



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIA POLÍTICA**  
**GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

Maria Angélica Lima de Souza

## **Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília**

Brasília - DF

2018

Maria Angélica Lima de Souza

# **Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciência Política da Universidade de Brasília para obtenção do título de bacharel em Ciência Política

Orientador: Prof. Dr. Carlos Mello Machado

Brasília - DF

2018

Maria Angélica Lima de Souza

**Epistemicídio, educação e poder: o silenciamento de vozes  
negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de  
Brasília**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação  
em Ciência Política da Universidade de Brasília  
para obtenção do título de bacharel em Ciência  
Política

---

PROF. DR. CARLOS AUGUSTO MELLO MACHADO

Para todas as pessoas negras que apesar dos entraves, lutam diariamente pelo direito de ser.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe Arineide, que sempre lutou para conseguir me proporcionar a melhor educação possível, além de todo apoio e compreensão durante toda a graduação. Eu te amo.

À minha irmã Maria Luiza, que mesmo tão pequena enche meu coração de amor e me dá força para continuar. Eu também te amo.

Aos amigos e amigas que caminharam e caminham ao meu lado, por toda a felicidade compartilhada, o suporte oferecido e os momentos de troca que me fizeram ser uma pessoa melhor. A gratidão que eu sinto por poder compartilhar um pouco da minha vida com vocês é imensurável.

Aos projetos que participei durante a graduação: ao Política na Escola, Demodê, RUA e às gestões do Centro Acadêmico de Ciência Política, Cordel de Mangaio e Xica Manicongo, por me proporcionarem momentos de imenso aprendizado e crescimento, tornando a passagem pela universidade bem mais enriquecedora.

Aos espaços de militância que tive oportunidade de compor, por ter me mostrado que a luta por uma sociedade melhor é possível e acima de tudo, necessária.

Gratidão imensa pela oportunidade de ter estudado na UnB e ter aprendido bastante com professoras e professores comprometidos com a construção de um mundo melhor.

Ao meu orientador Carlos Machado, não somente por ter me orientado, mas também por ser um dos poucos professores comprometidos a tratar a questão racial dentro do instituto e da universidade.

E por fim, agradeço ao universo e a mim mesma, por ter conseguido chegar até aqui e ter me permitido aprender e mudar tanto.

## RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a discussão sobre o epistemicídio no ambiente universitário, mais especificamente na Universidade de Brasília, além de discutir sobre suas implicações dentro do sistema educacional como um todo e também nas relações de poder presentes na sociedade. Busca também entender em que medida os cursos de Ciências Sociais da UnB acabam corroborando com o processo de epistemicídio através da pesquisa sobre o perfil racial dos autores presentes nos programas das disciplinas obrigatórias dos cursos de ciência política, antropologia, sociologia e ciências sociais bacharelado.

**Palavras-chave: epistemicídio, questão racial, produção do conhecimento, educação, ciências sociais, Universidade de Brasília**

## ABSTRACT

The presente study aims to contribute to the debate about epistemicide in the university, more specifically in the University of Brasilia, besides discussing its implications within the educational system and also in the relations of power present in the society. It also aims to understand the extent to which the UnB Social Sciences courses end up corroborating the epistemicide process through the research on the racial profiling of the authors present in the compulsory subjects of political science, anthropology, sociology and social sciences baccalaureate.

**Keywords: epistemicide, racial issue, educacion, social sciences, University of Brasília**

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	9
2.2 O epistemicídio.....	9
2.3 Educação e poder à luz de Bourdieu .....	16
2.4 A história dos cursos de Ciência Política e Ciências Sociais na Universidade De Brasília e o epistemicídio nas universidades. ....	19
3. PESQUISA.....	28
3.1 Metodologia.....	28
3.2 Apresentação e análise dos dados .....	31
4. CONCLUSÃO .....	33
BIBLIOGRAFIA .....	35
APÊNDICES.....	37

## 1. INTRODUÇÃO

A palavra “epistemicídio” nos remete a palavra “episteme” que está ligada ao conhecimento, já a partícula “cídio” remete a homicídio, que significa "crime que mata outrem", diante disso, chegamos a conclusão que se trata do assassinato do conhecimento de alguém, mas quem é esse alguém?

Diante dessa questão, o presente trabalho buscou entender quem é esse sujeito e como ocorre esse processo. Diante dos trabalhos de Sueli Carneiro e Boaventura de Souza Santos, que tratam sobre o termo, tentei entender como ele se constitui na academia. Entendi que de forma resumida, os dois trabalhos tratam sobre o termo com enfoques diferentes, sendo que Boaventura foca em entender a questão diante da dicotomia norte e sul e Sueli Carneiro trata sobre a questão de forma mais ampla e entendendo especificamente a questão nos negros africanos e seus descendentes em contexto de diáspora.

Após esse primeiro momento, tratei de entender como o sistema educacional, a produção intelectual e a distribuição de poder se encaixam diante da temática, levando em conta os conceitos de campo, *habitus* e capital abordados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Adiciona-se a discussão sobre os conceitos de “violência simbólica” e “inconsciente cultural” tratados pelos autor.

Em um terceiro momento houve uma análise da história dos cursos de Ciências Sociais na Universidade de Brasília. Além de uma discussão sobre o processo de epistemicídio mais especificamente dentro do contexto universitário da UnB. Ressaltando em que medida o racismo presente nesses espaços e nos agentes que o compõem influenciam na vivência do alunado negro dentro da universidade.

Por fim, há a descrição da pesquisa sobre o perfil racial dos autores/as abordados nas disciplinas obrigatórias presentes nos cursos de ciência política, sociologia, antropologia e ciências sociais bacharelado da UnB. Para isso foi realizado uma pesquisa sobre a composição dos programas desses cursos. O objetivo da pesquisa é entender em que medida tais instituições contribuem no processo de epistemicídio que ocorre em tais espaços.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.2 O epistemicídio

O termo epistemicídio foi introduzido por Boaventura de Sousa Santos (2007) no circuito de discussões das Ciências Sociais. O autor usa a palavra para designar o apagamento das epistemologias produzidas nas periferias globais e que, portanto, estão fora do circuito de produção de conhecimento aceito como válido. Santos aponta que as grandes teorias usadas como base dentro das ciências sociais foram produzidas em poucos países localizados no Norte global e que tais teorias não servem para analisar o lado Sul do mundo que é marcado historicamente pela dicotomia apropriação/violência, enquanto o Norte é marcado pela regulação/emancipação.

O pensamento euro-americano confere à ciência moderna o monopólio da diferenciação entre o verdadeiro e o falso enquanto que os conhecimentos alternativos ficam restritos ao campo da filosofia e da teologia. Há uma tensão entre essas formas de conhecimento na medida em que a ciência moderna e ocidental toma para si o status de detentora da verdade. O que Santos coloca é que tal tensão se concentra do lado Norte do globo, enquanto os conhecimentos produzidos nos territórios coloniais não são vistos como relevante o suficiente para estarem além do universo do verdadeiro e do falso, pois, é tido como inexistente (SANTOS, 2009, p 25).

Santos aponta que essa é a característica fundamental do pensamento produzido no Norte, a impossibilidade da co-presença dos conhecimentos produzidos do outro lado do globo. Para além do mundo euro-americano há apenas invisibilidade, inexistência e ausência não-dialética.

Dessa forma, uma grande parte da população mundial é vista como incapaz a ponto de não se enquadrarem na ideia de humanidade construída pelo ocidente. Como coloca o próprio autor:

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2009, p 30-31).

Santos aponta que os teóricos modernos ajudaram a determinar o mundo colonial enquanto estado de natureza e incapaz de organizar instituições da sociedade civil. Dessa forma a modernidade acabou invisibilizando a parte do mundo que se encontrava irreversivelmente em um suposto estado de natureza e apontou um futuro único, homogêneo e universal, na medida em que se baseou unicamente na experiência da metrópole. Para Santos, tal movimento não ficou restrito ao período colonial e continua atualmente nos pensamentos e nas práticas modernas ocidentais (2009, p 28).

O autor usa a analogia da monocultura para explicar como se dá o efeito de exclusão do conhecimento produzido na periferia global. Aponta que assim como a monocultura, o pensamento abissal não dá espaço para outros conhecimentos serem produzidos e reconhecidos como válidos. Dessa forma, o conhecimento produzido no Norte “ao constituir-se como monocultura (como a soja), destrói outros conhecimentos, produz o que chamo “epistemicídio”: a morte de conhecimentos alternativos.” (SANTOS, 2007, p 29).

O autor aponta cinco formas de produção de ausências, ou seja, de apagamento dos conhecimentos alternativos. São eles: a monocultura do saber e do rigor, que apaga os saberes baseados em conhecimentos populares, indígenas, camponeses, urbanos, na medida em que coloca como válido apenas o saber científico; a monocultura do tempo linear, que produz ausência na medida em que atesta que a história possui apenas um sentido e uma direção, colocando, dessa forma, os países do Norte como mais modernos e desenvolvidos, enquanto os países do Sul são mais simples e primitivos; a monocultura da naturalização das diferenças, que produz ausência, pois, inferioriza o diferente, ao passo que coloca como natural diferenças étnicas, raciais, sexuais, ocultando assim hierarquias; a monocultura da escala dominante, que produz apagamento na medida em que coloca como universal o conhecimento da metrópole e coloca como locais e portanto, não válidas para um entendimento global, os conhecimentos produzidos na periferia do globo e por fim, a monocultura do produtivismo capitalista, que produz ausência pois, apaga toda e qualquer ideia que não coloca como central o crescimento econômico dentro de um modelo de produtividade capitalista (2007, p 32-28).

Todas essas ausências produzem a subtração do presente, pois, descartam muitas experiências sociais e produz um presente bem menos complexo do que realmente é. Para mudar tal situação o autor propõe a Sociologia das Ausências, onde se valorizam justamente os conhecimentos que são silenciados, os não objetos. Para produzir tal Sociologia é preciso previamente substituir as monoculturas pelas ecologias.

Assim, o autor aponta para as cinco ecologias que tornam as experiências ausentes em experiências presentes: a primeira é a ecologia dos saberes, que faz com que o saber científico dialogue com todos os saberes, na medida em que tira o status de produtor de verdade do saber científico e valoriza outras formas de conhecimento; a segunda é a ecologia das temporalidades, que reconhece a existência de outros tempos além do tempo linear, tornando visíveis conceitos que são considerados resíduos de tempos atrasados; a terceira é a ecologia do reconhecimento, que aceita as diferenças somente depois que as hierarquias forem descartadas para assim entender o que é produto da hierarquia e o que não é; a quarta é a ecologia da transescala, que é a articulação dos projetos locais em projetos nacionais e globais e por fim, a ecologia das produtividades, que recupera e revaloriza os sistemas alternativos de produção (2007, p 32-36).

Boaventura afirma ainda que é impossível haver uma epistemologia geral e universal, pois, a realidade do mundo é muito diversa e, portanto, não há teoria capaz de abarcar toda essa diversidade. Dessa forma, propõe o universalismo negativo, que é justamente uma teoria que atesta a impossibilidade de uma teoria geral, deixando de lado, portanto, a busca por uma teoria geral e detentora da verdade. Vale ressaltar também que o autor acredita que a criação de uma Epistemologia do Sul é de suma importância, pois, somente a partir dela é possível haver justiça social: “não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p 40).

Partindo do conceito de epistemicídio previamente tratado por Boaventura em uma dicotomia Norte/Sul, Sueli Carneiro (2005) trata o tema na dimensão da articulação dos saberes, poderes e subjetivação:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação do acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto por que não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente. Como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo destituí-lhe a razão, a condição para alcançar o

conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p 97).

A autora alia a premissa tratada por Boaventura, de que o epistemicídio é a morte de algumas formas de conhecimento, à ideia de que o epistemicídio, diante de uma perspectiva racial, anula formas de se entender enquanto ser capaz de produzir intelectualmente dentro da sociedade e conseqüentemente também mata formas de ser dentro da sociedade. Segundo a própria autora “é um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações” (CARNEIRO, 2005, p 97).

Dessa forma definido, o conceito de epistemicídio possibilita entender a situação dos negros com relação à educação, pois, além de permitir entender os problemas relativos à produção e reprodução do conhecimento, também permite entender como se dá o processo de construção do ser cognoscente diante de uma diferença cultural/racial tida como atestadora da sua inferioridade.

Carneiro mostra como diferentes pensadores ocidentais teorizaram no sentido de verificar o nível de racionalidade de cada grupo humano e assim delimitaram a possibilidade de tais grupos de produzir conhecimento e entendê-los. Dessa forma, a racionalidade ocidental se constituiu sob a afirmação de que alguns grupos seriam incapacitados de forma inata a produzir cultura e civilização, definindo assim, o Não-ser em contraposição ao Ser constituído de razão. Em outras palavras a epistemologia ocidental, através do racismo e do colonialismo, se constituiu enquanto parâmetro, controlando e definindo corpos, mentes e espíritos.

Partindo para uma análise do contexto brasileiro, a autora faz uma leitura de como o epistemicídio se constituiu dentro da sociedade brasileira. Segundo Carneiro, a primeira expressão do epistemicídio na história do Brasil se deu com o advento da catequização jesuíta promovida pela Igreja Católica no período colonial. Nesse período, como forma de contenção à Reforma Protestante, a coroa portuguesa confiou à ordem jesuíta a missão de cuidar da educação no Brasil, fato que perdurou de 1549 a 1759. A mudança dessa configuração se dará apenas através da determinação de Marquês de Pombal, que receoso com o avanço dos movimentos emancipatórios passou a responsabilidade da educação brasileira para outros setores da igreja. (FISHMANN, 1989 e 1990, apud CARNEIRO, 2005, p 102 - 103). A questão a ser ressaltada é que tal organização educacional acabou por promover o

epistemicídio na medida em que delimitou qual seria o conhecimento válido e qual seria o sujeito capaz de aprendê-lo.

A justificativa promovida pelos brancos de que a escravidão era uma instituição produzida pelos próprios negros africanos desde tempo imemoriáveis, portanto, algo que estaria em sua própria natureza, além de uma bula papal que atestou que as crianças negras não deveriam ir à escola, pois os negros não possuem alma, acabou excluindo tal população do processo educacional e os classificando enquanto produtos da escravidão. Com a laicização do Estado moderno, a ausência de alma foi substituída pela ausência da razão e a não-educabilidade dos negros continuou sendo central para a promoção do epistemicídio (2005, p 104-105).

A abolição da escravatura em 1888 fez com que os negros escravizados fossem libertos, inaugurando assim uma questão a ser tratada pelos intelectuais brasileiros à época. Aos olhos da elite intelectual, política e econômica o projeto de construção da Nação Brasileira, que se consolidou durante a República, se via ameaçado pela possibilidade de incorporação dos recém-libertos ao sistema educacional brasileiro, pois, tal medida teria impacto direto na possibilidade de desenvolvimento do país. O processo civilizatório brasileiro estaria, portanto, ameaçado na medida em que os negros, vistos como incapazes de civilização, poderiam adentrar tal sistema (2005, p 109-110).

Houve durante esse processo uma negação das experiências africanas de civilização, na medida em que se afirmava que se elas existiram foi por que houve interferência da raça branca. A desmoralização do Outro diante do estereótipo de negro animalizado também compactua com a ideia de que a irracionalidade e a resposta instintiva diante das ações demonstram a impossibilidade de civilização e desenvolvimento dos negros africanos e seus descendentes (2005, p 107-108).

Carneiro atesta que apesar das demonstrações de capacidade de diversas personalidades negras à época, a elite brasileira preferia apostar no argumento da insuficiência civilizatória. Diante desse cenário, os índices educacionais de negros e brancos constituíram-se de forma extremamente desigual durante o século XX. No início da República o controle era feito pela restrição da quantidade dos que teriam acesso à escola pública, posteriormente o controle passou a ser pela restrição dos que teriam acesso a educação pública de qualidade, diante do sucateamento da educação pública (2005, p 111-114).

A autora aponta que todo esse processo demonstra como o sistema educacional brasileiro se configurou enquanto instrumento de manutenção das hierarquias sociais. Em outras palavras a educação formal foi para a elite social, política e econômica brasileira uma ferramenta para a reprodução e internalização de paradigmas que institui e naturalizou em alguns uma consciência de superioridade e em outros uma consciência de inferioridade.

A escola é para Carneiro um espaço central para a promoção da justiça social, tendo em vista que permite a possibilidade de mobilidade social, transformações futuras e a construção de um imaginário realmente emancipatório. Porém, o sistema educacional da forma como se constituiu acaba promovendo o epistemicídio na medida em que, nas palavras da própria autora, é uma

Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc (CARNEIRO, 2005, p 324).

Todos esses obstáculos encontrados pela população negra no Brasil para entrar, permanecer e concluir sua jornada no ensino básico e superior aponta o espaço educacional enquanto um lugar em que se apresentam efeitos do poder hierárquico e conseqüentemente não promove a equidade e justiça social. Nas palavras da própria autora,

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo tempo o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo que essa evoluísse para um conflito aberto (2005, p 113).

As trajetórias educacionais diferenciadas entre negros e brancos antecipam o futuro também desigual que os aguardam. O sucateamento do ensino público, ao mesmo tempo em que há uma ampliação formal do acesso a população negra, demonstra, segundo a autora, a diferenciação social entre uma classe média branca que pode pagar pela educação de qualidade e as classes populares notadamente negras que dependem predominantemente do ensino público. É importante ressaltar que a configuração dos espaços de poder presentes na sociedade como um todo, também é influenciada por tal dinâmica (2005, p 114).

Sueli Carneiro aponta ainda para o epistemicídio presente no ambiente escolar, onde o silenciamento e o silêncio com relação à discriminação racial acabam promovendo uma suposição de paranoia dos alunos negos, que sentem na pele um problema que não é reconhecido enquanto tal. Segundo Sueli, “o silêncio se manifesta também, na relação aluno-professor, instâncias diretivas do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e negros; no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos livros didáticos, acoplado a uma representação humana superior” (CARNEIRO, 2005, p 115).

A escola enquanto um ambiente de formação de sujeitos acaba reproduzindo e potencializando o rebaixamento moral do alunado negro que se vê socialmente desvalorizado dentro e fora da sala de aula. Carneiro aponta ainda, que há, por parte dos professores, a reprodução de um imaginário pessimista em relação à educabilidade dos alunos negros, corroborando com a ideia de que tal grupo seria incapaz para o conhecimento (2005, p 116).

Mesmo após adentrar o sistema educacional o epistemicídio ainda atua no sentido de respaldar o processo de embranquecimento do colonizado, através da reprodução dos paradigmas ocidentais. O alunado negro mesmo após adentrar o ensino superior, se vê diante de diversos obstáculos que continuam colocando em cheque sua capacidade intelectual. E assim, “o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro” (CARNEIRO, 2005, p 114).

### 2.3 – Educação e poder à luz de Bourdieu

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, apesar de basear seus estudos, especialmente no caso da educação, na realidade francesa, possui conceitos interessantes para entender o funcionamento do mundo social de forma prática, na medida em que procura construir sua teoria levando em conta principalmente às estruturas sociais e as relações de poder que a constituem. Desse modo, de forma explícita ou implícita, consciente ou inconsciente, todas as relações sociais que fazem parte do mundo social, são permeadas por relações de poder.

Dentre os diversos conceitos criados pelo autor, o de *habitus*, campo e capital são essenciais para entender o funcionamento das práticas sociais. De forma sucinta, *habitus* é “o conjunto de “disposições para agir” que os indivíduos interiorizam a partir da vivência no mundo social. [...] é um esquema inconsciente para a apreensão da realidade e para a prática [...]” (MIGUEL, 2001, p 107). Já os campos, são “as estruturas objetivas, que impõem sua lógica aos agentes que dele participam” (MIGUEL, 2001, p 110), gerando assim, práticas específicas ao próprio campo e, sobretudo, autônomas. E capital é uma forma de valor, nas palavras do próprio autor, é “uma relação social isto é, uma energia social que só existe e produz os seus efeitos no campo onde se produz e reproduz” (BOURDIEU, 1979, p 127 apud MENDES; SEIXAS, 2003, p 105).

Bourdieu coloca o sistema escolar enquanto “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p 41). O autor trabalha com a ideia de que o capital cultural, sendo o patrimônio cultural acumulado pelo indivíduo (normas de falar, formas de conduta, de valores...), é marcado pelas diferenças presentes na sociedade, sendo a escola um espaço onde essas diferenças são ratificadas. Apesar de Bourdieu focar sua crítica nas diferenças de classe, sua lógica de pensar a educação enquanto reprodutora e legitimadora de desigualdades é interessante na medida em que questiona o sistema educacional enquanto espaço de plena liberdade e construção livre do conhecimento.

No seu livro em parceria com Jean-Claude Passeron, “A reprodução” (1992), Bourdieu trabalha com a ideia de que a escola ignora as desigualdades existentes fora dela e incorpora um discurso, inclusive formal, de neutralidade e universalidade, dessa forma, acaba reproduzindo os valores da classe dominante. Os estudantes que já dominam o aparato

cultural dominante, proporcionado em suma pela família, encontram sucesso nesses moldes, e os estudantes que não encontram, precisam incorporar o *habitus* dominante.

Esse movimento de incorporação de uma cultura que não é a sua, proporciona o que o autor chama de “violência simbólica”, que faz com que os grupos marginalizados percam sua identidade e suas referências, tornando-os mais inseguros e mais suscetíveis ao sentimento de inferioridade e não pertencimento (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Para os autores,

"ressalta que em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda cultural familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta de condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais- por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário- em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados." (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p.52)

Pensando sob a chave racial, a “violência simbólica” pode ser vista como uma ferramenta do epistemicídio, na medida em que a população negra, historicamente excluída da composição do campo cultural dominante, para entrar no sistema educacional, inclui-se aí o ensino superior, precisa incorporar o pensamento social dominante, que é basicamente branco. A reprodução de representações simbólicas dominantes é um elemento fundamental para entender como o sistema educacional acaba em certa medida, contribuindo para a manutenção do status quo.

Em seu livro “Campo de poder, campo intelectual” (2002), Bourdieu trata sobre a disputa de poder que, apesar de ser característica de todos os campos, é tratada mais especificamente sob a perspectiva do campo cultural. O autor coloca que, diferente do poder político, o poder em disputa no campo cultural é pela legitimidade, autoridade, autenticidade e pelo domínio dos sentidos, dos signos, e das interpretações.

O campo intelectual é o campo de produção de bens simbólicos, que é determinado pela relação entre os agentes e as instituições que o compõem. Esses dois elementos, por sua vez, são determinados pela posição que ocupam dentro do campo. Dessa forma, o poder de um agente ou de uma instituição dentro do campo é determinado pela posição que ocupa com

relação ao campo. Bourdieu explica que o campo intelectual somente começou a se organizar dessa forma, quando conseguiu ter autonomia com relação à aristocracia e à igreja, processo que só veio a ocorrer com o advento da modernidade. Outro elemento essencial para esse processo foi o aparecimento de instâncias de reconhecimento do trabalho intelectual que legitimam a existência do próprio campo. Dessa forma, o campo intelectual foi se tornando mais complexo, na medida em que foi se expandido com o surgimento de instituições como as escolas, academias, associações científicas e culturais, editoras, imprensa, museus, etc (BOURDIEU, 2002, p 9-17).

De acordo com o autor, o campo compõe o mundo social e, portanto, toma dele suas características, ou seja, acaba sendo marcado pelas desigualdades presentes na sociedade. Dependendo do capital acumulado, os agentes e as instituições se organizam dentro do campo, ocupando posições específicas que refletem esse acúmulo de capitais. Dessa forma, o campo intelectual acaba sendo estruturado através das relações de poder existentes tanto internamente quanto externamente (BOURDIEU, 2002, p 9 - 17).

Bourdieu aponta a importância de entender o desenvolvimento histórico de cada campo para conseguir enxergar como se dão essas relações de poder e aborda o conceito de “inconsciente cultural” para compreender as determinações do campo intelectual. Levando em consideração que o intelectual está situado historicamente e socialmente, há uma série de códigos sociais que são incorporados durante a produção intelectual que o coloca em uma posição com relação ao campo. O “inconsciente cultural” diz respeito a um sentido comum que é incorporado de forma inconsciente e que dá sentido ao que tá sendo expresso, da forma que está sendo expresso e no momento que está sendo expresso. Dessa forma, a relação do intelectual com o tema abordado, com as formas de percepção dos problemas, de raciocinar, de se expressar, proporciona uma predisposição de cumplicidade entre os pares, na medida em que compartilham signos em comum (BOURDIEU, 2002, p 41-50).

A abordagem de Bourdieu é bastante interessante, pois, assume a importância de localizar historicamente a construção e a consolidação do campo intelectual, além de que o coloca enquanto um espaço que se estrutura segundo as relações de poder que o compõe. Fazendo novamente o exercício de analisar essa questão segundo uma abordagem racializada, é possível entender que toda essa constituição do campo intelectual se deu em um contexto bastante específico que englobou apenas países do Norte global, que por sua vez, se constituíram em torno de processos como a colonização, a escravidão e o racismo. A

consolidação da Sociologia, Antropologia, Literatura, das Artes, entre outras áreas do conhecimento, se deu em volta de um contexto específico que não considerou as diversas formas de conhecimento como válidas. Deixando de lado a intelectualidade daqueles que não possuíam o “inconsciente cultural” de um espaço-tempo que o colocaria como participante desse campo. Dessa forma, a episteme negra não foi sequer vista como passível de entrada nesse campo e acabou sendo apagada de todo esse processo descrito por Bourdieu.

#### **2.4 A história dos cursos de Ciência Política e Ciências Sociais na Universidade De Brasília e o epistemicídio nas universidades.**

A Universidade de Brasília foi fundada em 21 de abril de 1962. O principal ator na construção da universidade foi o antropólogo Darcy Ribeiro, que seguindo o espírito de inovação que inundava a nova capital federal, viu na UnB um projeto capaz de propor e produzir mudanças no país.

Como pontuou as professoras do Departamento de Sociologia da UnB, Maria Francisca Coelho, Lourdes Bandeira e Mariza Velozo (2016), “a UnB fazia parte dos ideais então hegemônicos da intelectualidade brasileira, que tinha como pressuposto a universalidade do conhecimento, o intenso intercâmbio internacional e a certeza de que o sonho da uma sociedade mais justa estaria próximo” (COELHO; BANDEIRA; VELOSO, 2016, p 922).

O curso de ciências sociais foi criado junto com a instituição em 1962, e fazia parte do Instituto de Ciências Humanas junto com os departamentos de Antropologia e Sociologia, Filosofia e História, Ciência Política e Economia. Nesse início havia curso de graduação em filosofia, história e economia e após um tempo foi incorporado o curso de geografia.

Com o advento da Ditadura Militar em 1964 a UnB passou por um duro processo repressivo, onde ocorreram diversas invasões por tropas militares, além de perseguições e expulsões de professores e estudantes.

Constataram-se quatro intervenções principais na vida institucional de recém-inaugurada universidade: em 1964, durante o golpe, com a invasão da universidade por tropas militares; em 1965, com a expulsão de 13

professores, que resultou na demissão voluntária de mais de 200 professores; em 1968, no segundo semestre, devido à mobilização estudantil, quando um aluno foi baleado; e em 1977, em decorrência da greve geral dos estudantes pela criação de entidades estudantis livres (COELHO; BANDEIRA; VELOSO, 2016, p 923).

Diante de tal conjuntura, o curso de ciências sociais também passou por um intenso processo de sucateamento e em 1969, houve um processo de reestruturação do curso promovido pelo antropólogo Roque de Barros Laraia. O intuito era extinguir o Departamento de Antropologia e Sociologia e o de Ciência Política e formar o novo Departamento de Ciências Sociais, além de trazer novos professores para ministrar os cursos, que se encontravam bastante debilitados nesse quesito (COELHO; BANDEIRA; VELOSO, 2016, p 922).

Em 1970, foi possível criar o mestrado em sociologia antes mesmo da criação do Departamento de Sociologia, que só foi criado em 1983. Em 1972 foi criado o mestrado em antropologia e somente em 1986 o Departamento de Antropologia. Mesmo com uma conjuntura desfavorável aos cursos que fomentavam a discussão política e social, a criação dos cursos de mestrado em sociologia e antropologia foi possível principalmente devido ao apoio da Fundação Ford de pesquisa em 1973 (FLEISCHER, 2014, p 5).

A ciência política começou a se consolidar enquanto uma área específica do conhecimento na UnB em 1970 quando foi criado o mestrado em sociologia do desenvolvimento, ligado à linha de pesquisa da sociologia política pertencente ao Departamento de Ciências Sociais. Alguns professores como Gláucio Soares, Alexandre Barros, José Carlos Brandi e David Fleischer, atuaram no processo de consolidação da ciência política na universidade, pois, além de serem docentes no mestrado em sociologia do desenvolvimento, também eram nas disciplinas da graduação para estudantes que optavam pela habilitação em ciência política, no quadro do programa de bacharelado em Ciências Sociais<sup>1</sup>.

Em 1976, foi criado o Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais que passou a abrigar a primeira graduação em Relações Internacionais, criada em 1974, e a organizar a oferta de disciplinas de Relações Internacionais e de Ciência Política para a graduação, sendo que este último ainda se encontrava enquanto uma área dentro das Ciências Sociais.

---

<sup>1</sup> Informação retirada do site oficial do Instituto de Ciência Política.

O primeiro mestrado em relações internacionais do Brasil foi criado na UnB em 1984, no mesmo ano também foi criado um dos primeiros mestrados em ciência política do Brasil, o que demonstra o caráter inovar da universidade. O professor do Instituto de Ciência Política, David Fleischer (2014), aponta que após a criação dos mestrados houve uma movimentação para conseguir reconhecimento de importantes instituições como a CAPES e a Anpocs<sup>2</sup>. O próprio Fleischer aponta que participou diretamente dessas negociações e que inclusive foi chamado em 1985 pelo subsecretário da Casa Civil para Assuntos Parlamentares, o Embaixador Jerônimo Moscardo, para montar um curso dentro da UnB de treinamento para assessores parlamentares do Poder Executivo, tendo em vista que estes não estavam preparados para atuar no Congresso pós-período de Ditadura Militar (FLEISCHER, 2014, p 6-7).

Outro fato interessante apontado por Fleischer, é que em 1987, o então Reitor da UnB, Cristovam Buarque, iniciou um programa de reintegração por anistia política de ex-docentes da universidade que haviam sido despedidos, cassados e/ou expulsos no período de Ditadura Militar. Tal fato propiciou que o quadro de professores do Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais fosse significativamente expandido, passando de 17 em 1985 para 42 em 1989. (FLEISCHER, 2014, p 8). Além de demonstrar uma mudança no sentido de trazer vozes antes silenciadas para dentro do espaço universitário.

No início dos anos 80, o Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais, até então vinculado ao Instituto de Ciências Humanas, passou a integrar a Faculdade de Estudos Sociais Aplicados (FA), que era composto pelos departamentos de Direito, Administração e Biblioteconomia.

Em 1989, ocorreu, segundo Fleischer, por demanda dos próprios alunos da universidade, a criação do primeiro curso de graduação em Ciência Política do Brasil. O autor aponta que a demanda feita pelos alunos se concentrava no fato destes serem considerados cientistas políticos, porém, apenas fazerem algumas poucas matérias que tratavam diretamente sobre o assunto. Diante disso, foi feita uma comissão, com quatro estudantes e quatro docentes, que

---

<sup>2</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

elaborou a proposta e o currículo desde novo curso e apresentou ao Consuni<sup>3</sup> no primeiro semestre de 1989. O Conselho aprovou a medida à tempo de ser construída a primeira turma de Ciência Política ainda naquele ano (2014, p 11).

Em 1994, houve a separação do Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais e em 2002 foram criados o Instituto de Ciência Política (IPOL) e o Instituto de Relações Internacionais (IREL), consolidando de uma vez a independência entre os cursos. O Instituto de Ciências Sociais (ICS) também foi criado por indicação do Consuni em 1996 e atualmente abriga o Departamento de Sociologia (SOL), o Departamento de Antropologia (DAN) e o Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA) <sup>4</sup>.

É interessante pontuar que em toda a história da construção dos cursos, não encontrei nenhum registro de tentativa de inclusão de atores diversificados nesse processo, muito pelo contrário, a UnB e os cursos em questão se constituirão em torno da movimentação da elite intelectual e política brasileira. O epistemicídio nesse processo fica visível quando se vê que não houve nenhuma tentativa de inclusão de agentes que tornassem o processo e os espaços dentro da universidade mais plurais e diversificados.

Apesar do aparente caráter vanguardista da Universidade de Brasília, quando se analisa a situação da instituição por uma visão racializada, percebe-se que a situação é bastante diferente daquela colocada pelas autoras Maria Francisca Coelho, Lourdes Bandeira e Mariza Veloso que afirmam que “a convivência entre professores e alunos e entre os alunos sempre foi intensa e amistosa” e que “o espírito de solidariedade era um traço característico de professores e alunos de ciências sociais” (COELHO; BANDEIRA; VELOSO, 2016, p 936).

O caso do então aluno do PPGAS<sup>5</sup> da UnB, Arinoaldo Lima Alves (2001), é um exemplo claro de como a instituição reproduz ordenamentos que colocam o negro enquanto sujeito inferior e fora de seu lugar. Alves aponta que em 1998 era o primeiro e único doutorando negro em toda a história do PPGAS e que sua escolha pela UnB se deu justamente pela oportunidade de desfrutar de um programa de excelência em uma cidade atípica e que se

---

<sup>3</sup> Consuni – Conselho Universitário da Universidade de Brasília

<sup>4</sup> Para melhor visualização do processo de construção dos cursos, vide linha do tempo presente no apêndice 1

<sup>5</sup> PPGAS - Programa de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia

mostrava capaz de promover um deslocamento espacial, temporal e de hierarquia social (2001, p 307).

Porém, quando cursou a matéria obrigatória de “Organização Social e Parentesco” ministrada pelo professor Dr. Klaas Woortmaan, acabou sendo reprovado sem nenhuma razão plausível após ter trabalhado arduamente durante o curso. Os encaminhamentos de pedidos de recurso foram indeferidos em todas as três instâncias administrativas da UnB e a situação somente foi revertida após entrar com recurso em uma quarta instância, o CEPE<sup>6</sup>, que por 22 votos a favor e 4 contra resolveu que a reprovação realmente havia sido injusta (2001, p 308).

Alves aponta que o professor não aceitou nenhum tipo de negociação e que foi bastante enfático na afirmação de que somente o trabalho final contava para a menção e que este havia sido medíocre. Tratamento que se mostrou diferenciado na análise de recurso de outra aluna do mesmo programa, onde foi levado em consideração seu desempenho em outros trabalhos feitos durante o curso e sua menção foi aumentada. O próprio Diretor do ICS constituiu uma comissão para analisar sua segunda revisão apenas com professores bastante próximos ao professor Klaas Woortmann, mesmo após pedido da Coordenadora do PPGAS de que a composição fosse feita de forma a garantir a isenção do processo, ou seja, com professores de outros departamentos e distantes do professor que ministrou a matéria. A comissão acabou fazendo um parecer burocrático que não levou em conta o contexto da matéria e não avaliou os comentários e procedimentos antiéticos e racistas tomados pelo professor. Boa parte dos professores e alunos também tomaram partido da instituição e não demonstraram solidariedade ao processo que estava passando. Além do fato de que os dois únicos professores que o defenderam sofreram sérias consequências (2001, p 309).

Todo esse processo escancarou o racismo sofrido pela comunidade negra na UnB, na medida em que a instituição se mostrou incapaz de entender e discutir o que estava passando Arinoaldo. O caso não foi entendido enquanto uma questão racial e o racismo presente nele foi apagado e colocado enquanto uma não questão. De acordo com Alves, o discurso da Democracia Racial enquanto mito fundador da sociedade brasileira possui grande peso na hora de entender o processo pelo qual passou, pois, ao mesmo tempo em que o mito anula a

---

<sup>6</sup> CEPE - Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão

raça/cor no plano biológico e cultural também a apaga do plano sociológico, invisibilizando a existência da questão racial na sociedade brasileira (2001, p 306).

O sentimento de inferiorização e isolamento vivido por Arinoaldo é uma demonstração de que a sociedade brasileira como um todo, e mais especificamente o meio acadêmico, ainda é bastante racista e dessa forma, contribui para o processo de epistemicídio que sofre a comunidade negra como um todo. Como coloca o próprio autor:

É no meio acadêmico, onde a presença negra não é nada “natural” ou ainda não foi naturalizada como a presença branca, que o sujeito negro se debate mais violentamente contra a negação da inferioridade atávica, a assimilação embranquecedora ou o estabelecimento do confronto intelectual (ALVES, 2001, p 311).

A origem étnica e racial acaba por determinar a relação de subordinação destinada a alguns sujeitos que acabam vivenciando a experiência da educação superior de forma diferenciada, muitas vezes marcada pelo sentimento de incapacidade e inferiorização. O epistemicídio enquanto mecanismo de desumanização e silenciamento dos estudantes negros se mostra visível nesse caso e ousou dizer, na trajetória de todos aqueles e aquelas que encontram no espaço educacional mecanismos de desvalorização do seu ser.

O professor do Departamento de Antropologia da UnB, José Jorge de Carvalho (2005-2006), instigado pelo caso ocorrido com Arinoaldo, foi atrás da informação sobre a quantidade de professores negros na instituição e após o levantamento de um censo racial informal em 1999, chegou à conclusão de que

[...] a UnB, que havia sido inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que, ao longo de quatro décadas, havia ampliado esse número para 1.500, conta com apenas 15 professores negros. Ou seja, após 45 anos de expansão constante do seu quadro docente, a universidade, que foi concebida como modelo de inovação e de integração do país consigo mesmo e com o continente latino-americano, ainda não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros. Esse número tão baixo nos permite deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB é inteiramente branca, assim como inteiramente brancos são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores (CARVALHO, 2005-2006, p 91).

Em levantamento feito pela própria UnB e divulgado em 2016<sup>7</sup>, a instituição revelou que há na universidade 65 professores autodeclarados negros entre os 3.670 membros do corpo docente, ou seja, 1,77% do total de pessoas que dão aula nos quatro campi. Apesar do aumento em comparação com a pesquisa realizada por Carvalho, o número ainda é significativamente baixo.

Percebe-se que mesmo após a implementação das cotas raciais para estudantes em 2003, e em 2014 a aprovação da Lei 12.990 que estabelece que 20% das vagas dos concursos públicos federais devem ser reservadas a candidatos que se autodeclarem pretos ou pardos, conforme quesito cor ou raça utilizado pelo IBGE<sup>8</sup>, a instituição não conseguiu avançar muito quanto ao número de docentes negros.

Carvalho coloca que o ambiente universitário se constituiu enquanto um espaço majoritariamente branco mesmo não havendo nenhuma lei nacional que proibisse a segregação racial e que apesar disso ser reflexo do racismo presente na sociedade brasileira, a comunidade acadêmica também participa da formulação e da implementação prática de mecanismos institucionalizados de segregação. O autor destaca que a segregação promove um ambiente de confinamento dentro da universidade onde professores e pesquisadores brancos realizam seu trabalho com pouco contato com pessoas negras e estas por sua vez, vivem em um ambiente bastante desconfortável, onde o conflito racial é constantemente apagado e visto como uma pauta muito radical e/ou ampla (CARVALHO, 2005-2006, p 92-93).

Carvalho coloca que no ambiente acadêmico os mecanismos mais comuns para a reprodução do racismo são “a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros” (CARVALHO, 2005-2006, p 95). Dessa forma, a branquitude acaba por esvaziar a tensão racial presente não só na academia, mas na sociedade como um todo e a coloca enquanto transitória ou em processo de resolução.

O autor aponta como exemplo de política explicitamente discriminatória que justifica o passivo da comunidade negra na academia brasileira, a política estatal promovida nas primeiras décadas do século XX de destituir as professoras e os professores negros dos cargos de diretores das escolas primárias e técnicas. Política essa que demonstrou o trabalho de

---

<sup>7</sup> Informação disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>>. Acessado em 25 de junho 2018.

<sup>8</sup> IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

eugenia promovido pelo governo Vargas no sentido de embranquecer o Brasil para assim, poder chegar à modernidade. Dessa forma, “o pouco capital escolar que os negros haviam acumulado após a Abolição da escravidão foi então severamente desfeito, de modo que ficaram com chances mínimas de competir pelo seletíssimo número de vagas abertas nas universidades do Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro” (CARVALHO, 2005-2006, p 96).

O que Carvalho ressalta é a falta de reflexividade da própria comunidade acadêmica em mudar o que está posto desde a constituição do ensino superior no Brasil. Os cientistas sociais brasileiros foram capazes de trabalhar por décadas sem questionar os parâmetros racistas impostos pela ideologia embranquecedora promovida pelo Estado, e quando houve uma discussão sobre as relações raciais no Brasil, a questão foi trabalhada em torno da promoção da democracia racial, que não procurava promover a igualdade, na medida em que colocava o país enquanto um lugar de não conflito (2005-2006, p 99).

Diante desse cenário, diversos intelectuais negros se viram rejeitados pela academia, como afirma o próprio autor

[...] nem Guerreiro Ramos nem Édison Carneiro conseguiram entrar na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Clóvis Moura também ficou fora das universidades públicas do estado de São Paulo; Pompílio da Hora, erudito professor do Colégio Pedro II, foi recusado duas vezes de entrar na carreira diplomática descaradamente por sua condição racial; e Abdias do Nascimento somente foi professor nos Estados Unidos e na Nigéria como consequência do seu exílio durante os anos da ditadura; ao regressar ao Brasil, nunca foi acolhido por nenhuma universidade pública, enquanto a maioria dos acadêmicos brancos exilados conseguiu retomar seus postos anteriores ou foram relocados em outros (CARVALHO, 2005-2006, p 96).

Carvalho explica que a internacionalização dos acadêmicos a partir dos anos 70 com a implementação da ditadura no Brasil foi um fator marcante na formação dos docentes brasileiros que muitas vezes voltavam para o país e se mostravam desinteressados na luta antirracista. O fato de a ditadura encarar como ameaça comunista qualquer denúncia contra o racismo é um fator apontado como causa para esse desinteresse, porém, o autor aponta que apesar da intensa perseguição contra os líderes do Movimento Negro Unificado, os cientistas

sociais brancos lutaram contra o autoritarismo promovido pelos militares, porém, não lutaram contra o racismo brasileiro (2005-2006, p 100).

O autor adiciona que “a classe social a que pertencem os acadêmicos já vive também segregada racialmente em suas residências e em seus locais de sociabilidade básica, tais como comércio, shoppings, restaurantes, livrarias, cinemas, clubes, todos eles ambientes segregados” (CARVALHO, 2005-2006, p 94). O que demonstra que é realmente difícil esperar que a comunidade acadêmica veja o racismo enquanto uma questão a ser tratada, pois, não é uma questão que este grupo tenha contato, na medida em que vivem em um mundo majoritariamente branco.

O epistemicídio também se mostra claro quando o autor aponta que o mais comum atualmente é ver que nos cursos de Sociologia, Antropologia, Ciência Política e História os professores tratam as relações raciais sob a ótica dos autores brancos do Norte que abordam o tema, e simplesmente ignoram o fato destes autores tratarem de um contexto que não é o brasileiro e também sob uma visão branca da sociedade (2005-2006, p 101).

A ideia que é passada pelos cientistas sociais brasileiros em geral é a de que seu discurso é neutro, porém, os acadêmicos negros apontam a falta de neutralidade nesse discurso que já nasce racializado devido à própria situação excludente em que se constitui. A falta de professores negros e indígenas na universidade incide diretamente no conteúdo ministrado, e os conteúdos caros a essas comunidades são constantemente deixados de lado ou tratados sem o cuidado e a complexidade que requerem.

O autor aponta que com o advento das cotas caminhamos para uma crise de representação na academia onde a branquitude não quer ser racializada e nem se vê como parte de um campo de conflito racial. Porém o questionamento dessa neutralidade e a racialização desse espaço caminha junto com o crescimento de intelectuais negros e indígenas que sempre foram invisibilizados. Cresce aí uma oportunidade de renovação teórica que inclua uma análise que leva em consideração tanto as questões raciais quanto as indígenas para que finalmente seja possível caminhar para uma sociedade mais justa e igualitária.

### 3. PESQUISA

#### 3.1 – Metodologia

Tendo em vista a necessidade de respaldar as discussões apontadas nos capítulos anteriores sobre o processo de epistemicídio que atinge a população negra, decidi analisar qual é o perfil racial dos autores que compõem os programas dos cursos de Ciências Sociais na Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa se concentra, portanto, em saber em que medida tais instituições contribuem para a reprodução do epistemicídio enquanto mecanismo de invisibilização da população negra e de supremacia branca.

Essa escolha se deu na medida em que assumo que toda produção de conhecimento é socialmente localizada e que a posição ocupada mediante características como a raça, por exemplo, influencia diretamente, não somente no conteúdo produzido, mas também em como se dá a construção de identidade das pessoas que as produzem e que as consomem.

A composição dos programas é sintomática ao passo que exprime as escolhas dos docentes sobre quais discursos e visões de mundo devem ser perpetuados. Tendo em vista que as agendas que serão discutidas, a produção intelectual, os futuros docentes, pesquisadores, entre outros, serão norteados segundo tais ideias, vi a pesquisa sobre a composição dos programas como um ponto crucial para entender como se dá o processo de epistemicídio na universidade.

Entendo que entrar em contato com autores e autoras negras durante a graduação, ainda mais em cursos que discutem a sociedade como um todo, é essencial para quebrar com o ciclo de silenciamento que vem se perpetuando desde o início da construção da educação brasileira. A falta de contato com esses discursos reflete o racismo que se perpetua não só no meio acadêmico, mas na sociedade como um todo, na medida em que tais narrativas, além de serem produzidas apesar de todas as barreiras, também não são vistas como importantes o suficiente para serem debatidas no espaço acadêmico, o que reflete na construção de outros espaços.

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa pautada na análise de documentos. Foram empregados os seguintes passos:

1º etapa: busca dos programas das disciplinas

Essa etapa consiste na busca dos programas das disciplinas nos sites oficiais dos cursos, com os colegas de curso, com os institutos e os próprios professores. Decidiu-se que seriam coletados os programas das disciplinas obrigatórias dos cursos de Ciência Política,

Antropologia, Sociologia e Ciências Sociais – bacharelado da Universidade de Brasília, tendo em vista o tempo disponível para busca e os recursos disponíveis. O período escolhido foi o de uma graduação, no caso oito semestres, sendo o primeiro período 1º/2014 e o último 2º/2017. Vale ressaltar que foram coletados os programas das disciplinas e não as ementas, sendo o primeiro o documento disponibilizado semestralmente pelo docente que irá ministrar a disciplina naquele período, e o segundo é um documento mais geral criado no momento de formação da disciplina e disponibilizado no site da UnB. Outro ponto a ser ressaltado, é que foi analisado somente a bibliografia obrigatória dos cursos, descartando assim, a bibliografia complementar presente nos programas.

2º etapa: responder o questionário

Após a busca aos programas, começou o processo para conseguir identificar a incidência de autoras e autores negros nas disciplinas. Em conjunto com o orientador deste trabalho, Carlos Machado, foi desenvolvido um questionário<sup>9</sup> na ferramenta de pesquisa Sphinx para auxiliar nesse processo.

No questionário escolheu-se pela classificação dos autores entre brancos, não brancos e indígenas para a identificação do perfil dos autores que compõem as disciplinas. Apesar do objetivo do trabalho ser tratar do epistemicídio que atinge a população negra especificamente a escolha pela adição da categoria indígena se deu na medida em que se entende que estes também são alvo do processo de epistemicídio que ocorre na educação brasileira. Capturar a incidência de autores indígenas nos programas se mostrou uma escolha viável e importante tendo em vista que a pesquisa visa entender em que medida os programas em questão exprimem o apagamento que sofrem minorias políticas historicamente marginalizadas.

O processo de classificação dos autores se deu por apontamento próprio da autora deste trabalho através das fotos dos autores encontradas na internet, ou seja, por heteroclassificação, onde a atribuição de uma categoria étnico-racial a alguém é escolhida por outra pessoa, diferente da autoclassificação, onde o próprio sujeito determina a categoria étnico-racial ao qual pertence. Tal escolha foi feita tendo em vista a falta de informação sobre qual seria a autoclassificação dos autores e também a dificuldade de conseguir contatá-los para questioná-los sobre o assunto.

---

<sup>9</sup> Para visualização do questionário vide anexo II

Assim como qualquer processo de classificação, este também guarda vantagens e desvantagens. Como aponta Campos e Machado (2015), as desvantagens se concentram no fato de que a heteroclassificação carrega consigo questões éticas, pois, nem sempre a classificação atribuída confere com a identificação pessoal, há também vários problemas relacionados à questão da comparação de tais dados com os levantados pelo IBGE e por fim, especialmente no caso brasileiro, há a dificuldade de que a heteroclassificação dê conta de toda a diversidade de classificações presente do território nacional.

Campos e Machado apontam ainda três vantagens do sistema de heteroclassificação, sendo o primeiro concentrado no fato de que “raça é um conceito sociológico e não biológico (Guimarães, 1999), o “negro” não pode ser visto como quem possui apenas marcas “objetivas” de negritude, mas quem tende a ser classificado como tal pelos outros por conta dessas marcas”. A segunda vantagem destacada refere-se ao fato de que “diferentes pesquisas têm demonstrado grande correlação entre o modo como as pessoas se autodeclaram racialmente e são percebidas pelos outros (Silva, 1999; Muniz, 2012; Prandi, 1996), o que relativiza a ideia de que as classificações raciais brasileiras são arbitrárias ou absurdamente contingentes” (CAMPOS, MACHADO, 2015, pp 124). Por fim, a terceira vantagem apontada pelos autores concentra-se no fato de que a heteroclassificação múltipla, ou seja, a classificação por mais de uma pessoa, pode contornar o problema da confiabilidade dos dados e da fluidez das classificações. Esta última vantagem não pôde ser observada neste trabalho devido à falta de tempo e a grande quantidade de classificações requeridas para a referente pesquisa.

Optou-se também por adicionar ao questionário uma pergunta que mostrasse a relação da quantidade de autores/as negros/as com a temática racial, e indígenas com a questão indígena, tendo em vista que estes não tratam somente sobre questões relacionadas a sua identidade. Tal proposta é importante para entender como os autores negros e indígenas estão sendo mobilizados dentro dos cursos. Ressalta-se que não tratar sobre tais questões não é um demérito desses autores, pois, estes devem ser livres para escrever sobre qualquer assunto em qualquer âmbito.

É fundamental destacar que mesmo não tratando especificamente sobre a questão racial, é importante que a população negra produza academicamente sobre todos os assuntos possíveis, tendo em vista que sua visão de mundo influencia em sua produção e isso não deve ser visto

como algo negativo ou particular, mas sim deve ser levado em consideração para a construção de um mundo realmente plural e igualitário (COLLINS, 2016).

3º etapa: apresentação e análise dos dados

### 3.2 – Apresentação e análise dos dados

Tabela 1 – Número médio da quantidade de autores/as negros/as e que tratam sobre a questão racial por curso<sup>1011</sup>

<b>Graduação</b>	<b>Autores/as negros/as</b>	<b>Autores/as negros/as que tratam sobre a questão racial</b>
Ciência política	0,33	0,10
Ciências sociais	0,50	0,25
Sociologia	0,54	0,23
Antropologia	0,75	0,50
TOTAL	0,53	0,27

Fonte: Produção da própria autora

Observa-se que o curso de ciência política é o que possui menor média entre os quatro cursos pesquisados, sendo a média de autores negros que tratam sobre a questão quase nula. Os outros cursos apresentam aumento progressivo da média, sendo o curso de antropologia o que possui maior média de autores negros compondo a bibliografia das disciplinas obrigatórias e também a maior média desses autores tratando sobre questões raciais. Porém, é nítido que a média total das variáveis em questão ainda é muito baixa.

Tabela 2 - Número médio da quantidade de autores/as indígenas e que tratam sobre a questão indígena por curso

<sup>10</sup> Matérias que não possuem programas definidos como monografia 1 e 2, prática de pesquisa, dissertação, seminário de pesquisa antropológica e excursão didática de pesquisa, não foram contabilizados durante a pesquisa.

<sup>11</sup> Em matérias em que há mais de uma turma, como por exemplo, Introdução à ciência política, à antropologia, à sociologia, entre outras, buscou-se pela turma que era reservada aos estudantes dos respectivos cursos.

<b>Graduação</b>	<b>Autores/as indígenas</b>	<b>Autores/as indígenas que tratam sobre a questão indígena</b>
Ciência política	0,00	0,00
Ciências sociais	0,05	0,05
Sociologia	0,08	0,08
Antropologia	0,15	0,15
<b>TOTAL</b>	<b>0,07</b>	<b>0,07</b>

Fonte: Produção da própria autora

Na tabela 2 é possível observar que não foi encontrado nenhum autor indígena como leitura obrigatória nos programas das matérias obrigatórias do curso, o que é bastante grave tendo em vista a importância desse grupo para a construção de uma política brasileira realmente plural. Quando se trata dos outros cursos a média continua inexpressiva. Ressalta-se o fato de que todos os autores indígenas abordados nas matérias de sociologia, antropologia e ciências sociais, tratam sobre a questão indígena, ou seja, tais autores somente são abordados para falarem sobre assuntos que envolvam suas identidades e não são abordados enquanto produtores de conteúdos em áreas diversas.

Tabela 3 – Média de autores/as negros/as e indígenas por semestre

<b>Período</b>	<b>Autores/as negros/as</b>	<b>Indígenas</b>
1/2014	0,41	0,09
2/2014	0,48	0,10
1/2015	0,43	0,10
2/2015	0,45	0,10
1/2016	0,47	0,11
2/2016	0,47	0,15
1/2017	0,70	0,11
2/2017	0,45	0,10

Fonte: Produção da própria autora

Na tabela 3 é possível observar que não houve uma grande variação na média da quantidade de autores/as negros/as e indígenas ao longo dos semestres, o que demonstra que ao longo dos quatro anos em que a pesquisa foi realizada não houve uma mudança substantiva do perfil dos autores abordados na bibliografia obrigatória dos cursos.

#### **4. CONCLUSÃO**

O seguinte trabalho visou entender como o epistemicídio incide no apagamento das epistemologias negras e do ser negro dentro da estrutura educacional brasileira, o que acaba incidindo nas estruturas de poder fora dela. Tal mecanismo de silenciamento age de diversas formas, inclusive deixando de lado autores/as negros/as que possuem grandes contribuições em diversas áreas do conhecimento.

A pesquisa realizada mostrou que os cursos de ciências sociais na Universidade de Brasília, ainda carregam bastante do racismo presente na sociedade, deixando de lado a oportunidade de tratar sobre o assunto dentro do ambiente acadêmico. Mais do que isso, a visão de mundo da população negra como um todo, não somente sobre os assuntos raciais, é apagada desse ambiente, que acaba perpetuando visões de mundo eurocêntricas e brancas.

A antropologia mostrou ser a ciência social que mais tem abertura para tais tópicos enquanto a ciência política se mostrou bastante fechada para o debate racial e indígena. Apesar dessa diferença, é bastante notória a falta desses autores em todas as ciências sociais abordadas na pesquisa. É importante ressaltar que o curso de antropologia define que o aluno escolha entre alguns temas dentro do curso que dentre vários assuntos, incluem o tema que envolve os grupos em questão. Um ponto que exprime o caráter mais progressista do curso.

O fato das matérias obrigatórias tratarem em sua maioria de assuntos introdutórios, requerendo assim, a leitura de bastantes autores clássicos dentro das ciências sociais, deve ser levado em consideração em tal análise. Porém, é importante ressaltar que tal fato endossa o caráter branco das ciências sociais e não retira a responsabilidades dos docentes em deixar de lado epistemologias dissidentes. A tabela 3, que trata da média de autores/as negros/as e indígenas ao longo dos semestres, demonstra que não houve durante esse período, uma movimentação real dos professores quanto a essa situação. Sendo o estudo

de tais epistemologias adicionadas por poucos professores/as que se solidarizam com a causa e se esforçam para trazer um conteúdo mais diverso para dentro de sala.

É possível que um estudante da Universidade de Brasília se forme em tais cursos e tenha pouco contato ou nenhum com autores/as negros/as e indígenas e com os debates que englobam tais minorias políticas. O que é um sinal gritante de como o epistemicídio exclui tais populações. Mesmo havendo uma mudança do alunado presente na universidade depois do advento das cotas raciais, ainda falta para que tal política consiga incidir na quantidade de professores/as negros/as dentro da instituição.

O resultado da pesquisa não traz surpresa, pois, é visível durante a graduação que as principais teorias são abordadas por autores brancos do norte global. A branquitude foi bem sucedida na construção de um saber que fosse visto como universal e unicamente válido por todo o globo. No Brasil não foi diferente, e a história dos cursos de ciências sociais da Universidade de Brasília também revela a incorporação de tais ideais, mesmo havendo uma pretensão inicial considerada mais progressista.

**BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Arivaldo Lima. “A Legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico Brasileiro: Negação de Inferioridade, Confronto ou Assimilação Intelectual?”, in Afro-Ásia, no 25-26, 2001, pp. 281-312.

BOURDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor: 2002, p 9 – 60.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p 33 – 80.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAMPOS, Luis Augusto e MACHADO, Carlos. A cor dos eleitos: determinantes da sub-representação política dos não brancos no Brasil. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 121-151.

CARNEIRO, Sueli. A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. [tese de doutorado].

CARVALHO, José Jorge. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro; BANDEIRA, Lourdes M.; VELOSO, Mariza. *Três olhares, um só foco: a sociologia na Universidade de Brasília*. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, p. 921-938, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, número 1 - Janeiro/Abril 2016.

FLEISCHER, David. *A Ciência Política em Brasília: Uma Visão Histórica*. Paper apresentado no 12º Congresso da BRASA-Brazilian Studies Association, King’s College, London, 2014.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. *Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu*. Cógito - Salvador, n.11, p. 14 -19 ,Outubro. 2010

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. Educação, Sociedade e Culturas, n. 19, 2003, p 103-129.

MIGUEL, Luis Felipe. Bourdieu e a política. Vitrais – Textos de Política, n.1, Brasília, 2001, p 101-120.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes”. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2007, p 17 – 50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia das saberes.” In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009, p 23-72.

Site oficial do Instituto de Ciências Sociais: <http://www.ics.unb.br/>

Site oficial do Departamento de Sociologia: <http://www.sol.unb.br/>

Site oficial do Departamento de Antropologia: <http://www.dan.unb.br/>

Site oficial do Instituto de Ciência Política: <http://www.ipol.unb.br/>

**APÊNDICE 1 – Linha do tempo da história dos cursos de Ciências Sociais e Ciência Política na UnB**



Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE 2 – Questionário da pesquisa

4 anos

*Pesquisa feita para analisar quantos autores/as negros/as e indígenas estão presentes nos programas das matérias ministradas nos cursos de ciências sociais e ciência política da Unb*

### 1. De qual curso é o programa analisado?

- 1. ESTATÍSTICA APLICADA
- 2. FORMAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL
- 3. GEOGRAFIA HUMANA E ECONÔMICA
- 4. HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL
- 5. HISTÓRIA SOC E POL DO BRASIL
- 6. HISTÓRIA SOCIAL E POL GERAL
- 7. INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA
- 8. INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA
- 9. INTRODUÇÃO À ECONOMIA
- 10. INTRODUÇÃO À FILOSOFIA
- 11. INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA
- 12. TEORIA POLÍTICA MODERNA
- 13. TEORIA SOCIOLÓGICA 1
- 14. TEORIA ANTROPOLÓGICA 1
- 15. TEORIA ANTROPOLÓGICA 2
- 16. INTROD METOD CIÊNCIAS SOCIAIS
- 17. MÉTODOS TÉC EM ANTROP SOCIAL
- 18. MÉTODOS SOCIOLÓGICOS
- 19. SOCIOLOGIA BRASILEIRA
- 20. TÉCNICAS DE PESQUISA-SOL
- 21. TEORIAS SOCIOLÓGICAS CLÁSSICAS
- 22. TEORIAS SOCIOLÓGICAS MARXISTAS
- 23. TEORIAS SOL CONTEMPORÂNEAS 1
- 24. INTRODUÇÃO AO DIREITO 1
- 25. INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA
- 26. ANÁLISE POLÍTICA
- 27. FUNDAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
- 28. PARTIDOS POLÍTICOS E SISTEMAS ELEITORAIS
- 29. POLITICA BRASILEIRA 1
- 30. POLÍTICA BRASILEIRA 2
- 31. TECNICAS DE PESQUISA EM CIÊNCIA POLÍTICA
- 32. TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA
- 33. TEORIA POLITICA CONTEMPORÂNEA
- 34. INTROD EST RELINTERNACIONAIS

### 2. Em qual/quais graduação/graduações o curso é obrigatório?

- 1. ciência política  2. sociologia  3. ciências sociais
- 4. antropologia

*Você pode marcar diversas casas.*

### 3. De qual período e o programa?

- 1. 2014/1  2. 2014/2  3. 2015/1  4. 2015/2
- 5. 2016/1  6. 2016/2  7. 2017/1  8. 2017/2

*Você pode marcar diversas casas.*

### 4. Qual é o número total de autores/as no programa?

### 5. Quantos/as autores/as negros/as há no programa?

*Ir para '6-autores negros/questão racial' se autores negros = >0*

### 6. Quantos/as desses autores/as tratam sobre a questão racial?

### 7. Quantos autores/as indígenas há no programa?

*Ir para '8-autores indígenas/questão indígena' se autores indígenas = >0*

### 8. Quantos desses/as autores/as tratam sobre a questão indígena?

Fonte: elaborado pela própria autora na plataforma de pesquisa Sphinx.