alterações no perfil de docentes e servidores, modificando gradualmente a dinâmica institucional. Serena analisa a importância das políticas afirmativas nesse sentido e faz essa prospecção:

Na minha geração na universidade, eu me formei em 93, eu não tive nenhum, nenhum, nenhuma professora negra. Eu fiz duas universidades ao mesmo tempo, uma pública e uma privada, dois cursos, ao mesmo tempo. E não tinha professores negros e negras como referência. E o que é que se ouvia àquela época, que se ouvia até, por exemplo, no início dos anos 2000?! Nós não tínhamos professores na universidade, porque nós não tínhamos pessoas negras, preparadas para o ingresso na carreira acadêmica. **Então, o que é que a gente conquistou com esses 20 anos de políticas afirmativas?! Com esses 20 anos de ingresso massivo através do sistema de cotas? A possibilidade de reverter esse quadro. Então, o que a gente tem para frente, é a possibilidade de mudar o perfil da formação, através da mudança do perfil de formadores dentro da universidade.** Então, o que a gente tinha, até então, de dizer ‘não tem [pessoal] preparado’, não! A gente tem agora, quantos x doutores por área, x mestres por área, que podem vir pleitear, seja a política de reserva de vagas nos concursos, que é também outra grande conquista para nós, seja a disputa pau-a-pau na política de seleção na ampla concorrência, entendeu?! (Serena)

A respeito do perfil docente, os dados da UFRB convergem com as identificações presentes na literatura científica e em levantamentos censitários oficiais, que indicam uma desigualdade expressiva na composição racial do corpo docente e técnico das universidades³⁴. Algumas diretoras, como Luiza e Margarida, reconhecem avanços importantes na composição racial da categoria discente, mas enfatizam a necessidade de mudanças nas demais categorias, uma vez que, como afirma Margarida, “[...] A gente tem pouquíssimos professores negros. Isso aí vai impactar em todas as ações, né?!” (Margarida). Nesse sentido, Luiza tece uma crítica ao atual modelo de concurso docente; ou seja, indica a necessidade de uma mudança na estrutura, como uma forma de fazer frente às métricas do racismo estrutural:

³⁴ A comparação entre os dados da média nacional e os da UFRB em relação ao perfil docente, como já foi discutido, demonstram uma proximidade estatística, sendo possível perceber uma discreta diferença: na UFRB o corpo docente é composto por 34,8% de negros e 65,1% de brancos; os dados nacionais indicam uma porcentagem de 69,3% de docentes brancos, 29,0% de pretos, pardos e indígenas e 1,7% de amarelos, em universidades públicas brasileiras (Brasil, 2024). Então, cabe destacar que há um percentual menor de professores negros na UFRB, comparado aos brancos, mas que é ligeiramente maior do que a média nacional.

E quando a gente olha para o corpo docente e para o corpo de servidores técnicos, nós pretos não somos maioria. Então ainda tem um caminho para gente percorrer aí, sobretudo no corpo docente, porque é um modelo de concurso em que a gente... Como é que eu explico isso?! É diferente, né?! Eu estou visualizando aquela pessoa, enfim, tem diversas questões aí nesse processo. E, além disso, e o que eu vou dizer é um dado nacional, a gente tem discutido isso, os concursos para professores, tem sido no Brasil fatiado para não garantir a Lei de Cotas. Então, tem caso de universidade que lança ‘trocentos’ editais, cada um de uma vaga, para não incidir cotas sobre aquelas vagas (Luiza).

O percentual numericamente reduzido de professores negros na instituição, problema que reflete uma realidade nacional, indica como a universidade é palco de constantes disputas e contradições. Mesmo em uma universidade cuja identidade vem sendo forjada por práticas e presença negras, a diversidade racial não foi alcançada em todos os seus segmentos. A presença majoritária de docentes brancos é um processo naturalizado socialmente, mas que contribui para uma leitura social que estabelece uma relação quase direta entre essas pessoas brancas e atributos como o saber, a competência e legitimidade para ensinar – reforçando, ainda que de forma implícita, uma noção de superioridade. Em outras palavras, essa naturalização ensina tacitamente sobre raça; sobre o lugar que brancos ocupam e devem ocupar, como algo naturalmente a ser feito. Nesse cenário, a UFRB além de ter seus seis centros de ensino, dos sete, liderados por pessoas negras e a reitoria assumida por uma mulher negra, assume uma postura contra-hegemônica ao tensionar esse contorno racial cristalizado, por meio da Resolução CONAC nº144/2025 que amplia, temporariamente, para 40% a reserva de vagas para candidatos negros. Em síntese,

Então é isso: pensando no corpo docente, a gente avançou bastante e é uma referência; mas é aquilo que eu comecei dizendo, né, a gente também precisa olhar para nossa política e avaliar o que que avançamos e o que que a gente ainda precisa. **E avançar no número de negros e negras docentes, servidores técnicos, ir ocupando postos, enfim, de comando, é fundamental também.** (Luiza)

Uma diversidade racial nos cargos de liderança, na docência, como sinaliza Luiza, é, de fato, fundamental, afinal

[...] **eu acho que isso termina se espalhando**, né, os estudantes começam a observar nessas pessoas também suas referências, ingressam em grupos de pesquisa com o debate e o resultado disso é a ampliação das discussões através dos trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e já já de tese de doutorado. (Luiza)

Então assim, essa consciência, eu tenho aqui, mas eu adquiri com o tempo aqui dentro da UFRB, eu não tinha essa consciência, da importância de uma pessoa preta, na posição que hoje eu ocupo, entendeu? (Jorge)

Em nossa leitura, a ocupação em “postos de comando” na instituição por pessoas negras transforma a estrutura, pois desloca relações de poder e possibilita que sujeitos antes mantidos à margem assumam posições de liderança. Esse movimento, dialeticamente, reinscreve e reinventa significados raciais, afirmando simbolicamente que “os negros podem” e, ao fazê-lo, reorganiza tanto a instituição quanto as percepções sociais de raça que a sustentam. As falas da diretora Marina também nos auxiliam a enxergar esse processo:

Mas você precisa dar oportunidades a outras pessoas... Entende?! Porque todo **mundo pode. E a pessoa, ela só toma consciência de que ela pode, quando ela é colocada ali, à prova.** E aí às vezes eu dizia assim: ‘Não, olha, eu queria que você (eu ia conversar com algumas pessoas) fosse o chefe do núcleo de tal coisa!’ Ela dizia: ‘Eu, não! A pessoa que tá aí... Não precisa trocar, ‘num sei quê’’. Eu digo: ‘Não, a pessoa que tá aí é excelente, ela teve o seu tempo de mostrar o seu trabalho e agora eu quero que você mostre o seu!’ [rimos juntas] Sabe?! Então eu ia naquela conversa, porque eu acho que todo mundo precisa mostrar o seu potencial e você precisa de oportunidade pra isso, né?! (Marina)

Marina, mulher negra, escolhida pela comunidade acadêmica para representar a direção do seu centro, ao falar sobre o processo de escolha de pessoal para sua equipe de direção, que ficou composta majoritariamente por pessoas negras, indica essa importante relação entre lugar ocupado-efeito simbólico:

E aí, não foi nada que foi premeditado, ‘Ah, eu só vou colocar...[na equipe da direção pessoas negras]’ Não! Você vai olhando as pessoas e você vai vendo... Todo mundo tem direito de ‘tá’ ali. Por que, não?! Então ‘vamo’ lá! E aí, no final, quando a gente conseguiu juntar todo mundo... É... Então, ali... Eu, outro, outro, outro... ‘Puxa! Todo mundo negro! Que legal!’ [rimos juntas] Mais ou menos isso, por esse caminho, assim... É bem interessante... Bem interessante mesmo... Porque é... A gente tem que dá exemplos, tem que abrir caminhos, né?! E eu acho que isso é importante... **Às vezes quando eu vou participar**, ou de uma abertura de algo, quando tem o pessoal do ensino médio, aí o pessoal fala: **‘Ó, olha aqui, ó! Essa aqui é a nossa diretora, é a chefona!’** [rimos juntas] As meninas [estudantes] ficam até animadas, sabe?! É isso.... Acho que isso é muito importante, né?! Importantíssimo. E aí, mostrar isso, né, mostrar que é... Eu vou falar das pessoas negras, mas isso serve pra todos, né?! Mas porque mais ‘pras’ pessoas negras? Por conta do que elas sofrem, do que a gente sabe do sofrimento ao longo de todos esses anos, né?! **Mas mostrar pra elas que elas podem estar aonde elas querem estar, né?! E às vezes elas querem estar ali, mas aí, acham que não podem....** É aquele “querer não é poder”. Tudo bem, querer não é poder, mas a gente não pode pensar assim, ficar pensando assim pra tudo. Porque senão a gente não vai lutar pra conseguir determinadas coisas, né?! E aí, dessa forma você termina promovendo essa inspiração e empoderamento aos jovens negros, acho que isso é importante. (Marina)

Essa importância também pode ser visualizada na seguinte fala de Marina:

Ela [professora Sônia Guimarães no evento “Mulheres na ciência: mentes brilhantes no recôncavo da Bahia”, realizado na UFRB] apresentou as mulheres negras que são pesquisadoras, pesquisadoras de ponta, e apresentou o que que elas faziam. Então, isso causa naqueles alunos de ensino médio [que também foram assistir a palestra] um

outro olhar, sabe?! Como você me perguntou “qual impacto?” O impacto de você assistir aquilo e dizer: **“poxa, eu também posso, eu também posso fazer aquilo, né? Existe um lugar pra mim!”**. Então, quando você começa a ser educado sabendo... Com referências... Vamos dizer assim, com referências, é totalmente diferente de você ter uma educação sem referência alguma e você vai sempre achar que você não pode nada, que você não pode fazer aquilo porque você não tem referência, você só vai ter referência daquilo feito por pessoas brancas, então você vai achar que só as pessoas brancas que podem. Então no momento que você traz pra o Recôncavo e aqui, você sabe, já estudou aqui, a gente tem uma população negra, que é uma grande população negra, vamos dizer assim, e as pessoas precisam entender que elas podem! Que elas podem estar ali, que elas podem ser coordenadoras, ser diretoras, elas podem ‘tá’ na pesquisa, está ali na pesquisa na parte de exatas, né?! Porque, ‘Ah! Quem tá nas exatas são os homens’... Não, as mulheres podem! Então você se sente acolhido... Você tem aquele sentimento de pertencimento, a partir do momento que você está vendo aquelas histórias reais, né, que não são os contos... Não, aquela história é real, aquela pessoa existe, aquela pessoa pesquisa, aquela pessoa publica, aquela pessoa foi pra outro país, então assim... sabe?! Foi uma palestra assim, emocionante, muito emocionante! E aí a gente percebe que isso é necessário, tá?! (Marina)

Abrir espaço na estrutura, favorecendo a emergência da afirmação de que “os negros podem”, transforma e confronta os próprios efeitos da racialização: que subestima e essencializa os grupos por ela aprisionados, inferiorizando-os e definindo as posições sociais e subjetivas que eles deveriam ocupar. A racialização faz com que o grupo seja “anterior” ao sujeito; desse modo, ela sufoca a singularidade, que acaba diluída no conjunto de sentidos produzidos por esse processo. Na contramão dessa lógica essencializante, que define arbitrariamente as pessoas a partir do imaginário social associado ao grupo ao qual pertencem, tem-se, na UFRB, uma configuração institucional que favorece “uma vivência que nos obriga a ser como nós somos” (Serena):

Então, seja por uma questão pontual, como é a questão do 20 de novembro, do dia propriamente dito, seja por esse conjunto de coisas que estão acontecendo, **mas especialmente pelas nossas presenças, né?!** Você estava aqui, eu ‘tô’ aqui, e tem 84% de pessoas negras sentadas nas salas de aula. Então são... muitas vezes a gente chega na sala de aula e 100% da sala de aula é preta. Então, tudo que se move, tudo que se respira dentro dessa universidade, pensa-se, move, age, como pessoas negras, né?! A estética que a gente está vendo, é a estética negra, é a forma de se comunicar, é a forma negra, a ética nas relações, é essa ética da negritude, o linguajar é da novíssima juventude negra, comprometida com diversas pautas, especialmente nessa interseccionalidade das pautas. Então a gente está vendo cada vez mais, é... São jovens que se declaram jovens negros trans, jovens negros religiosos, sacerdotes, sacerdotisas, **então nós temos uma vivência, que nos obriga a ser como nós somos, felizmente!!** [riu]

Assim, vai-se construindo gradualmente uma conjuntura, uma estrutura, capaz de, dialeticamente, possibilitar a construção de significações sob outros contornos, contribuindo para o desfazimento do ideário racista, ainda que não em sua totalidade:

Então, essa educação antirracista que a gente precisa promover, né, dentro dos centros, como eu falei, ela não fica só na sala de aula, né, porque quando você vai falar sobre, vai promover essa diversidade, a igualdade, pensar a igualdade no âmbito acadêmico, o que que a gente vai ganhar com essas questões?! **A gente tem a desconstrução dos estereótipos, essas hierarquias que a gente tá cansado de ver, né, a promoção da valorização no caso da história e da cultura afro-brasileira e indígena, né, que a gente...** Quando a gente pega os livros de história que até hoje... Eu espero que... Eu vejo hoje, né, o meu filho mais novo, tem quatorze anos, mas ele já consegue compreender determinadas questões que eu, na minha idade, era coisa que era ensinada de uma outra forma completamente diferente, né?! Então, o estímulo, né, a reflexão crítica, sobre... **‘Ah, como que a gente é ensinado a olhar para o outro?!’ Porque as vezes a gente fica falando de racismo, de racismo, mas as vezes a gente tem atitudes racistas e a gente nem percebe que tá tendo atitudes racistas** (Marina).

Como o racismo opera a partir de uma ideologia justificatória impregnada no tecido social e no senso comum, seu enfrentamento configura-se também como uma tarefa voltada à desnaturalização de significados e práticas. Nesse sentido, o trabalho com os processos comunicacionais, tanto no que diz respeito ao letramento racial da comunidade, quanto pela disseminação de informações, é fundamental, conforme o que depreendemos das falas dos diretores.

No que diz respeito à comunicação institucional, alguns diretores apostam que a disseminação ostensiva de um discurso, possa, pela sua presença cotidiana, ser gradualmente incorporada e naturalizada no interior da instituição, “algo que seja involuntariamente educativo” (Charles). Logo, é como adotar o mecanismo de naturalização pelo qual o racismo se perpetua, mas às avessas: impregnar um discurso, que faça frente às hierarquizações valorativas do racismo, e que somadas às mudanças na estrutura produza ressonâncias efetivas para o seu enfrentamento. Tal perspectiva, em alguma medida, contrapõe-se a uma postura institucional de caráter reativo ou emergencial, que se manifesta apenas quando os problemas já estão concretizados. Charles sinaliza:

Então assim, só no mês de novembro que a gente precisa tratar desse assunto, porque é o mês da consciência negra?! Cai em todos os outros temas, né?! Quando a gente fala de suicídio, quando a gente fala de... Eu sei que escolhe um mês pra reforçar a campanha, mas precisa ser algo a mais, **precisa tá no dia-a-dia, né?** Tipo assim, você ligar o seu computador - ‘tô’ viajando aqui, tá - você liga seu computador e aparece aqui no *desktop*, você abriu seu e-mail, antes de abrir seu e-mail aparece uma mensagem, né, de orientação, **algo que seja involuntariamente educativo**, porque muitas vezes as pessoas não buscam informação, por vários motivos... [...] Muita coisa que eu ‘tô’ falando pra você aqui é o que a gente dialoga na gestão nossa aqui, em certa medida diretriz, né, eu acredito muito na comunicação de redundância... Então, tem temáticas como essa que você tem que tá o tempo todo falando, “olhe ”... (Charles)

Mas esse processo de comunicação dentro da instituição sobre o racismo e a forma de enfrentá-lo, aparece como uma dimensão que precisa ser aprimorada na universidade:

É importante até pra gente fazer as divulgações, porque... Às vezes a gente peca muito na falta de divulgação, né, de ações... Então, por exemplo, esse programa mesmo [Programa de Combate ao Racismo Institucional], como eu disse, né, ele ficou parado aí por um bom tempo foi retomado no ano passado, mas eu acho que se você perguntar a maioria das pessoas, as pessoas não sabem da existência dele, né?! Por conta da falta de divulgação. (Marina)

A gente trabalha como gestão conjunta, né, trabalha como gestão conjunta... Mas eu acredito que é **uma oportunidade de melhorar, viu?!** Ter essas informações [instrução, de direcionamento em relação aos assuntos estudantis, as ações afirmativas] mais compartilhadas... (Charles)

Sim, a UFRB ela tem os dispositivos, né? Ouvidoria... A própria PROPAAE, por meio do serviço de psicologia, serviço social, devem receber alguma coisa. Eu diria que os canais estão, eles estão abertos, que existem, **mas não quer dizer que as pessoas saibam!** (Charles)

Aqui, compreendemos a importância destacada por esses diretores em relação a comunicação, por duas vias: a primeira, refere-se a um aspecto mais pragmático no que diz respeito à instrução da comunidade, para que seja possível prepará-la para identificar e denunciar eventuais situações racistas:

Então, assim... Como eu ouço falar aí dos estudiosos, da literatura, o racismo ele meio que tá no subconsciente nosso de muitas formas na nossa cultura, né?! **Então, é a predisposição da comunidade, a educação da comunidade e a orientação pra elas poderem, [se] manifestarem, de maneira correta, né, se podemos dizer que é correta, né, correta orientada, né?!** Dentro dos requisitos que precisa ser, e a gente ter uma quantificação, entendeu? **Então, hoje, assim, zero racismo [no centro de ensino que dirige], mas eu acredito que talvez ‘esse’ por não ter um trabalho contínuo de orientação, de educação, de esclarecimentos...** (Charles)

Nesse quesito, retomamos informações descritas nos temas significativos acerca da dificuldade de formalização de denúncias por parte da comunidade acadêmica. Mesmo havendo o reconhecimento dos diretores de que existem casos, buscamos analisar se a não formalização dessas denúncias não pode ser compreendida como uma expressão do racismo - que silencia e inibe. Um fenômeno que ocorre, inclusive, em uma universidade cuja configuração institucional produz efeitos como o descrito por Serena:

É, a primeira e principal efeito [das estratégias adotadas e descritas por ela para o enfrentamento ao racismo], **é uma sensação de segurança.** Porque eu acho que em outras instituições, onde isso não é recorrente, há uma certa vulnerabilidade, que ela é muito mais sentida, muito mais presente no cotidiano, porque você se vê desamparado nas estruturas, né?! Você não sabe a quem recorrer, você não sabe como que as pessoas se posicionam, você não sabe como que a universidade se coloca para sociedade publicamente, então **acho que na UFRB, o estudante, o servidor técnico, o docente, têm essa sensação maior de segurança em relação a esse tema,** porque sabe que se acontecer qualquer coisa, o pau vai quebrar [rimos], seja de um jeito ou de outro, seja pela mobilização estudantil, seja pelo acionamento das instâncias administrativas, seja pela cobrança externa à universidade, porque isso também pesa muito. [...] Então, eu acho que o principal efeito é a elevação desse nível de segurança,

esse nível de estabilidade, que as pessoas da comunidade acadêmica e da comunidade local, tem em relação à universidade. Então quer dizer, ‘eu posso também recorrer a Universidade’. (Serena)

Então, sem negar a percepção de um ambiente que oferece determinado nível de segurança, analisamos que a ausência de denúncias, seja por falta de coragem, seja por diferentes fatores inibitórios, pode constituir uma expressão do racismo que,

[...] é um fenômeno mutagênico, vai tomando formas, e ele vai encontrando os meios de se perpetuar, porque o racismo está diretamente relacionado a manutenção do poder, de um determinado tipo de poder, então as pessoas que detém esse tipo de poder, elas, obviamente, estão empenhadas em manter, então estão empenhadas em aprimorar, usando mal esta palavra, mas de aprimorar as metodologias pelas quais o racismo se mantém. Daquilo que antigamente era flagrante, que você dizia ‘o lugar do preto, o lugar do conhecimento que essa pessoa tinha, o tipo de acesso que ela poderia ter’, de uma forma explícita, taxativa, inequívoca, então, dessa forma, nós chegamos ao que temos hoje, desse racismo que se diz racismo à brasileira, que ele vai sendo *gourmetizado*, e continua existindo nas relações. (Serena)

Trata-se de uma expressão do racismo que, mais uma vez, se metamorfoseia, trazendo à cena uma configuração hegemônica que se mantém operante possivelmente pelo recuo, pelo silenciamento e pela ausência de ações específicas voltadas para o enfrentamento de eventuais situações racistas no cotidiano, no campo das relações interpessoais, como foi apontado nos temas significativos. A fala de Jorge sinaliza essa ausência:

Olha, eu penso que **a UFRB é uma universidade muito inclusiva, sabe?** Assim, dentro de como a universidade hoje, dentro da sua criação, não tem muito espaço pra isso [racismo], sabe?! Agora, o que eu percebo é: não existe ainda, ou se existe eu desconheço, nenhum mecanismo para combater quando isso ocorre. **Então assim, quando eu tenho estudante que ouve de um docente falando que eles são burros, que eles são alunos de cotas, né, e eles se recuam porque eles não se sentem amparados institucionalmente para poder se defender, né, então assim, eu acho que há também por trás aí uma omissão da universidade, apesar de ela ser extremamente inclusiva, uma política afirmativa bastante forte, e reconhecida nacionalmente, mas o combate não tem.** (Jorge)

Nesse processo, a comunicação institucional, apontada como algo cuja difusão é limitada e com baixa ostensividade, pode contribuir para a inibição da denúncia e para a reprodução das hierarquias raciais. Isso também nos revela a dinâmica das contradições que fervilham na instituição, pois ao mesmo tempo em que “[...] tudo que se move, tudo que se respira dentro dessa universidade, pensa-se, move, age, como pessoas negras, né?!” (Serena), há uma leitura de que “[...] Nós temos vários discursos, vários eventos, vai ter agora o Fórum 20 de novembro, semana que vem, que ocorre todo ano, sabe? Então, assim, a gente vai ter várias coisas relacionadas as pessoas negras, né, mas o combate em si, a universidade ela não realiza.” (Jorge)

A segunda via à qual nos referimos acima, consiste na articulação que identificamos entre a comunicação institucional e o processo de letramento racial, na medida em que a disseminação ostensiva e contínua de informações contribui para a desnaturalização de significados associados à questão racial e para a ampliação do repertório interpretativo da comunidade universitária acerca do racismo. Para Reis e Silva (2025), o letramento racial pode ser compreendido como um processo de alfabetização que possibilita a leitura do mundo. As autoras salientam que nós já somos formados por um letramento racial, mas que é racista. Portanto, o letramento racial ao qual nos referimos parte de uma perspectiva crítica ao funcionamento social e a estrutura racista antinegro no Brasil, que busca desnaturalizá-lo, de modo a assumir uma postura antirracista, que supõe ação para enfrentar o racismo:

Assim, podemos dizer que o letramento racial é um exercício de aprendizagem que visa preparar o sujeito para fazer frente aos acontecimentos cotidianos acerca da realidade racial. Essa proposta pressupõe um sujeito dinâmico e nunca acabado, uma vez que se realiza continuamente na interação com outros sujeitos (Reis e Silva, 2025, p. 37).

Nessa toada, Marina e Margarida sinalizam a importância de ações, muitas desenvolvidas na UFRB e descritas por elas, que, ao nosso ver, indicam o processo de letramento como um dos elementos fundamentais para o antirracismo:

Então, eu acho que, essas conversas dentro da instituição, elas fazem com que as pessoas aprendam... Vão aprendendo um pouco mais a lidar com isso... E aí, os estudantes, que também vão estar lá pra ouvir, eles já **tratam seus colegas de outra forma, já passam a fazer outro tipo de tratamento, e também a perceber como ele está sendo tratado pelo professor, pelo diretor, pelo reitor, pelo pró-reitor, né?!....** Ele vai perceber como está sendo tratado. Então, quando eu falei lá no começo, que houve uma oficina para os terceirizados [atividade descrita nos temas significativos; voltada exclusivamente para os servidores terceirizados], essa oficina é pra acontecer pra todo mundo! **Né?! [rindo!] É uma oficina pra acontecer para os discentes, para os docentes, para os técnicos, pra todo mundo! Porque a gente precisa aprender o que é o racismo, como combatê-lo e o que ele traz de prejuízo pra comunidade... Então, a gente precisa aprender isso.** (Marina)

[...] Porque não adianta; **precisa ter a formação.** Porque vamos supor, eu posso defender, mas eu não tenho a formação. Então é preciso ter a formação. Inclusive, eu falo isso... Eu acho que todo gestor ele entra e precisa ter essa formação; nesse pouco tempo de gestão foi que eu fui perceber, né?! Porque antes assim, eu não me importava ‘Ah, isso aí é bobagem’, né?! Porque a gente não tem a formação. Não é porque você é racista, é porque você não tem a formação, não tem esse despertar dessa questão e aí você acaba negligenciando, isso aí não tem, não tem importância. E aí depois que você sente, enquanto gestora, que você fica sabendo desse caso de racismo, dessa questão de formação, você participa de palestra, **você vai tendo outra postura.** (Margarida)

Diante dessas falas, depreendemos que ações voltadas ao letramento racial e à formação dos diretores somam-se a outros aspectos necessários à produção de uma “outra universidade”,

como foi sinalizado por Serena. A busca pela produção de uma outra universidade, em que se considere as mudanças históricas necessárias para torná-la um espaço diverso e inclusivo, gera efeitos na comunidade acadêmica que parecem incidir no sentimento de pertencimento dos, até então, *outsiders*:

Eu acho que o estudante negro se sente acolhido, mais acolhido; lógico, é como eu te falei, não é o ideal ainda, mas eu acho que ele fica mais forte, ele com a formação que ele tem, com a participação em tudo, nessas disciplinas, desses eventos e de todas essas ações, eu acho que ele se sente mais empoderado, **ele se sente mais acolhido**, ele... Sabe?! O estudante, tanto o estudante, como servidor, como o docente também. (Margarida)

Então, isso é importante, importantíssimo! Pra gente ter os nossos alunos aqui, eles se **sentirem pertencentes a universidade...** Acho que isso é o que mais importa... Tem coisa pior que você chegar num lugar e você dizer ‘gente, o que que eu to fazendo aqui?! Esse não é o meu lugar...’ Isso é terrível! E não é isso que acontece aqui. Graças a Deus não é isso que acontece aqui na UFRB. Eu vejo a UFRB como essa família acolhedora, vamos dizer assim... (Marina)

Há uma relevância nesse processo, sobretudo quando se tem vista a produção científica implicada em demonstrar um mal-estar vivenciado por discentes negros, pobres e oriundos de escolas públicas em seu percurso acadêmico (Ganam e Pinezi, 2021; Santos, 2017; Simões, 2025). Embora seja inegável que as próprias métricas do ensino superior, especialmente nos anos iniciais, exijam um processo de adaptação por parte dos ingressantes (Simões, 2021), há aspectos específicos na experiência desses segmentos que extrapolam essa dimensão. As narrativas desses estudantes são frequentemente marcadas por expressões como “sentir-se um peixe fora d’água”, “estar deslocado” ou “não ter a cara do curso”, as quais denotam um persistente sentimento de não pertencimento ao espaço acadêmico. Nesse sentido, uma contradição se desvela, pois ainda que tenham acessado um espaço que lhes é de direito, tal conquista vem acompanhada de vivências que, simbolicamente, parecem deslocá-los para fora desse lugar.

Nesse cenário, faz-se importante a discussão e distinção propostas por Santos (2017) acerca das diferentes dimensões da permanência estudantil na universidade. A autora reconhece que, embora a permanência material, viabilizada pelo suporte financeiro destinado a auxiliar os estudantes na obtenção de recursos para alimentação, materiais acadêmicos, transporte, etc., há uma permanência vinculada a vivência subjetiva, denominada como permanência simbólica (que não se desvincula da objetiva). Para Santos (2017), permanecer simbolicamente implica não apenas ingressar na instituição, mas poder vivenciá-la de forma significativa, transformar-se ao longo do percurso formativo e reconhecer-se como pertencente a esse espaço. Essa definição adquire especial relevância no atual momento histórico, marcado pelos efeitos das

políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, na medida em que convoca as instituições a voltarem o olhar para suas próprias estruturas, a fim de produzir um espaço efetivamente acolhedor. A diversidade, nesse sentido, deve estar presente não só numericamente, mas também como elemento fundamental de suas práticas e ações. Isso, ao nosso ver, reduz o distanciamento e amplia a possibilidade de uma afiliação estudantil pela via do pertencimento.

Acreditamos que a produção dessa outra universidade, orientada à efetivação da equiparação racial e constituída cotidianamente pela disputa entre projetos raciais distintos, pode engendrar condições para a construção de uma equidade simbólica, entendida como a distribuição de valores positivos e privilégios simbólicos entre diferentes grupos raciais. Esse processo se efetiva à medida que grupos racializados não hegemônicos, como os negros, passam a se reconhecer nas discussões curriculares, a se identificar entre seus pares e a ocupar espaços de poder institucional, como as diretorias e cargos de destaque, a exemplo da reitoria. Quando o poder passa a ser exercido por diferentes grupos raciais, produz-se um efeito simbólico no qual os sujeitos, ao se perceberem representados, podem (re)construir novas interpretações sobre o grupo ao qual pertencem. Esse movimento favorece o fortalecimento do sentimento de pertença ao espaço institucional, ao deslocar hierarquias simbólicas historicamente consolidadas e ampliar as possibilidades de identificação e reconhecimento para grupos racializados. Nesse sentido, Serena destaca a riqueza da diversidade ao enfatizar que:

A gente se vê igual é muito bom. Assim como que para quem é diferente, esse convívio com **a diferença também é muito formacional**, é muito transformador. [Porque] assim, você pode ter uma pessoa não-negra que vem ser professor no Recôncavo, que nunca conviveu no seu meio familiar, no seu meio social, com essa densidade de convívio com pessoas negras. Claro que isso tira a pessoa de um lugar. Você precisa conhecer melhor a realidade local, você precisa conhecer melhor sobre o que as pessoas falam, né, sobre os exemplos que as pessoas dão, sobre a forma de comunicação que a pessoa usa, então tudo isso é formação. A formação é exatamente o que lhe desestabiliza. Você se formar é você estar numa condição, num determinado ponto, e ir a outro ponto. **Então, esse convívio forma todo mundo, com certeza, com certeza. E eu acho que a gente tem ganhado nisso, avançado nisso.** (Serena)

Compreendemos que a primazia pela diversidade em diferentes lugares e instâncias, vai também na contramão do epistemicídio, compreendido aqui tal qual Carneiro (2023) nos ensina, discutido anteriormente, ao indicar que uma das formas mais eficazes de consolidação desse processo é o afastamento e apagamento simbólico dos negros desses espaços. As autoras Santos, Pinto e Chirinéa (2018) referem-se também ao epistemicídio como apagamento simbólico que nega não só os saberes produzidos pelos povos negros e indígenas, mas também a própria possibilidade de essas pessoas serem reconhecidas como detentoras de saberes, que não se enquadram nas “doutrinas eurocentradas”.

Para Santos, Pinto e Chirinéa (2018), esse apagamento se efetiva através do que as autoras nomeiam como “artimanhas”, sendo elas: desqualificação de epistemologias e saberes africanos; pela reduzida participação de pessoas negras nos espaços formais de produção do conhecimento; na ausência de conteúdos sobre as questões negras e africanas nos currículos oficiais. Diante disso, tem-se por consequência, a reduzida produção de conhecimentos e soluções voltados às necessidades da população negra (Santos, Pintos e Chirinéa, 2018).

Santos (2023) faz uma sinalização importante ao indicar que o epistemicídio, embora danoso, não extirpou por completo as formas de conhecer e o saber produzidos pelos negros. Essa sinalização é importante, para que não sejamos levados a acreditar que, de fato, só há legitimidade na visão eurocêntrica como forma de conhecer/interpretar o mundo. É daí que tomamos as palavras da autora como uma provocação necessária, sobretudo quando ela indica que, apesar de o epistemicídio não ter produzido apagamento total, ele gerou tensões através de ferramentas consideradas “lícitas”, como as escolas e as universidades.

Sendo assim, tomando como base a produção das autoras citadas acima (Carneiro, 2023; Santos, 2023; Santos, Pintos e Chirinéa, 2018) acreditamos que a produção dessa outra universidade carece, junto ao que foi discutido, de um processo de letramento racial e de “radicalização dessa nossa presença negra” (Serena):

Então são... Como é que eu vou dizer para você... **São estratégias de radicalização dessa nossa presença negra dentro da universidade**, que nós estamos numa etapa posterior, né, que eu costumo dizer para os estudantes assim: que nós vencemos uma etapa com os nosso ancestrais, com os nossos antepassados dentro da universidade, que foi fazer com que a gente deixasse de entrar, um, dois, três... (Serena).

Isto significa que, ao se opor ao apagamento e negação, é necessário produzir visibilidade e acolhimento, adotando estratégias como essa descrita por Serena:

Então, quantos de nós, quantas de nós, dentro das universidades todas, e na nossa própria, são referenciados por conta da produção intelectual que fez no seu doutorado, nos seus mestrados, nas suas pesquisas dentro da universidade? Então, essa é uma das importantes estratégias de visibilidade, que a universidade precisa empregar, né, de uma forma mais ordinária, e que nós estamos chamando o tempo todo chamando atenção dos nossos estudantes, quando estamos nos programas de pós-graduação, dizendo ‘referencie o seu colega, a sua colega, que fez a pesquisa sobre o tema que você está estudando. Vá atrás de quem produziu, traga essa referência com nome completo’. Porque quando eu digo “Santos”, Santos pode ser Dyane Santos, pode ser Jeferson Santos, pode ser Boaventura de Souza Santos, pode ser qualquer um desses...’ Só que nós, pelos nossos sobrenomes, desaparecemos dentro das nossas referências bibliográficas. Então é muito importante que a gente se cite, com o nome completo. Que eu saiba quem é aquela pessoa, que a norma ‘tá’ referendando somente como um sobrenome, mas eu puder, através daquela referência, eu identificar a conformação sócio-histórica, geopolítica e racial, daquele conhecimento que eu estou citando, daquele trabalho que eu ‘tô’ referenciando.

Entende?! Então são... Como é que eu vou dizer para você... **São estratégias de radicalização dessa nossa presença negra dentro da universidade...** (Serena)

A tecitura deste diálogo entre os temas significativos e os núcleos de significação nos indicam que muitos verbos são necessários para transformar a universidade e enfrentar o racismo: letrar, ocupar, reorganizar, redistribuir, acolher são alguns deles que sinalizam ações fundamentais para construção do antirracismo. Sem sombra de dúvidas, tantos outros fazem parte dessa dinâmica, mas todos eles devem ser amalgamados pela vontade e esforço político de mudar a “normalidade” das instituições.

7. DIMENSÃO SUBJETIVA DO (ANTI)RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

“Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado.”

James Baldwin

O estudo da dimensão subjetiva do (anti)racismo ao lançar luz para presença dos sujeitos na constituição do fenômeno, nos possibilitou ampliar a compreensão do racismo e as maneiras pelas quais se manifesta na instituição, mas, sobretudo, ampliar o entendimento de como enfrentá-lo. Sendo a dimensão subjetiva a síntese entre a realidade material e a presença dos sujeitos, o seu estudo neste caso, nos deu a possibilidade de perceber significações ambivalentes, que expressam contradições sociais presentes no campo de estudo; isto é, o estudo das significações permite indicar aspectos da realidade e suas contradições.

Diante do que foi apresentado e discutido, a partir da elaboração dos temas significativos e núcleos de significação, é possível sintetizar essas ambivalências nas expressões de que: houve uma centralidade na execução das políticas afirmativas, mas que essas precisam ser ampliadas por mais espaços da estrutura; de que há um grande orgulho, por parte dos diretores, por fazerem parte da instituição e por reconhecerem o compromisso político da mesma no enfrentamento ao racismo, mas sente-se que tem um preço a ser pago pela universidade, que há entraves objetivos na dinâmica cotidiana e elementos dificultadores (por vezes entendidos como dispersão) no processo de efetivação do antirracismo – mas que tais entraves não anulam o surgimento de ações que promovem fissuras na estrutura racista.

Essas sínteses revelam uma postura coletiva de que **“tem que ter mais”**, que representam uma expressão da dimensão subjetiva do (anti)racismo. Tal postura, não desvalida o trabalho que vem sendo feito na instituição, mas indica uma consciência crítica dos diretores de que o enfrentamento ao racismo, ou melhor, a postura antirracista, requer ação, compromisso e vontade política para tecer as mudanças necessárias. Há nas entrelinhas, uma compreensão de que o racismo, por seu caráter social, se atualiza, se transforma e se complexifica; portanto, fazer frente a esse fenômeno parece exigir que estejamos um passo à frente daquilo que o racismo poderá encontrar formas de aniquilar. Aqui, cabe parafrasear Guimarães Rosa, pois “o que a vida quer da gente é coragem”, por isso a dimensão subjetiva do (anti)racismo parece nos dizer, utilizando as palavras de Gonzaguinha, **“Que a vida devia ser bem melhor e será”**.

Sendo assim, a experiência da UFRB nos mostra que o enfrentamento ao racismo (operante por uma teia complexa e interconectada), precisa ser feito considerando a indissociabilidade entre significações e estrutura, pois só se combate o racismo, entendido como estrutura de dominação, a partir de uma atuação nessa encruzilhada. Compreendemos que é através desse processo complexo entre significações-transformações na estrutura institucional que se abrem possibilidades efetivas de combate ao racismo.

A relação dialética entre a produção de significações, as práticas, políticas internas, formas de acesso, permanência, hierarquias institucionais, representação de pessoas negras nos espaços de poder, etc., produzem processualmente o que se compreende por raça na instituição. Afinal, de acordo com Omi e Winant (2015), o processo de racialização não depende apenas do que se vê nas pessoas (distinção demarcada pelas características físicas), mas também pelo que se “sente”, no sentido da percepção social, nas relações: o processo de socialização entre as pessoas e as instituições dá tônica para o que se compreenderá como raça. Como foi dito inicialmente, se aprende sobre raça, mesmo que não se fale explicitamente o que ela é, pois há uma compreensão que se adquire na vivência do cotidiano, como ao se observar os lugares distintos ocupados (e não ocupados) por pessoas de determinados grupos raciais, em relações hierarquizadas socialmente e que, portanto, supõem exercício de poder.

À vista disso, a nossa análise sobre a UFRB, permite afirmar que há um enfrentamento ao racismo, em curso na instituição, que se dá pela via de uma formação racial contra-hegemônica, expressa nas falas que indicam mudanças nas significações. Esse enfrentamento ocorre à medida que são produzidas novas significações sobre raça (novas formas de compreender, interpretar e atribuir sentido às relações raciais), que orientam práticas e políticas institucionais que, por sua vez, contribuem para reafirmá-las e contestar aquelas hegemonicamente postas. Nessa perspectiva, a construção social da raça de maneira não hegemônica (que é racista), constitui parte do processo de dismantelar o racismo.

No Brasil, a racialização do negro o coloca na posição de inferioridade, relegando-o a condições naturalizadas de desigualdade, configurando a formação racial hegemônica neste país. Uma vez que o racismo encontra “justificativa” na ideologia de que há raças superiores e inferiores, sendo esse o “motivo” para o processo de dominação, a reversão dessa lógica (que vem atrelada a mudança na estrutura social), pode significar processualmente o dismantelamento do racismo.

Trata-se de um processo de formação racial, essencialmente sócio-histórico, que redefine os contornos da raça na instituição e que, justamente por isso, está permanentemente atravessado por disputas, tensões e esforços de manutenção do *status quo*. Nesse campo de

forças, os diferentes projetos raciais disputam os significados de raça, no sentido de defini-la, de modo a orientar a organização da estrutura social. São os projetos raciais antirracistas dentro da instituição que contestam a ideologia hierarquizante do racismo, que historicamente posicionou brancos como superiores e outros grupos racializados, como os negros, como inferiores. A dinâmica contraditória entre projetos racistas e antirracistas, passa a reorganizar o modo como a raça é simbolicamente e politicamente concebida dentro da universidade.

O enfrentamento ao racismo, nesse contexto, manifesta-se justamente na reconfiguração dessa estrutura, uma vez que os recursos, oportunidades e decisões passam a ser distribuídos com base no reconhecimento da desigualdade e da necessidade de equiparação racial. Esse processo, como foi discutido, não se dá sem tensões, que emergem dos movimentos produzidos na instituição, e não faz da UFRB um grande “oásis” no país racista que vivemos, pois o racismo está presente e o antirracismo tem sido luta constante. Mas a UFRB, mesmo com as contradições, aspectos a serem desenvolvidos e melhorados, tem se apresentado como “ponta de lança” (Serena).

A instituição evidencia um projeto racial contra-hegemônico no qual significações e estrutura se transformam mutuamente, produzindo e capilarizando efeitos que se desdobram na malha social. Por fim, o estudo da dimensão subjetiva do (anti)racismo nos dá a possibilidade de fazermos indicativos para o enfrentamento ao racismo que extrapolam a circunferência da UFRB. Não há dúvidas de que há outras formas e caminhos, afinal, o antirracismo nos exige reinvenção cotidiana e análise sócio-histórica. Mas, diante do que foi trabalhado nessa realidade, social e historicamente referenciada, nos é possível elencar os seguintes aspectos sobre o enfrentamento ao racismo:

-Trabalhar na indissociabilidade entre estrutura e significações: essa concepção é importante, para que compreendamos que o enfrentamento ao racismo não se dá apenas com palestras e eventos sobre a temática, que incidem mais fortemente no combate ao preconceito. O enfrentamento ao racismo na instituição requer mudanças no modo como a estrutura institucional se organiza, pois é essa (re)organização que pode manter ou não a lógica racista, sendo possível a partir da redistribuição de recursos. Com efeito, o trabalho precisa ser feito no campo simbólico-material;

- Distribuição de recursos financeiros: a distribuição dos recursos financeiros dentro da universidade precisa ser feita levando-se em consideração o incentivo ao desenvolvimento de projetos, programas, pesquisas, eventos, etc. que também deem ênfase a população negra, como forma de promover e produzir conhecimentos que não somente os hegemônicos;

- **Adoção de critérios para bolsas de pesquisa e extensão na graduação:** incentivar o ingresso de pessoas negras e indígenas com concessão de bolsas, através de critérios que as priorizem, nos grupos de pesquisa e extensão;

- **Fortalecimento e defesa das universidades públicas:** há que ser tem em vista que a UFRB é uma universidade pública, fruto de uma política de expansão e interiorização do ensino superior que, diante do que foi estudado, tem desempenhado um papel social importantíssimo para democratização do ensino superior e enfrentamento ao racismo. Tem cumprido, portanto, sua função social. Assim, é preciso reconhecer a importância do investimento na educação pública e sua interiorização no país, e reafirmar sua importância em uma conjuntura social em que as universidades públicas sofrem constantes ameaças;

- **Fortalecimento das políticas públicas, sobretudo as ações afirmativas, que visam ampliação do acesso e permanência:** políticas públicas são instrumentos fundamentais na busca pela superação das desigualdades e construção de uma sociedade equânime. As políticas de Cotas e de permanência têm sido fundamentais para viabilizar a mudança necessária das universidades brasileiras, portanto, investir e defendê-las é tarefa fundamental;

- **Aumentar diversidade racial nos diferentes cargos e lugares:** tornar a universidade um espaço em que estejam representados diferentes grupos raciais é uma das formas de disputar o privilégio simbólico do qual usufruem os brancos. Docentes, servidores técnicos, discentes, diretores, coordenadores, reitores: que haja diversidade nesses lugares, para que a presença negra ou indígena não seja uma exceção. A diversidade é um caminho para horizontalizar a hierarquia valorativa posta pelo racismo;

- **Adotar estratégias que deem visibilidade a autoria e produção negra e indígena:** muito do que se aprende nas universidades tem fundamento em uma produção eurocentrada e branca, portanto, é preciso que as universidades reconheçam e valorizem autores e saberes produzidos por aqueles cujo saber foi excluído e negado; é preciso descentralizar a ideia de que o que é tomado como hegemônico é a única forma existente de compreensão sobre o mundo;

- **Criação de Pró-Reitoria voltada para ações afirmativas:** ainda que a discussão deva estar presente por todos os setores da universidade, a criação de uma pró-reitoria com essa especificidade promove e capilariza mudanças significativas na instituição e em sua comunidade acadêmica.

Elencamos aqui alguns “caminhos” para o enfrentamento ao racismo nas universidades, com inspiração na realidade da UFRB, mas que acreditamos ser possível desenvolvê-los, considerando as adaptações necessárias diante das especificidades históricas, regionais, sociais de cada instituição. O caminho para “produzir uma outra universidade” necessita de valorização

e inclusão da diversidade, o que requer esse trabalho com as significações e mudança na estrutura, tendo como objetivo de chegada o desmantelamento das hierarquias que sustentam o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, buscamos investigar a dimensão subjetiva do (anti)racismo, processo que nos possibilitou, através do estudo feito na UFRB, tecer importantes considerações também sobre o racismo. Com o processo de análise deste trabalho nos foi possível demonstrar a existência de uma dinâmica racial dentro da instituição, exemplificada pelos projetos raciais distintos que coexistem em embate constante – o que nos ajuda a indicar como a raça é um dos elementos estruturantes da sociedade, que produz dinâmica e organiza a distribuição de recursos.

Destacamos, assim, o enfrentamento ao racismo, pois se muitas vezes esse fenômeno é negado pelo processo de naturalização social, seu enfrentamento também fica “sufocado” quando se nega a sua existência. Falar, portanto, em (anti)racismo é, antes de tudo, afirmar o racismo enquanto realidade que opera para manutenção de estruturas de dominação, com base na superioridade de uma raça. Aqui, no entanto, essa afirmativa não é para designar o racismo como uma realidade imutável, mas, ao contrário: é reconhecê-lo enquanto uma produção social e que, por isso mesmo, é passível de transformações, assim destacamos o enfrentamento. A partir das discussões feitas e com base nos dados estatísticos que nos auxiliam a compreender a organização da realidade social, nos é possível afirmar que o racismo é poderosíssimo; mas, ao tecer este trabalho, também se torna possível afirmar que o seu enfrentamento também pode ser.

E, nesse sentido, retomamos uma ideia que já foi discutida nos momentos iniciais deste texto, ao fazermos referência a complexidade da categoria raça. Se por um lado é através dela que o racismo opera, produzindo discriminações e legitimando as estruturas de dominação, é também por ela que os grupos racializados podem se organizar, por meio do processo de identificação racial. As palavras de Omi e Winant (2015), tornam-se explicativas nesse momento:

Por mais poderoso que o racismo seja, ele não esgota o significado da raça. Ele não elimina o antirracismo, nem apaga as dimensões emancipatórias da identidade racial, da solidariedade racial ou da agência racialmente consciente, tanto em nível individual quanto coletivo. Na verdade, a raça é uma parte tão profundamente vivida – e vivenciada – da estrutura social e da identidade que ela excede e transcende o racismo, permitindo, assim, a resistência ao racismo. A raça, portanto, é mais do que o racismo; (tradução nossa).

Concordamos com os autores quando esses afirmam que a raça é mais do que o racismo, sobretudo pelas possibilidades de enfrentá-lo, e acrescentamentos que os sujeitos são mais do

que os próprios contornos desenhados pela raça. Um dos desafios nessa discussão é encontrar formas, ainda que em relação a contextos em que a raça opere como elemento aglutinador da luta antirracista, que não produza cristalização e essencialização dos grupos racializados, quando na necessidade de reafirmá-la para que se exponha o racismo, como nos instiga Schucman (2025). Por ora, sabemos que não é possível abandonar a ideia de raça, já que deixar de falar sobre raça não extingue o racismo. Comprendemos que só há um jeito de “abandonar” a raça: acabando com as hierarquias entre os humanos a partir da ideia de raça, ou seja, produzindo mudanças que efetivem o enfrentamento ao racismo.

Sendo assim, a experiência da UFRB nos mostra que o antirracismo nas instituições universitárias precisa ser assumido, sobretudo por aqueles têm poder de decisão na hierarquia institucional, como um pacto social: isso requer vontade política, coesão e coragem para romper com posturas e decisões que mantêm a estrutura desigual, mesmo que isso signifique abrir mão de privilégios simbólicos e materiais. Inspiradas por Eliane Cavalleiro (2024), recorreremos à poesia, pois também acreditamos que a luta, árida e intensa, precisa ser preenchida por doses de beleza, para que não sucumbamos frente às agruras impostas pelos enfrentamentos necessários. Que as palavras de João Cabral de Melo Neto nos inspirem a dar continuidade à essa luta que nos antecede e se mantém necessária.

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2025.

ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2020.189647>. Acesso em: 23 maio 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural (Feminismos Plurais)**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen: Editora Jandaíra, 2019. Edição do Kindle.

ANCILLOTTI, Caio Gracco Lima; SILVA, Priscilla de Oliveira Martins da. Racismo e construção da carreira: estratégias de enfrentamento adotadas por universitários negros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 43, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003253492>. Acesso em: 23 maio 2025.

ÂNGELO, Cristina Aparecida Pimenta dos Santos; ARRUDA, Dyego de Oliveira. As marcas do racismo institucional na trajetória de trabalhadoras negras em uma universidade federal. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 1, p. 97-117, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.305>. Acesso em: 23 maio 2025.

ANTUNES, Maria Aparecida Mitsuko. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 23 maio 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para Psicologia da Educação *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A Dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 43-59.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Painel da Educação Superior 2023*. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Painel do Censo da Educação Superior – Dados de 2024**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 03 nov. 2025

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, p.420.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: _____. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando a escola. 7 ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. P. 113-131.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.51-58

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez Editora, 2014. *E-book*. pág. 53-66. ISBN 9788524922237. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524922237/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e processos educacionais. *In*: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, vol. 2. 1995. p.325-339.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 3ª REGIÃO (CRP-03). O papel da psicologia na luta contra a discriminação racial, 2024. Disponível em: <https://crp03.org.br/o-papel-da-psicologia-na-luta-contr-a-discriminacao-racial/#:~:text=Como%20ci%C3%Aancia%20dedicada%20ao%20estudo,CRP%2D03%20%E2%80%93%20Clique%20aqui>. Acesso em: 09 jan. 2025.

FERNANDES, Claudia Monteiro. Ações afirmativas como política de combate às desigualdades raciais e de gênero na educação superior brasileira: resultados das últimas décadas. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**. v. 5, n. 1, 2022, p.8-39.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025.

GARCIA, Jeferson. **Racismo e emancipação humana: notas sobre a questão negra na tradição comunista**. São Paulo: Instituto Caio Prado Junior, 2022, 1. ed., 341 p.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**. n.1, 2014, p. 35-50.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina.; FURTADO, Odair – A perspectiva sócio-histórica – uma possibilidade crítica para a psicologia e a educação. *In* AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.) - **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 27-42.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A importância da ruptura epistemológica — nosso caminho com Silvia Lane. *In*: SAWAIA, Bader Baan; PURIN, Gláucia Tavares (orgs.). **Silvia Lane: uma obra em movimento**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 135–160.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Dimensão subjetiva da realidade – desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina.; ROSA, Elisa Zaneratto. (orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 39–63.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 280 p.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2002. 232 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101957>. Acesso em: 23 mai. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da violência, 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS – IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Atlas da Violência 2025**. Brasília: IPEA/FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua – Educação: tabelas. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=39295&t=publicacoes>. Acesso em: 23 maio 2025.

KAHHALE, Edna Peters; ROSA, Elisa Zaneratto. Construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1–32.

LEITE, Rita de Cássia Nascimento. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24063/1/TESE%20-%20Rita%20de%20Cassia%20N%20Leite.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2025.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 71, p. 1–25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227161>.

MARCON, Frank Nilton. Antirracismo. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 2, p. 61-73, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revec/article/view/4248>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MARQUES, Thamiris; SANTOS, Bruna Kappel Almeida dos. Um estudo sobre o pensamento social de jovens universitários acerca da justiça e das cotas raciais – **Psicologia e Saber Social**. [S. l.], v. 4, n. 1, p.108-125, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.17559>

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das Graças. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 55–73, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2023.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014. 336 p.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** 2. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021. 356 p.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31–43, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464>. Acesso em: 24 out. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo contra negros: sutileza e persistência. **Revista Psicologia Política**. [S. l.], v. 14, n. 29, p. 101-121, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2023

OLIVEIRA, Flávia; NUNES, Tayane; ANTLOGA, Carla. Dinâmica de prazer e sofrimento de estudantes negras de faculdades de Brasília - Epistemicídio, racismo e machismo. **Psicologia revista**. [S. l.], v. 28, n. 1, p. 103-124, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2594-3871.2019v28i1p103-124>

OMI, Michael; WINANT, Howard. The theory of racial formation. In: OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial formation in the United States**. 3. ed. New York: Routledge, 2015. p. 103–136.

PRADO, Edna Cristina do; SILVA, Fabson Calixto da. Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. **Educar em Revista**. [S. l.], v. 38, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78267>

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: http://cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2016/01/deocele_mascarenhas_queiroz.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

REIS, Regimarina Soares; SILVA, Letícia Batista da. **Relações entre o racismo e a saúde como direito no Brasil**. In: REIS, Regimarina Soares; SILVA, Letícia Batista da (orgs.). Letramento racial para trabalhadores do SUS: elementos introdutórios. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2025. p. 14–46. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/letramento-racial-para-trabalhadores-do-sus-elementos-introdutorios>. Acesso em: 26 dez. 2025.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Preconceito e prounistas: “seu lugar não é aqui”. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 53, p. 13–24, dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p13-24>. Acesso em: 23 maio 2025.

ROSA, Evellyn Gonçalves da; ALVES, Míriam Cristiane. Estilhaçando a máscara do silenciamento: movimentos de (re)existência de estudantes negros/negras. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 40, n. especial, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003229978>. Acesso em: 23 maio 2025.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 31–50, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>. Acesso em: 27 out. 2025.

SANTOS, Silvano Messias dos; FREIRE, Rebeca Sobral. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações

afirmativas na UFOB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 260–280, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200004>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949–967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos. Rumos e percursos da descolonização do pensamento psicológico: subsídios a partir de Brasil, Estados Unidos e África do Sul. **Revista da ABPN**, v. 16, Edição Especial, set. 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1649>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41–55, jan. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer; NUNES, Sylvia da Silveira; COSTA, Eliane Silvia. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 144–158, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564A20132413>. Acesso em: 23 maio 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Como desracializar o mundo sem mobilizar a própria noção de raça? Le Monde Diplomatique Brasil**, Edição 218, 1 set. 2025. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/como-desracializar-o-mundo-sem-mobilizar-a-propria-nocao-de-raca/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, Cidinha da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 41–58.

SILVA, Paula Bacellar e; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal, Revista de Psicologia**. 24, n. 3, p. 525-542, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000300007>

SIMÕES, Gabrielle Capinam da Silva. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no ensino superior: um estudo sobre significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos – PROUNI**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. 116f.

SIMÕES, Gabrielle Capinam da Silva; BOCK, Ana Mercês Bahia. Ensino superior, desigualdade social e racismo: uma discussão necessária. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.). **Desigualdade social: contribuições da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Educ, 2024. p. 259-274.

SIMÕES, Gabrielle Capinam da Silva; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva da desigualdade social no ensino superior. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. e30016, 2025. DOI: 10.34019/2447-5246.2025.v30.46126. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30016>. Acesso em: 23 out. 2025.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 79–96, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100005>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SOUZA, Jessé. “Multiculturalismo, Racismo e Democracia. Por que comparar Brasil e Estados Unidos?”. In: SOUZA, Jessé (Org.) et al. **Anais do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: O papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997. Acesso em: 22 mai. 2025.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA – SEI-BA. Com 79,5% da população autodeclarada negra, Bahia ainda enfrenta desafios para a igualdade racial. SEI-BA, 2024. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/sei/noticias/2024-11/4238/com-795-da-populacao-autodeclarada-negra-bahia-ainda-enfrenta-desafios>. Acesso em: 01 dez. 2025.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Latin America University Rankings 2024**. [S.l.]: Times Higher Education, 2024. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/latin-america-university-rankings>. Acesso em: 3 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto de Criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2003. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/historia/projeto-ufrb.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Portfólio institucional**. Cruz das Almas: UFRB, 2023. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/apresentacao>. Acesso em: 23 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Programa ações afirmativas**. Disponível em: [https://ufrb.edu.br/ppgartes/programa/acoes-afirmativas#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas.%20A%20Universidade%20Federal%20do%20Rec%C3%B4ncavo,P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20Ci%C3%A2ncia%20e%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20\(PPGCI\)%20e%20a](https://ufrb.edu.br/ppgartes/programa/acoes-afirmativas#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas.%20A%20Universidade%20Federal%20do%20Rec%C3%B4ncavo,P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20Ci%C3%A2ncia%20e%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20(PPGCI)%20e%20a). Acesso em: 23 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Resolução CONSUNI nº 003/2018**, de 11 de junho de 2018. Dispõe sobre o Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) e revoga a Resolução CONSUNI nº 004/2017. Cruz das Almas, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/propaae/noticias/1132-resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior**. Portal UFRB, 28 jul. 2017. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 28 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário estatístico**. São Paulo: USP, 2025. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>. Acesso em: 3 nov. 2025.

VALÉRIO, Ana Cristina de Oliveira; BEZERRA, Waldez Cavalcante; SANTOS, Vanessa Silva dos; LEITE JUNIOR, Jaime Daniel; FARIAS, Magno Nunes; SANTOS, Salete Maria Bernardo dos. Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 29, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2278>.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>. Acesso em: 07 jan. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Programa de Educação: Psicologia da Educação**

PUC-SP

Ficha de identificação

- **Nome completo:**
- **Idade:**
- **Identidade de gênero:**
- **Tendo como referência as categorias do IBGE³⁵, você se autodeclara uma pessoa:
Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta ()**
- **Titulação acadêmica:**
- **Ano de ingresso na UFRB:**
- **Área de conhecimento/course em que exerce a docência:**
- **Tempo de exercício no cargo de direção:**
- **Já ocupou outro(s) cargo(s) de gestão na instituição? Qual(is)?**
 - Se sim, por quanto tempo?

³⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

APÊNDICE B

Pontos a serem abordados nas conversações

[Caracterização do racismo na instituição]

- Presença do racismo
- O quê e como acontece o que é chamado de racismo
- Mecanismos e processos burocráticos da instituição na (re)produção do racismo e na manutenção de desigualdades raciais

[Descrição das estratégias de enfrentamento]

- Como as situações de racismo são enfrentadas pela instituição/direção
- Normas internas para o enfrentamento do racismo
- Estratégias institucionais utilizadas para o enfrentamento do racismo
- Prioridade dada ao enfrentamento ao racismo nas metas, políticas e programas
- Alcance das estratégias na comunidade acadêmica

[Acompanhamento das estratégias de enfrentamento]

- Acompanhamento contínuo e monitoramento das ações de enfrentamento ao racismo na instituição
- Estratégias que têm produzido efeitos interessantes
- Canais e formas institucionais para formalização da denúncia

[Percepções da gestão sobre o enfrentamento institucional ao racismo]

- Efeitos percebidos pelos gestores na comunidade acadêmica produzidos pela presença (ou ausência) das estratégias de enfrentamento ao racismo
- Efeitos das estratégias de enfrentamento ao racismo na formação dos estudantes, no trabalho de docentes e técnicos
- Efeitos das estratégias de enfrentamento ao racismo no trabalho do gestor

APÊNDICE C**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Programa de Educação: Psicologia da Educação****PUC-SP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa de doutorado cujo título é “Enfrentamento institucional ao racismo no ensino superior: impactos na comunidade acadêmica”, que tem por objetivo investigar as estratégias institucionais na educação superior para o enfrentamento ao racismo e seus impactos na comunidade acadêmica. Para o desenvolvimento do estudo, faremos a investigação proposta na instituição de ensino superior, situada no interior baiano: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Gabrielle Capinam da Silva Simões, sob a orientação da professora Dr^a Ana Mercês Bahia Bock, vinculada ao Programa de Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma dúvida ou a identificação de algum ponto que necessite de maiores esclarecimentos, converse com a pesquisadora responsável para que as dúvidas sejam esclarecidas. A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar da pesquisa. Se você aceitar, a sua participação será através de uma entrevista individual que será gravada em áudio, para que seja feita transcrição integral e análise em momento posterior. O desenvolvimento desse estudo envolve o risco de que você seja identificado publicamente, uma vez que os participantes da pesquisa são selecionados por fazerem parte da comunidade acadêmica da UFRB. Para minimizar esse risco, fica garantido o sigilo e o anonimato, de modo que NENHUM dado que possa identificar você, como nome, apelido, iniciais, serão divulgados. Também fica garantido que as informações obtidas através das entrevistas só serão utilizadas para fins científicos. Caso seja verificada presença de manifestações de mobilização emocional durante a entrevista, estas serão acolhidas pela

pesquisadora, que possui formação em Psicologia e possui domínio técnico para o manejo de tais situações. No que diz respeito aos benefícios desta pesquisa, os mesmos estão voltados para construção de uma educação antirracista. Os resultados produzidos serão oferecidos a instituição onde a pesquisa será desenvolvida, para que possam contribuir com a sistematização dos dados da própria universidade, além de, ao dar ênfase as estratégias institucionais de enfrentamento ao racismo, contribuir com outras universidades para construção de um ensino superior antirracista. Quanto a você que será entrevistado, a sua participação na pesquisa poderá não trazer benefícios diretos e individuais, mas contribuirá para produção de conhecimentos científicos no campo da Psicologia da Educação ou áreas afins. No entanto, cabe ressaltar que a conversação pode ser uma oportunidade de os sujeitos lidarem com os assuntos do tema proposto, possibilitando um momento de elaboração, suscitado pela oportunidade da fala e da pesquisa – podendo se configurar como um benefício para os sujeitos. Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da entrevista, não haverá nenhum prejuízo. Sua participação poderá ser suspensa a qualquer momento, sem que lhe acarrete ônus. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação nesta pesquisa e você não terá nenhum custo financeiro com respeito aos procedimentos envolvidos. É garantido a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa, antes, durante e depois da sua participação. Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gabrielle Capinam da Silva Simões, pelo telefone e/ou pelo e-mail, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP. O Comitê de Ética tem por objetivo garantir que as pesquisas que envolvem seres humanos sejam conduzidas segundo princípios éticos de proteção aos direitos humanos, respeitando, assim, a dignidade e integridade dos participantes. A Secretaria do CEP da PUC-SP está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. Esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, fui esclarecida (o) sobre a pesquisa “Enfrentamento institucional ao racismo no ensino superior: impactos na comunidade acadêmica”, seu objetivo, o modo como se dará minha participação, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar da mesma. Também fui informada (o) sobre as vias possíveis de contato com a pesquisadora e o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

_____, ____/____/2025.

Assinatura da (o) participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Enfrentamento institucional ao racismo no ensino superior: impactos na comunidade acadêmica”, eu, Gabrielle Capinam da Silva Simões, declaro que a presente pesquisa está baseada na Resolução CNS 466/12 e me comprometo em cumpri-la, bem como, as demais orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

Assinatura da pesquisadora responsável

Informações para contato com a pesquisadora

Nome: Gabrielle Capinam da Silva Simões

Telefone:

E-mail:

Informações sobre o Comitê de Ética da PUC-SP

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo – SP, térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C. CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@puosp.br