

A coletividade negra contra o trauma colonial

Meritocracia, colonialidade do saber e filosofia quilombola

RENATA NASCIMENTO DA SILVA

*Universidade Federal de Viçosa
Viçosa, Minas Gerais, Brasil*

ID 2962

Recebido em
31/10/2023
Aceito em
22/04/2024

O artigo apresenta uma reflexão teórica sobre a relevância das corporeidades negras nos ambientes educacionais para mover as barreiras impostas pela colonialidade do saber. A perpetuação dessa dinâmica sobre esses corpos impacta diretamente no acesso e na sua permanência nas universidades. Diante disso, eles adotam estratégias baseadas no saber quilombola para contornar o sistema meritocrático e curar o trauma colonial. Assim, o trabalho põe em discussão que mesmo com ações afirmativas e o aumento da presença dos corpos racializados ainda se faz necessário superar alguns padrões eurocêntricos que estão interligados ao racismo e dificultam a participação completa desses corpos no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Trauma colonial. Colonialidade do saber. Meritocracia. Quilombo. Coletividade negra.

Black Collectivity Against Colonial Trauma: Meritocracy, Coloniality of Knowledge and Quilombola Philosophy

The article presents a theoretical reflection on the relevance of black corporealities in educational environments to move the barriers imposed by the coloniality of knowledge. The perpetuation of this dynamic on these bodies has a direct impact on their access to and permanence in universities. Faced with this, they adopt strategies based on quilombola knowledge to circumvent the meritocratic system and heal the colonial trauma. Thus, the work discusses that even with affirmative action and the increased presence of racialized bodies, it is still necessary to overcome some Eurocentric standards that are intertwined with racism and hinder their full participation in the academic space.

Keywords: Colonial trauma. Coloniality of knowledge. Meritocracy. Quilombo. Black collective.

La colectividad negra contra el trauma colonial: meritocracia, colonialidad del saber y filosofía quilombola

El artículo presenta una reflexión teórica sobre la relevancia de las corporalidades negras en los ambientes educativos para superar las barreras impuestas por la colonialidad del conocimiento. La perpetuación de esta dinámica en estas corporalidades tiene un impacto directo en su acceso y permanencia en las universidades. Frente a esto, adoptan estrategias basadas en el conocimiento quilombola para sortear el sistema meritocrático y sanar el trauma colonial. Así, el trabajo discute el hecho de que, incluso con las acciones afirmativas y el aumento de la presencia de cuerpos racializados, todavía es necesario superar algunas normas eurocéntricas que se entrelazan con el racismo y dificultan su plena participación en el espacio académico.

Palabras clave: Trauma colonial. Colonialidad del saber. Meritocracia. Quilombo. Colectividad negra.

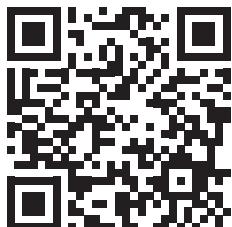
Renata Nascimento **DA SILVA**

Pesquisadora de pós-doutorado no Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (DER-UFGV). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCOM-UERJ), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Mídia e Cotidiano pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC-UFF).

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa,
Minas Gerais, Brasil

E-mail: renascsilva1@gmail.com

ORCID



Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre o processo de restituição perante o trauma colonial enfrentado pelos corpos racializados no campo educacional. Conceito presente no sistema nagô, conforme apontado por Muniz Sodré (2017), a restituição se torna um mecanismo de equilíbrio e harmonia entre o domínio da técnica – no caso, o ensino formal em meio a uma educação e uma epistemologia eurocêntricas – e a cura das feridas coloniais, regida pelo movimento coletivo de trocas: dar, receber, restituir.

Nesse sentido, diferentemente do colonialismo, a colonialidade (Mignolo, 2017) é uma forma de organização e gestão dos corpos que afeta todas as esferas da vida, incluindo condições socioeconômicas, gênero, sexualidade, natureza e recursos. Isso também inclui subjetividades, etnicidade e formas de conhecimento. Essas múltiplas formas de atuação afetam o sistema educacional em todos os níveis, desde a hierarquização de saberes à capacidade intelectual do indivíduo.

Partindo desse contexto, articula-se a chamada colonialidade do saber (Quijano, 2005), meritocracia (Silva, 2023) e branquitude (Sovik, 2009; Schucman, 2012) para compreender os obstáculos que os grupos minoritários enfrentam no campo intelectual e que, por vezes, invisibilizam e desumanizam as manifestações de saber desses indivíduos. No que diz respeito aos sujeitos racializados (negros), essa dinâmica se estabelece muito antes de o corpo negro adentrar o sistema educacional formal.

Segundo Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do saber nos revela que, para além do legado da desigualdade e da injustiça social decorrente do colonialismo e do imperialismo, existe uma estrutura epistemológica do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir de outras epistemes. Essa visão, dentro do ambiente educacional, norteia as grades curriculares, as práticas pedagógicas e as referências bibliográficas. Desse modo, repensar a colonialidade do saber por meio de uma perspectiva/um olhar decolonial – que questione a construção de hierarquias de saber que desvalorizam, estigmatizam e inferiorizam outras fontes de conhecimento – faz-se importante para a superação das feridas coloniais que afigem os corpos racializados dentro dos ambientes educacionais, como apontam os trabalhos de bell hooks¹ (2017), Grada Kilomba (2019) e Boaventura de Sousa Santos (2019).

O próprio Frantz Fanon (2020) já destacava que o conceito de raça, junto de outros elementos decorrentes da lógica colonial, promoveu regimes de invisibilidade e divisibilidade na sociedade, o que possibilitou a construção da ideia de sujeito branco. Essa dinâmica resulta em uma noção de subjetividade que se estabelece e opera a partir dos ideais universais encarnados nesse sujeito, inviabilizando outras formas de ser, estar e ver o mundo.

Esse cenário nos leva a refletir sobre os impactos disso na experiência dos corpos racializados, especificamente os sujeitos negros, e em suas formas de viver no mundo, sobretudo nos espaços educacionais, que são tanto um dos pilares de sustentação da colonialidade quanto sua principal forma de superação, ascensão/mobilidade social e promoção da autoestima, como elencado por autoras como hooks (2017) e Leal (2020).

A universidade, em particular, se torna um espaço de materialização da colonialidade, uma vez que, por muito tempo, grupos minoritários enfrentaram dificuldades para acessar esse ambiente, sendo vistos como intelectualmente inferiores (Santos, 2019). Além de terem seus saberes silenciados, o conhecimento expropriado e os modos de vida considerados exóticos, militantes e/ou não científicos.

01 O nome da autora é grafado com letras minúsculas devido a um posicionamento político e intelectual seu. A escritora adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, uma mulher indígena. Seu verdadeiro nome é Gloria Jean Watkins.

A colonialidade gera um trauma cujas feridas necessitam de algum tipo de ação radical para serem trabalhadas, por isso a urgência do pensamento de teóricas feministas negras como hooks (2017), que pensa em uma educação transgressora. Com inspiração em Paulo Freire, para a autora, a transgressão seria um ato de resistência e empoderamento. Utilizando-se de sua própria história, autora narra como a devoção aos estudos era um ato contra-hegemônico para resistir às estratégias de colonização da supremacia branca. Ela sugere que educar para transgredir significa abrir nossas mentes e corações para conhecer o que está além das fronteiras, além do que o sistema nos permite conhecer, de modo a pensar e repensar nossas próprias atitudes e valores.

Além de hooks (2017), podemos pensar na perspectiva de Sueli Carneiro (2005), que utiliza a expressão “cuidado de si”, de Michael Foucault, para discutir as estratégias construídas pelas minorias em busca de uma emancipação coletiva. Os conceitos formulados por essas autoras, entre outros, dizem respeito a ações que questionam o poder hegemônico. É o caso da criação de estratégias para acessar as universidades brasileiras por grupos subalternizados, tal como pré-vestibulares comunitários (PVC) e cursos preparatórios para pós-graduação (CPP), frutos dessa ética do cuidado da coletividade negra. Elas decorrem de lutas históricas² provenientes do contato, ainda que gradativo, da população negra com a educação, hakeando as estruturas coloniais dessas instituições de ensino. Esse cuidado para fins de restituição (Sodré, 2017) remete a uma filosofia ubuntu (Noguera, 2012) que está no cerne da experiência negra no Ocidente, incorporada principalmente na formação dos quilombos (Santos, 2015; Nascimento, 2018).

Para além do recorte racial desta proposta, o acesso de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIAPN+ à graduação e, posteriormente, à pós-graduação reverbera tanto na universidade quanto nos coletivos negros. Primeiramente, observa-se que apenas as políticas de cotas não são suficientes para garantir a entrada e a permanência dos estudantes nos cursos superiores. Pesquisas como as de José Carvalho (2006), Anna Venturini (2018) e Daniele Araújo (2019) destacam a importância de preparar esses estudantes para ingressar nesses espaços, tanto em termos teórico-metodológicos quanto emocionais. Esse movimento levou à criação de espaços como pré-vestibulares e cursos preparatórios para pós-graduação administrados por coletivos negros. Mais do que um local de preparação para a entrada de estudantes na graduação e em mestrados e doutorados, esses cursos funcionam como espaços de crítica à violência colonial e de desenvolvimento de estratégias para a permanência e o avanço na academia.

O fato de os cursos preparatórios serem vistos como locais para desconstrução do sentimento de inferioridade, de autorização para a escrita/produção de conhecimento e de acolhimento (Silva; Barbosa, 2022) indica que a academia ainda se baseia na lógica colonial – de hierarquização, categorização, subjugação – mantida em suas dimensões políticas e epistêmicas pela meritocracia.

Portanto, o principal objetivo deste artigo é questionar se é possível implementar políticas de acesso e democratização que renovem o sistema hierárquico de educação sem abordar o dispositivo meritocrático³ que tanto a sociedade quanto o ambiente acadêmico adotam. Sem revisar essa ética que subjaz o sistema educacional, mesmo a implementação de políticas públicas de ações afirmativas ainda vai operar sob modelos eurocêntricos: do mérito como produto da capacidade intelectual individual, do apagamento das desigualdades raciais e sociais, e do repertório cultural como diferenciais para o êxito acadêmico.

02 O enegrecimento do espaço acadêmico foi uma conquista da luta do movimento negro, e culminou com a aprovação do Projeto de Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <[L12711 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 7 mar. 2024.

03 O dispositivo do mérito (Silva, 2023) atua como uma extensão do dispositivo da racialidade proposto pela filósofa Sueli Carneiro (2005), naturalizando as desigualdades raciais no ensino superior e no acesso ao mercado de trabalho. Assim sendo, o termo diz respeito a mecanismos de preservação da supremacia branca, subordinação social e eliminação de pessoas negras. Ele tem a função de justificar e naturalizar as desigualdades sociais sob o manto da falta de competência intelectual e/ou de capacitação profissional.

Dessa forma, o artigo apresenta três eixos como norteadores de seu argumento. Inicialmente, discute-se o impacto do trauma colonial e a sua relação com a colonialidade do saber. Em seguida, analisa-se como essa dinâmica afeta o acesso e a permanência dos corpos racializados – que se sentem oprimidos e necessitam criar estratégias para contornar as estruturas do sistema meritocrático – em ambientes educacionais. Por fim, enfatiza-se a formação de quilombos como um caminho em direção à cura do trauma colonial impulsionado pela coletividade negra.

O trauma colonial e a colonialidade do saber

De acordo com as autoras Abigail Leal (2020) e bell hooks (2017), o conhecimento pode ser um processo de cura para as feridas deixadas pelo colonialismo. Em suas obras, elas defendem a educação e a atuação intelectual como formas de abordar e eventualmente remediar as dores causadas por racismo, sexism, homofobia e capitalismo. Leal (2020, p. 10) afirma que “a caneta que sublinha palavras em um livro é a mesma que fere a perna de um agressor”. hooks (2017, p. 85), por sua vez, também argumenta que “o pensamento crítico, de reflexão e análise, se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la desaparecer”.

A ideia de ferida está referenciada em diferentes autoras como Jota Mombaça (2021), Grada Kilomba (2019), e Walter Mignolo (2010) cunhou um conceito de ferida colonial para solidificar seu entendimento em relação às hierarquias epistemológicas e político-cognitivas da modernidade. Seja ela psicológica, física ou uma desigualdade sistêmica/epistêmica, esta noção costuma aparecer em oposição a alguma forma de educação ou aprendizado que visaria restituir aquilo que foi perdido, trazer algum conforto ou ao menos processar o ocorrido e suas implicações.

Assim como outras pessoas de minorias sociais, hooks (2013) e Leal (2020) encontraram nos estudos um espaço de cura para as experiências vividas em suas localidades, respectivamente, os Estados Unidos e o Brasil. No entanto, por meio de seus relatos, constata-se que a imersão na teoria por si só não é libertadora, mas sim quando ela é combinada com a prática, especialmente quando essa ação está relacionada a uma dimensão coletiva. Diante dessa perspectiva, a produção de conhecimento não deve se limitar apenas aos espaços entendidos de forma estática/inerte – academia, artes, religião (Leal, 2020) –, mas também está presente nos círculos em que seu uso permite a construção de uma “educação como prática de liberdade” que envolve o corpo (voz), a prática (coragem) e a ética (compromisso com a comunidade) (hooks, 2013).

As autoras defendem a circularidade do conhecimento, opondo-se ao pensamento ocidental que define a separação entre razão e emoção como caminho para a educação. Esse contexto resulta em um sujeito individualista, centrado em si mesmo e competitivo, para o qual a aprendizagem está ligada a resultados quantitativos e produtividade. Em contraste a essa realidade, o filósofo Renato Nogueira (2012) apresenta a filosofia ubuntu, que pode ser traduzida como “o que é comum a todas as pessoas”. Essa ideia se expressa pelo sentimento de partilha, solidariedade, preocupação e cuidado com o próximo.

De acordo com a filosofia ubuntu, um processo de conhecimento circular pode englobar outras formas de estar no mundo, aquelas que são transmitidas pela memória ancestral e corporal. Para o ubuntu, a existência se dá por meio de uma convivência harmoniosa com o Outro, seja ele humano (muntu) ou a natureza (kintu) (Nogueira, 2012). O conhecimento, a partir dessa perspectiva, é coletivo e circular, pois está em constante fluxo desde as narrativas transmitidas por nossos ancestrais até os grupos de apoio que formamos nas universidades, passando pelas leituras que fazemos no metrô lotado a caminho de casa. Dessa forma, a aprendizagem ocorre em movimento, na prática, no corpo e nas dinâmicas sociais. Através dessa perspectiva, o acesso ao saber se torna potência de força, cura e resistência às feridas coloniais.

Nesse contexto, o estudo é compreendido como uma prática física, emocional e mental que rompe com o processo individualista, hierárquico e excluente estabelecido pela política colonial-moderna. Por outro lado, fora de uma perspectiva ubuntu de acolhimento coletivo, a educação eurocêntrica se torna um trauma para estudantes negros/as, indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQIAPN+ devido à sensação de não pertencimento implantada em seus corpos, mentes e afetos pela colonialidade (Kilomba, 2019; hooks, 2013).

A insegurança imposta pelo *ethos* colonial moderno impede que corpos subalternizados desfrutem de seus direitos e liberdades civis e reivindiquem sua posição de igualdade – valores esses surgidos e defendidos na Modernidade, mas que na prática não são acessíveis a todos, como alguns proclamavam no período (Fanon, 2020). Isso faz com que esses corpos fiquem presos em uma espiral de dor, sofrimento e não aceitação resultante de tentativas de se “encaixar” e serem aceitos nos espaços sociais historicamente dominados por brancos, como a universidade pública.

De acordo com Jota Mombaça (2021), o ambiente acadêmico revela-se como um espaço de violência e perpetuação de conteúdos dominantes, pois a entrada de sujeitos pertencentes a minorias políticas não altera o privilégio branco moderno-colonial que estrutura a exclusão desses corpos. A violência também se manifesta no silenciamento de outros saberes e na restrição da fala de pesquisadores negros, que é considerada desnecessária, violenta e/ou sem rigor. Esse cenário, que aparentemente busca incluir, na verdade continua excluindo e perpetuando o racismo epistemológico, desumanizando a capacidade desses sujeitos e reativando constantemente o trauma colonial.

Frantz Fanon (2020), ao tratar do impacto da violência colonial sobre o sujeito negro, assinala que suas marcas se fazem presentes no corpo físico, na subjetividade, na desordem mental e na capacidade cognitiva dele. A estrutura colonial, ao atacar os diversos sentidos da experiência negra, impôs um complexo de desvalorização, inferiorização e desumanização em que o colonizado se viu dependente do homem branco para o reconhecimento de sua própria humanidade.

Nesse sentido, o trauma vivenciado pelo corpo racializado decorre dos processos de colonização e da colonialidade. Eles estão presentes nos modos de socialização da condição negra, resultantes de uma política de visibilidade que tem a branquitude como matriz principal da norma hegemônica (Lima, 2020; Fanon, 2020). Por mais que o sujeito negro tente encontrar aceitação no mundo hegemônico, sempre haverá um obstáculo imposto pela hegemonia branca para rejeitá-lo, tornando-o alvo de ódio. Para o autor, essa “rejeição/decepção”, que às vezes não pode ser explicada, constrói o trauma, pois, para “um homem que só tem a razão como arma, não há nada mais neurótico que o contato com o irracional” (Fanon, 2020, p. 98).

A ênfase de Fanon (2020) demonstra o uso da racionalidade como pilar principal da subjugação racial, de divisão hierárquica entre racional/irracional, selvagem/cidadão. A perseguição ao sujeito negro sob o viés do conhecimento estabelece como o colonialismo se estruturou a partir da noção de razão. Essa ação visou à eliminação das ambivalências, à categorização das coisas/sujeitos, ao controle de narrativas e à naturalização do poder por meio da razão. Também criou uma dinâmica entre negros e brancos na qual os negros vivem as suas negruras, e os brancos se encerram na brancura deles (Fanon, 2020).

De acordo com Fanon (2020), esse movimento fez com que os negros desejasse mostras, a qualquer custo, a riqueza de seu pensamento e o poderio equiparável de suas mentes. Assim, há uma angústia nos corpos racializados por buscar formas de descolonizar a violência colonialista que reverbera no presente, seja através de ativismo, intelectualidade, arte etc. Para o autor, um intelectual notoriamente engajado na luta anticolonial, tendo atuado na guerra de independência da Argélia, a descolonização das ações colonialistas deve, de um lado, invocar a violência e a destruição total; e, de outro, o processo de cura e desejo de uma vida ilimitada. A violência regenerativa da descolonização visa engendrar outras formas de soberania. Essa questão, para o autor, reside no entendimento de que o colonialismo é uma política de violência pura que se constrói tanto pela subjetividade como pela força de armas. Já o processo de cura implica um processo de emancipação de si que reflete “ultrapassar sua negrura, seus sonhos de brancura tanto quanto

sua escolha negativa da ‘negritude’, rumo a um mundo humano onde brancos e negros possam enfim se reconhecer pela mediação de um projeto comum” (Fanon, 2020, p. 207).

Grada Kilomba (2019) aponta como o reconhecimento dos eventos traumáticos ajuda a formar maneiras de reelaborar a política colonial. As violências do período colonial ainda são reencenadas na contemporaneidade em relações raciais vivenciadas por pessoas negras, por isso a dinâmica para expelir o trauma pode assumir várias formas: física, visual e política.

A falta de confronto com o passado colonial impede o fim das operações colonialistas sobre os corpos racializados. O capitalismo neoliberal tenta resolver as desigualdades causadas pela colonialidade através de uma forma de inclusão das diferenças de gênero, raça e classe nos espaços sociais. Por isso, esse movimento, de acordo com a artista e pesquisadora Michelle Mattiuzzi (2016), é chamado de “inclusão pela exclusão”, pois, ao mesmo tempo em que a modernidade busca garantir a igualdade também expõe as diferenças sociais, corporais, econômicas, culturais e históricas entre os sujeitos. Segundo a autora, o acesso aos circuitos artísticos e intelectuais através de políticas públicas revela a estranha relação entre meritocracia, privilégios e um passado colonialista. A dificuldade em reformular os critérios que controlam o acesso e a participação nesses espaços faz com que os indivíduos precisem, às vezes, se adaptar às regras do jogo – que podem ser culturais, simbólicas e materiais.

Essa necessidade de se encaixar gera um sentimento de estrangeirismo e de dupla pertença acadêmica e étnico-comunitária. Para combater os preconceitos e as discriminações enfrentados, são criadas estratégias de enfrentamento, tais como apoio social, de amigos e professores, troca de materiais, grupos de estudos, entre outros. Isso ressalta a importância do suporte afetivo-cooperativo para aqueles que estão ingressando em espaços como as universidades, seja em contextos como os de pré-vestibulares ou ainda em cursos preparatórios para pós-graduação criados por coletivos estudantis com o objetivo de auxiliar pessoas a ingressarem em programas de mestrado e doutorado (Silva, 2022; Silva; Barbosa, 2022).

O fortalecimento emocional que ocorre entre candidatos e voluntários destaca a necessidade histórica que os grupos minoritários têm de cuidar uns dos outros. Essa conexão é temida pela colonialidade/modernidade, pois mostra que o caminho de cura da ferida colonial passa pela coletividade. Em outras palavras, para que Eu seja, preciso que o Outro seja também, porque sem comunidade não há liberdade, mas apenas um estado temporário de competição entre os indivíduos (hooks, 2017).

Como foi mencionado em trabalhos anteriores (Silva, 2022; Silva; Barbosa, 2022), os participantes de cursos preparatórios perceberam que, para manter as políticas de cotas, é necessário fortalecer não apenas seus conhecimentos acadêmicos, mas principalmente os sentimentos que surgem quando as pessoas negras estão em lugares historicamente dominados por sujeitos brancos. Essa ação mostra que “estudo não só com acesso aos saberes legitimados pela tradição cis-hétero branca, mas estudo como movimento [...], estudo através do corpo [...], estudo como prática” (Leal, 2020, p. 10).

Dessa forma, as estratégias de cooperação afetiva consistem em adaptação à nova rotina, acolhimento e trocas metodológicas. Elas indicam que as políticas de “inclusão”, “responsabilidade social” e “diversidade” devem ser acompanhadas por uma revisão das estruturas e dos critérios institucionais. Não há como defender a narrativa da inclusão com base num sistema meritocrático que ignora o contexto geracional dos indivíduos em situação socialmente minoritária. Contudo, não se questiona o passado privilegiado daqueles que usufruíram de segurança econômica e/ou de um corpo normativo.

Isso acontece, conforme Mattiuzzi (2016), porque o grupo hegemônico estabelece um imaginário social que coloca o processo educativo como uma habilidade inata de todos os sujeitos, o que mascara seus privilégios materiais e imateriais. Essa narrativa tende a silenciar uma série de eventos que envolvem a vida do indivíduo, desde questões raciais, sociais, financeiras, de gênero, culturais até questões afetivas na dinâmica do aprendizado. Desse modo, a formação superior, para alguns sujeitos que não vêm de um lugar privilegiado, ainda não é algo natural, mas sim um processo árduo e, por vezes, doloroso. Essa situação nos

permite pensar a lógica do mérito no campo educacional e sua presença como expressão da colonialidade do saber, que se torna o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo. A meritocracia acaba por estruturar toda a sociedade civil, desde a economia e o trabalho até o ideal de cidadania.

Para Carneiro (2005), a formação educacional é um fator essencial para a mobilidade de pessoas negras, quilombolas, indígenas, trans etc. O acesso desses corpos ao ambiente acadêmico é uma das maneiras de interromper a política colonial que persiste na contemporaneidade e que sistematicamente privilegia a branquitude com o controle de recursos materiais, posição e influência (Schucman, 2012). No entanto, como podemos habitar e tornar esse espaço algo razoável de se viver sem acionar os traumas coloniais que não são apenas marcas do passado, como aponta Cintia Guedes (2019), mas sim ações atualizadas cotidianamente?

Na última década, temos observado um aumento na entrada de minorias no campo educacional no Brasil por meio de políticas públicas como o sistema de cotas nas universidades.⁴ Essa situação reflete a necessidade de esses corpos reelaborarem seus sentimentos de rejeição, raiva e inferioridade a fim de desenvolver estratégias que desarticulem as práticas racistas que impedem uma ocupação igualitária dessas posições. Assim, as estratégias empregadas pelos corpos racializados são decorrentes das corporeidades e das subjetividades produzidas nas fragilidades do combate (Mombaça, 2021), que não pretendem superar e/ou apagar as dores do passado, mas servem como processo de luta e também de restituição das feridas coloniais.

Nesse sentido, a resistência do corpo oprimido contra as opressões, tanto individuais quanto institucionais, da violência racista passa pelo uso dessa raiva para ações de transformação. Audre Lorde (2019) propõe refletir sobre como podemos passar da dor, do medo e da raiva para a ação política, a fim de desenvolver estratégias que desmantelam os mecanismos de racialização presentes na sociedade moderno-colonial.

Meritocracia e sua relação com a branquitude

O sistema meritocrático está presente na estrutura educacional devido à função política, disciplinar, hierárquica e normatizadora da instituição. Ele torna-se visível durante processos seletivos para que eles sejam vistos e entendidos como justos e igualitários, independentemente do sujeito a ser avaliado. O acionamento desse sistema dá-se por meio de mecanismos institucionais, sociais e políticos, permitindo que o desempenho inferior proveniente de conflitos sociais, históricos, de classe, de gênero e de raça sejam entendidos como falta de mérito individual, resultando em sentimento de culpa, exclusão e de não pertencimento dos sujeitos vistos como minorias nos espaços intelectuais. Esses sentimentos baseados no desempenho individual tendem a reforçar estereótipos e o racismo.

A afirmação de estereótipos pode ter um impacto tanto negativo quanto positivo, uma vez que os grupos hegemônicos se tornam a referência para os demais sujeitos. O fato de serem considerados como medidas de avaliação os coloca em vantagem, pois são eles que determinam os critérios e tendem a favorecer seus semelhantes, preparando-os desde cedo para ocupar os espaços que reforçam sua imagem de poder. Essa lógica estabelece representações positivas ligadas à capacidade intelectual, ao desempenho e ao merecimento individual. Enquanto isso, o outro grupo social continua sendo associado a desqualificação intelectual, pobreza social e falta de esforço/dedicação. Assim, os corpos negros originários da “zona do não ser” (Fanon, 2020) própria ao processo de colonização, assim como os demais indivíduos vulnerabilizados são levados a acreditar que o discurso meritocrático representa o caminho da justiça social. Essa percepção oculta o privilégio branco (Schucman, 2012) e invisibiliza o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002),

04 Segundo dados do IBGE, o número de estudantes negros no ensino superior subiu, mas ainda é a metade do percentual dos brancos. Informação disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/negros-sao-maioria-na-universidade-publica-mas-nao-nos-cursos-concorridos-24089329>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

que refere-se à existência de um acordo de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas que visa manter seus privilégios (Bento, 2002). Esse acordo, contudo, não exclui a competição entre os brancos; eles continuam a competir, porém apenas entre si, fazendo com que outros sujeitos precisem constantemente avançar um ou mais degraus para estar no mesmo nível que eles.

Dessa forma, a meritocracia moderna pode ser entendida a partir da concepção do dispositivo de racialidade, como propõe Carneiro (2005), como um mecanismo que reforça o pacto histórico de cooperação formado pela branquitude, que os colocou (e ainda coloca) em posições de prestígio. Segundo Cida Bento (2002), os processos seletivos de contratação ou promoção no mercado de trabalho revelam as predileções por meio de expressões e atitudes como não ter “aparência ou perfil certo para a vaga”, rotular antecipadamente candidatos negros como antiprofissionais, relapsos, entre outras táticas que contribuem para a construção de redes de contatos e amizades que favorecem uma visão restrita e discriminatória dos profissionais negros.

Para Bento (2002), a herança da escravização trouxe benefícios para a população branca, ainda impondo obstáculos para a população negra nas mais diversas áreas. Embora haja pessoas brancas que se coloquem como antirracistas e afirmem isso publicamente, elas continuam sendo beneficiárias dessa política. Lourenço Cardoso (2022) chama esse grupo de “branquitude crítica”, posto que demonstra a capacidade de promover autorreflexão. Eles estão conscientes do racismo e de seus impactos até a níveis psicológicos, bem como das desigualdades inerentes à meritocracia. Assim, de acordo com os autores que exploram o conceito de branquitude, entende-se que as práticas meritocráticas encobrem o privilégio branco.

Diante disso, é relevante explorar o conceito de branquitude. A partir de Liv Sovik (2009, p. 50), “a branquitude é um atributo de quem ocupa um lugar social no topo da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente”. Conforme a autora, uma pessoa branca desfruta de certo prestígio simbólico e econômico construído e mantido a partir de relações interpessoais e discursos de afetos que ligam setores sociais desiguais (Sovik, 2009).

Outra questão que se apresenta diz respeito à rede de apoio entre brancos e para brancos dentro do âmbito das relações profissionais (Bento, 2002), que também reverbera na academia. Segundo Alex Ratts (2011), os intelectuais brancos transformam esse espaço em uma rede profissional, promovendo uns aos outros por meio de citações e convidando para eventos acadêmicos. A reflexão do autor surge do questionamento das dificuldades de uma pessoa negra para se tornar uma intelectual no Brasil, tal como a pesquisadora Beatriz Nascimento.⁴ Alex Ratts e Flávia Rios (2010), que escrevem sobre a obra da pesquisadora, afirmam que, apesar de seguir o mesmo caminho que outros intelectuais, ela “não foi considerada uma autora ‘acadêmica’”, sendo até esquecida pelo campo. Os pesquisadores apontam que essa é uma situação recorrente com autoras negras na academia brasileira.

Nesse sentido, a branquitude é entendida como uma posição que determinados indivíduos ocupam de modo privilegiado e sistemático na estrutura social e que favorece seus descendentes, pois esse lugar, decorrente dos colonialismos e imperialismos, permite o acesso a recursos materiais e simbólicos que os colocam em vantagem. Assim, afirma Lia Vainer Schucman (2012, p. 23): “Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam”.

05 Beatriz Nascimento, sergipana radicada no Rio de Janeiro, foi uma das principais personagens das lutas negras que interpelaram o racismo e as leituras teóricas dominantes da experiência afro-brasileira, exigindo conhecimentos que valorizassem negros como sujeitos dos processos históricos. A pesquisadora cursou História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao lado de pesquisadores e pesquisadoras negras, fundou o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense (UFF). Na mesma instituição, em 1981, concluiu o curso de pós-graduação *Latu Sensu* em História do Brasil. Em meados dos anos 1990, ingressou no mestrado em Comunicação Social na UFRJ, mas o estudo foi interrompido pela sua morte em 1995. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>>.

Entender o papel da branquitude dentro do sistema meritocrático é importante porque a invisibilidade da questão da racialidade afeta tanto o negro quanto o branco. Portanto, o fato de alguns sujeitos brancos estarem alheios à sua identidade racial os inscreve numa realidade em que seus atributos positivos e suas conquistas pessoais são fruto de seus méritos individuais. Isto é, eles desconsideram o processo que os colocou num lugar de privilégio tanto simbólico quanto material e até identitário. Destacamos o aspecto identitário, pois não se discute o branco como um coletivo, mas como indivíduo autônomo, livre e singular. Isso forma uma identidade positiva, a branquitude, enquanto a do negro é colocada como um apêndice do desejo e da palavra do branco (Bento, 2002).

Lia Schucman (2012) e a já mencionada artista visual e performer Michelle Mattiuzzi (2016) refletem sobre esse privilégio branco dentro da universidade pública. A primeira diz que, por um lado, as cotas raciais fizeram os brancos anunciar sua identidade racial para dizer que as cotas os excluem. Já Mattiuzzi aponta que a meritocracia silencia o repertório cultural, social e financeiro, assim como as oportunidades de *networking* que eles recebem decorrentes das posições sociais que ocupam.

Partindo das perspectivas das autoras, o dispositivo do mérito tem a função de “silenciar” o passado histórico da branquitude, que os colocou no topo econômico, subjetivo, político e cultural. A branquitude é um lugar de privilégios que, na contemporaneidade, é alimentado pelo ideal meritocrático, justificando a posição do sujeito branco por meio de sua competência individual. O discurso da competência/mérito estabelece que todos têm as mesmas oportunidades de progredir mesmo diante do racismo, colocando a racionalidade enquanto categoria inata acima de qualquer outra, como subjetividade, gênero, raça, classe etc..

A formação de quilombos como modo da coletividade negra

Conforme Nilma Lino Gomes (2017), Sueli Carneiro (2005), Jorge Carvalho (2006), e Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (2022), o conhecimento das engrenagens do sistema educacional moderno favorece a criação de estratégias que questionam seus valores éticos, práticas e normas estabelecidas. Assim, os movimentos de acesso da população negra aos espaços educacionais historicamente se dão por propostas coletivas, dentre elas uma que se destaca no âmbito do ensino superior é a dos pré-vestibulares comunitários (PVC) – iniciativas acadêmicas que abarcam movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural, cidadania e ações efetivas que visam à inclusão não apenas quantitativa, mas também qualitativa de alunos negros nas universidades. Tais cursos, segundo Carvalho (2006), compartilham das ideias de Paulo Freire e do pensamento crítico-social, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros vestibulares das universidades públicas enquanto constroem a consciência crítica do universo racista em que habitam.

Na esteira dessas iniciativas ainda isoladas ou restritas e da presença paulatina de negros nas universidades, surgiram as atualmente consolidadas políticas afirmativas.⁶ Elas são estratégias de construção de igualdade racial que representam um processo de luta coletiva capaz de produzir um futuro para os jovens negros a partir da inserção deles nas instituições de ensino superior. Esses instrumentos, produzidos por intelectuais negros, movimentos sociais e coletivos estudantis, ajudaram a aumentar a presença de negros dentro das universidades.

À emergência de ações coletivas de caráter voluntário como os pré-vestibulares comunitários (PVC), forma de organização que antecede as próprias cotas, somam-se, mais recentemente, os cursos preparatórios para pós-graduação (CPP) para pessoas negras e trans. Um pouco da experiência de voluntários e candidata-

06 A Lei de Cotas nº 12.711/2012 completou 10 anos em 29 de agosto de 2022. Ela determina que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam destinadas para pessoas que estudaram em escolas públicas. A lei também reserva vagas para pessoas de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

dos com os CPPs está documentada em Guimarães, Rios e Sotero (2020) e Silva e Barbosa (2022). Tais textos abordam que essa modalidade de curso organizada por coletivos negros e seus integrantes orienta candidatos a ingressarem em mestrados ou doutorados, apresentando estratégias de escrita de projetos, postura perante bancas de seleção e, sobretudo, uma partilha da vivência universitária enquanto aluno negro.

Os cursos preparatórios para pós-graduação são, hoje, um fenômeno que acontece dentro das universidades a partir da organização de coletivos estudantis articulados em prol de um processo de descolonização da educação superior. Embora haja registros de sua presença antes da Portaria nº 13, de 11 de maio de 2016,⁷ que regulamenta a reserva de vagas para os cursos de pós-graduação, conforme Silva e Barbosa (2022) e Silva (2022) os CPP vão além da transmissão de conteúdo programático e acabam revelando as próprias nuances do mundo da pós-graduação para grupos histórica e sistematicamente excluídos dessa modalidade de ensino.

Mesmo já estando presentes em maior número nos cursos de graduação, as autoras mostram que esses indivíduos nem mesmo aspiravam à possibilidade de ingressar na pós-graduação. O processo de elucidar aquilo que não é dito ou está visível apenas para aqueles iniciados no “pacto narcísico da academia” transforma o curso preparatório em um mediador entre as regras acadêmicas e os anseios dos candidatos de estarem na pós-graduação. Logo, os cursos preparatórios, enquanto estratégias afetivas negras, surgem da necessidade de as pessoas que estão fora do espaço acadêmico por diversos motivos terem um processo de entrada mais suave e harmônica nele.

De acordo com Silva e Barbosa (2022) e Silva (2022), ao apontar a necessidade de tradução desse conhecimento, os cursos preparatórios evidenciam o caráter ainda excludente da pós-graduação decorrente de uma alta competitividade e/ou busca por excelência. Seus efeitos são acentuados por uma dificuldade de acesso oriunda do sucateamento ou da baixa qualidade do ensino universitário, invisibilização das minorias durante o processo educacional de “alta performance” e pela falta de clareza do conjunto de atribuições que constituem o saber universitário para aqueles que não estão mais ali dentro. Num só tempo, demonstra-se a lacuna derivada da falta de informação, o pouco acesso dos candidatos e a alta exigência dos processos seletivos se comparada ao nível da educação superior no país e a constituição socioeconômica mais plural dos cursos de graduação após a aprovação da Lei de Cotas.

Nesse sentido, apesar do comprometimento técnico e da partilha de conhecimento para melhorar o desempenho na seleção, as estratégias precisam utilizar também o sensível como forma de superar o campo meritocrático. Ou seja, a preparação dos interessados em ingressar no mestrado e/ou doutorado – da mesma forma que nas comunidades de aprendizado de hooks (2017) e Silva e Barbosa (2022) – passa pelo reconhecimento dos efeitos raciais na educação e da meritocracia nesses espaços. Essa ação, ao capacitar as pessoas, demonstra que não adianta apenas dominar conteúdos, conceitos e a linguagem/escrita acadêmica; é preciso compreender o porquê de, mesmo com essas informações, termos pessoas que não conseguem acessar esse espaço. Nesse caso, falta aos candidatos provenientes de minorias sociais as redes de relações e o know-how que influenciam os critérios de seleção que tendem a privilegiar a branquitude. Assim, observamos que os pré-vestibulares e os CPP, cada um à sua maneira, são práticas coletivas que se opõem à colonialidade do saber (Quijano, 2005) e à exclusão sistemática de negros e outras minorias do processo educacional – tido por hooks (2017), Leal (2020), entre outros, como a principal forma de restituição mediante o trauma colonial por meio de uma “filosofia quilombola” organizada e voltada para o coletivo.

07 A Portaria nº 13 de 2016 regulamentava as ações afirmativas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) em todas as Instituições Federais de Ensino Superior do país. Informação disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3192/portaria-normativa-mec-n-13>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Ana Silva (2019, p. 49-50) define quilombo como “um organismo de defesa, com pilares de sustentabilidade baseados em compromisso de compartilhamento ancestral, firmamento existencial [...] quilombo é a força da insubmissão das ordens opressoras”. A noção de quilombo como organismo de defesa baseado no compartilhamento aproxima-se das práticas presentes nos PVC e preparatórios para a pós-graduação, porque são ações voltadas ao compartilhamento da informação associada à luta contra a colonialidade, passando pela circularidade do saber. A ideia de coletivo nessas ações é a de combate a herança colonial a partir dos modos de ser e saber que o colonialismo buscou dominar e silenciar. Essa luta, segundo Antônio Bispo dos Santos (2015) e Ana Silva (2019), sempre existiu, razão pela qual os povos quilombolas estão em constante estado de alerta e de negociação diante das organizações colonizadoras, o que lhes possibilita a criação de estratégias que desafiam as dimensões de poder e outras possibilidades de mundo.

A construção de uma educação em desafio à herança colonial decorre da discussão de autores como Sueli Carneiro (2005), bell hooks (2013; 2017), Audre Lorde (2020), Boaventura Santos (2019), dentre outros. A coletividade é abordada por esses intelectuais como um elemento mobilizador das ações que reposicionam e vitalizam as práticas e os indivíduos contra essa herança dentro do espaço da própria universidade. Desse modo, assumimos a ideia de coletividade negra que, em sua base, penetra a filosofia quilombola, os humanos, os não humanos (ancestralidade, natureza, cosmo) e também os cursos, a ponto de que cada um de nós viva uma experiência ao habitar esses espaços.

Essa ideia se relaciona com a noção de coletivo pautada pelas autoras Liliana da Escóssia e Virginia Kastrup (2005, p. 84) e definida por elas como “plano de coengendramento do indivíduo e da sociedade”. O termo representa o rompimento das “dicotomias historicamente constituídas e dá visibilidade a uma outra lógica – uma lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres” (Escóssia; Kastrup, 2005, p. 297). Essa perspectiva se direciona àqueles que compõem e inventam produções nas quais o sujeito não é protagonista ou a noção de sujeito não é central.

Assim, pensar a noção de coletivo permite que nos aproximemos do pensamento quilombola, que, por sua vez, tem por contexto histórico as organizações dos povos negros no Brasil contrárias às opressões econômicas, raciais e sociais. Nos permite também traçar uma aproximação entre os movimentos de afirmação das origens dos modos de existência desses grupos, bem como sua ligação harmônica com o meio em que vivem e com a preservação da cultura negra. É possível preservar tais origens, desde que se busque compreender as transformações da comunidade negra ao longo do tempo em seu processo de se aquilombar. Afinal, a ideia de quilombo não se restringe a um lugar físico (Nascimento, 2018), mas à perspectiva coletiva na busca da horizontalidade, segundo uma lógica de sentido e de partilha em comum.

Para Sodré (2017), as ações coletivas voltadas para a comunidade constituem laços coesivos que implicam o encontro de um comum imprescindível à responsabilidade social. Nesse sentido, o comum como função comunicativa é capaz de instaurar processos de vinculação social e de tornar comum partes dispersas (Sodré, 2014). Os quilombos na educação, portanto, são fenômenos sociais e de comunicação porque são fontes capazes de instaurar estratégias de acesso à pós-graduação com base na coletividade negra.

Eles surgiram com a finalidade específica de atender às demandas da população negra. Respondendo às dimensões materiais e afetivas, possibilitaram uma ação política e social com o objetivo de lutar contra a estrutura escravocrata. Esse processo deu origem a uma filosofia quilombola que implica dinâmicas que contestam a política colonial, inspiram mobilizações sociais, modela práticas e discursos, além de promover a visibilidade de outros modos de ser, estar e ver o mundo, abrangendo assim outros campos de luta social, como os PVC e outros cursos preparatórios.

Desse modo, entende-se o coletivo como um “lugar” plural cujas singularidades se relacionam em função de um “comum” a ser partilhado. Com base nisso, se percebe que os esforços das coletividades negras em busca da educação, nos mais diferentes níveis, formam uma rede-quilombo que ajuda a “traduzir” os contratos não escritos pela educação colonial meritocrática. Nesse sentido, o que está em jogo nesses

espaços de aprendizado parece ser uma relação com a política e com os aspectos de compartilhamento dos saberes adquiridos na universidade, os quais atravessam a vida das pessoas negras no contexto de ocupação dos espaços socialmente relevantes.

Todavia, essa relação se dá no reconhecimento da estrutura de saber-poder e na reivindicação por direitos educacionais e políticos. Mesmo antes do surgimento de iniciativas como cursos preparatórios, já havia movimentações individuais que questionavam essa subalternidade, produzindo negociações entre a universidade e o corpo negro. Dito de outra maneira, o engajamento político pelo acesso à educação superior, seja ele de caráter individual ou coletivo, é apenas uma das dimensões da luta contracolonial.

Considerações finais

As iniciativas negras em prol da educação e sua centralidade como práticas de resistência, cura, liberdade e emancipação, conforme hooks (2013; 2017) e Leal (2020), questionam os regimes de exclusão, valores individualistas, o trauma colonial e a ideia de competição baseada no mérito para o acesso ao ensino superior. Elas estabelecem um processo de aprendizado que envolve afetividade, acolhimento, troca de experiências e empoderamento. Pré-vestibulares (Carvalho, 2006) e cursos preparatórios (Silva, 2023), entre outras modalidades de ação coletiva, se tornam espaços educacionais e político-sociais que resgatam a filosofia quilombola, promovendo o compartilhamento de informações e a luta contra a colonialidade através da circularidade do conhecimento. A ideia de coletividade nessas ações fortalece laços comunitários e abre caminho para um aprendizado crítico, valorizando modos de ser e saber que o colonialismo tentou dominar e silenciar.

Esses projetos educacionais de coletivos negros surgem da percepção de uma insegurança deles em relação à capacidade de dominar os conteúdos exigidos no ensino superior, seja na graduação ou na pós, pois por muito tempo a universidade foi vista como um espaço distante de suas realidades e havia o temor de que suas pesquisas e sua simples presença fossem vistas apenas como “mero” ativismo – ou, em termos contemporâneos, como “lacração”. Diante disso, a meritocracia se torna um dilema para os pesquisadores que se dedicam ao estudo das relações raciais, pois é necessário pensar em um sistema de avaliação inclusivo, levando em consideração as diversas subjetividades e contextos políticos, sociais, de gênero e raciais presentes na sociedade, a fim de promover uma verdadeira mobilidade educacional, especialmente para as “maiorias minorizadas” (Fanon, 2020).

Além disso, a meritocracia se torna uma armadilha que gera exclusão através da exclusão, ou seja, a adoção de certos comportamentos e valores de acordo com uma lógica de supremacia branca (hooks, 2017; Fanon, 2022). Ela elege como modelo cidadãos e ideias que servem como mão de obra para a reprodução do capital, permitindo pouco espaço para a crítica ao próprio sistema. No entanto, também há espaço para a criação de estratégias coletivas, técnicas e ferramentas para acessar esses espaços de forma emancipatória.

Esse debate faz surgir a necessidade de se repensar os processos de avaliação para que levem em consideração repertórios culturais e históricos de vida variados, permitindo que os critérios de seleção sejam verdadeiramente inclusivos, em vez de serem baseados apenas em privilégios da branquitude revestidos de mérito acadêmico. No entanto, a escassa presença de pessoas negras, trans, indígenas e de outros grupos minoritários em cargos de docência, coordenação e direção é normalizada e/ou minimizada, o que dificulta o caminho para alcançar essa diversidade, pois não há um primeiro passo, que seria o reconhecimento do problema.

Referências

ARAÚJO, D. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. **Revista Direito e Práxis**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 2182- 2213, 2019.

BENTO, C. **Pactos narcísicos**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público 169 f. 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARDOSO, L. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-24, 2022.

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

CARVALHO, J. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, 2006.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
_____. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. São Paulo: Zahar, 2022.

GUEDES, C. **Nada (é) razoável**. 208 f. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2019.

GUIMARÃES, A.; RIOS, F.; SOTERO, E. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Dossiê Raça, Desigualdade e Políticas de Inclusão**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO 2005. p. 201-245. (Colección Sur Sur.)

LEAL, A. Me curo y me armo, estudando: a dimensão terapêutica y bélica do saber prete e trans. **Revista PUC-SP**, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 64-70, 2020.

LIMA, F. Trauma, colonialidade e a sociogenia em Frantz Fanon: os estudos da subjetividade na encruzilhada. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, p. 80-93, 2020.

LORDE, A. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MATTIUZZI, M. **Merci beaucoup, blanco**: escrito, experimento, fotografia, performance. Publicação comissionada pela Fundação Bienal de São Paulo em ocasião da 32ª Bienal de São Paulo – Incerteza Viva. São Paulo: BSP, 2016.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 18, e329402, 2017.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da decolonialidade. Buenos Aires: Edições del Signo, 2010.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. São Paulo: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, B. **Quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A **colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. (Perspectivas latino-americanas).

RATTS, A. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. In: **Revista Ngunzo**, Londrina, ano 1, n. 1, p. 28-39, mar.-jul. 2011.

_____; RIOS, F. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHUCMAN, L. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 122 f. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, A. **Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca Jalapão-TO.** 177 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Departamento Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, R. Por uma ética coletiva negra: cursos preparatórios para pós-graduação e à crítica a lógica meritocrática. **Cadernos IS-UP**, v. 2, n. 2, p. 53-60, 2022.

_____. **Por uma ética coletiva negra:** os cursos preparatórios para pós-graduação e o tensionamento do dispositivo meritocrático na universidade. 264 f. 2023. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, 2023.

_____; BARBOSA, Z. Comunidade de aprendizado na pós-graduação: cursos preparatórios em uma dialogia que nasce da solidariedade. **Comunicação & Educação**, Universidade de São Paulo, v. 26, n. 2, p. 149-164, 2022.

SODRÉ, M. **A ciência do comum:** notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Pensar nagô.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco.** São Paulo: Aeroplano, 2009.

VENTURINI, A. Ações afirmativas na pós-graduação: uma análise dos programas de inclusão em universidades públicas brasileiras. **Revista Sinais Sociais**, v. 12, p. 119-153, 2018.

Informações sobre o artigo

Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese

O artigo é resultado de tese de doutorado intitulada *Por uma ética coletiva: os cursos preparatórios para pós-graduação e o tensionamento do dispositivo meritocrático na universidade*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCOM-UERJ) em 2023.

Fontes de financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.

Apresentação anterior

Uma versão anterior do texto foi apresentada no Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), em 2023, na cidade de São Paulo.

Agradecimentos/Contribuições adicionais:

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado concedida entre 2021 e 2022.

Informações sobre cuidados éticos e integridade científica

A pesquisa que resultou neste artigo teve financiamento?

Sim.

Financiadores influenciaram em alguma etapa ou resultado da pesquisa?

Não.

Liste os financiadores da pesquisa:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES),
Código de Financiamento 001.

Autora, autor, autores têm algum tipo de vínculo ou proximidade com os financiadores da pesquisa?

Não.

Descreva o vínculo apontado na questão anterior:

Não há vínculos deste tipo.

Autora, autor, autores têm algum tipo de vínculo ou proximidade com alguma pessoa ou organização mencionada pelo artigo?

Não.

Descreva o vínculo apontado na questão anterior:

Não há vínculos deste tipo.

Autora, autor, autores têm algum vínculo ou proximidade com alguma pessoa ou organização que pode ser afetada direta ou indiretamente pelo artigo?

Não.

Descreva o vínculo apontado na questão anterior:

Não há vínculos deste tipo.

Interferências políticas ou econômicas produziram efeitos indesejados ou inesperados à pesquisa, alterando ou comprometendo os resultados do estudo?

Não.

Que interferências foram detectadas?

Nenhum efeito inesperado do tipo foi detectado.

Mencione outros eventuais conflitos de interesse no desenvolvimento da pesquisa ou produção do artigo:

Não há conflitos de interesse.

A pesquisa que originou este artigo foi realizada com seres humanos?

Não.

Entrevistas, grupos focais, aplicação de questionários e experimentações envolvendo seres humanos tiveram o conhecimento e a concordância dos participantes da pesquisa?

Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

Participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?

Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

A pesquisa tramitou em Comitê de Ética em Pesquisa?

Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa aprovou a coleta dos dados?

Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

Mencione outros cuidados éticos adotados na realização da pesquisa e na produção do artigo:

Não se aplica.