

República dos incapazes: notas etnográficas sobre capacitismo, racismo e violência simbólica na universidade

Carlos André dos Santos Oliveira¹

Gabriel Bertolo²

Palavras-chave: Capacitismo acadêmico. Violência simbólica. Universidade pública.

Introdução

A universidade pública brasileira carrega em seu discurso institucional uma promessa que poucas vezes se concretiza na materialidade de suas práticas cotidianas: emancipação, formação crítica, ascensão social e acolhimento à diversidade. No entanto, o que corpos negros, pobres, periféricos e com deficiência encontram, na maioria das vezes, é um ambiente hostil, marcado por violência simbólica velada, suspeição seletiva e um capacitismo acadêmico que desqualifica sua inteligência e sua capacidade de produzir conhecimento antes mesmo que possam demonstrá-la.

Este trabalho inscreve-se no campo da antropologia das relações étnico raciais e da sociologia da educação, tendo como fio condutor a noção de violência simbólica formulada por Bourdieu e Passeron (2025) em *A Reprodução*. Partimos do entendimento de que o sistema de ensino, sob a aparência da neutralidade e do mérito, impõe um arbitrário cultural que consagra como legítimo apenas um modo específico de ser, de pensar e de performar a inteligência em contrapartida, se cria um grupo de indivíduos que ganham arquétipos de “incapazes”. Aqueles que não se curvam a esse arbitrário são sistematicamente desqualificados, não por incompetência, mas por insubordinação.

Metodologicamente, a pesquisa se apoia na pesquisa documental e na análise de conteúdo, mas encontra na escrevivência, conceito forjado por Conceição Evaristo (2005), sua modulação ética e política. A escrevivência recusa a separação entre quem

¹ Graduado em bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestrando em Antropologia pela mesma instituição. Membro do GPADIE (Grupo de Pesquisa em Antropologia, Diversidade e Educação), do NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Educação e Contemporaneidade) e do Grupo Sociometria. Áreas de interesse: relações multiespécies, antropologia da educação, epistemologia da educação, juventude e interculturalidade. E-mail: vg01nmn@gmail.com.

² Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos – SP (UFSCar). Pesquisador de Pós-doutorado PRAPG/CAPES pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: gabrielbertolo38@gmail.com.

vive e quem analisa, assumindo a primeira pessoa como lugar legítimo de produção de conhecimento. Os episódios etnográficos aqui relatados ocorreram ao longo da trajetória de um dos autores como discente de Ciências Sociais entre 2022 e 2025, com destaque para situações vividas por alguns colegas de curso. Elegemos quatro episódios para análise: o impedimento injustificado como debatedor, o constrangimento relacionado à coautoria de trabalhos, as condutas desrespeitosas em sala de aula e a articulação desses eventos à teoria da violência simbólica.

A universidade – no Brasil e alhures - poderia ser trabalhada como um lugar de vínculo e pertencimento, mas acaba se revelando uma reprodução, um espaço de trânsito onde a violência simbólica se exerce de maneira silenciosa e muito bem. Essa violência, longe de ser superficial, é profunda, encravada no corpo e na memória, mais difícil de denunciar e mais eficaz em seu propósito de exclusão. Isso é ainda mais cruel para estudantes negros, pobres e periféricos que ambicionam mudar de vida por meio do valor inculcado vinculado a academia. Para esses corpos, a universidade promete ser o lugar da transformação, mas acaba funcionando como um não lugar de exclusão.

Formamos, assim, uma espécie de república dos incapazes: indivíduos que, mesmo qualificados, são sistematicamente desqualificados. Este texto é uma denúncia que não coube nos formulários da ouvidoria, mas que se faz num ensaio acadêmico, através da palavra acadêmica na esperança de que a universidade ainda possa aprender com a dor que ela mesma produz.

2.0. Metodologia: por uma etnografia antirracista da universidade

Nosso intuito, aqui, é investigar como o racismo ambiental no ensino superior pode ser ressignificado por meio de práticas educacionais de cuidado, através do sofrimento psíquico produzido por exclusão. A pesquisa também fortalece a Rede Argonautas ao propor um diálogo interdisciplinar entre Antropologia, Educação e Instituições totais ampliando redes científicas nacionais voltadas ao combate ao racismo e à promoção da equidade na escola contemporânea.

A presente pesquisa inscreve-se no campo da pesquisa documental, compreendida como um procedimento metodológico que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A opção por esse caminho metodológico justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que demanda o acesso a fontes primárias ainda não

submetidas a tratamento analítico aprofundado, tais como relatórios institucionais, atas de reuniões, registros acadêmicos, materiais didáticos, correspondências e demais documentos que compõem o cotidiano da universidade. Ao privilegiar fontes primárias, a pesquisa documental permite ao investigador um contato direto com os vestígios da atividade humana, acrescentando a dimensão do tempo à compreensão do fenômeno educacional e favorecendo a observação de processos de maturação, permanência ou transformação de práticas, discursos e relações raciais no ambiente acadêmico (Cellard, 2008 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se debruça sobre fontes secundárias já reconhecidamente científicas, como livros e artigos acadêmicos, a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico prévio, tais como relatórios, reportagens de jornais, cartas, gravações, fotografias e outros materiais de divulgação (Oliveira, 2007 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Essa distinção é fundamental para a presente investigação, pois os documentos analisados são entendidos não como meros repositórios de fatos objetivos, mas como produções culturais situadas historicamente, carregadas de intencionalidades, relações de poder e visões de mundo. O conceito de documento adotado, portanto, alinha-se à perspectiva ampliada inaugurada pela Escola de Annales, segundo a qual tudo o que é vestígio do passado ou testemunho da atividade humana pode ser considerado fonte, incluindo não apenas textos escritos, mas também objetos, signos, paisagens e demais suportes que exprimem a presença e a ação dos homens no mundo (Cellard, 2008 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

O tratamento dos documentos coletados seguiu as etapas recomendadas pela literatura especializada, que incluem a pré-análise, a análise propriamente dita e a interpretação dos dados. Na fase de pré-análise, procedeu-se à organização e classificação do material, buscando avaliar o contexto histórico e sociopolítico de produção de cada documento, a identificação de seus autores ou instituições produtoras, a autenticidade e confiabilidade das fontes, bem como a natureza dos textos e seus conceitos-chave (Cellard, 2008 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Essa etapa preliminar mostrou-se indispensável para evitar interpretações anacrônicas ou descoladas das condições concretas de produção dos documentos, bem como para compreender os esquemas conceituais, os argumentos, as refutações e as intenções dos agentes envolvidos.

Na fase de análise documental propriamente dita, recorreu-se à metodologia da análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas de investigação científica

caracterizadas pela análise de dados linguísticos, por meio da identificação, numeração e categorização dos elementos fundamentais da comunicação (Appolinário, 2009 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). O processo analítico envolveu sucessivas leituras e releituras do corpus documental, com o objetivo de detectar temas e regularidades. As categorias de análise, inicialmente derivadas do quadro teórico que fundamenta a pesquisa sobre a universidade como campo educativo antirracista, foram sendo refinadas ao longo do estudo em um movimento dialético entre empiria e teoria, dando origem a novas concepções e novos olhares sobre o objeto investigado (Lüdke; André, 1986 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Buscou-se, assim, garantir a homogeneidade interna das categorias, a heterogeneidade externa entre elas, a inclusividade dos dados relevantes e a coerência e plausibilidade das interpretações propostas (Guba; Lincoln, 1981 Apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A pesquisa documental, conforme sublinham Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), não se propõe a esgotar a totalidade dos fenômenos, mas a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer o modo como estes têm sido desenvolvidos. Nessa direção, a análise dos documentos não se limitou à descrição ou à classificação do material coletado, mas buscou estabelecer relações entre os dados e o contexto mais amplo das relações raciais na universidade, interpretando tendências e realizando inferências fundamentadas teoricamente. O encerramento do processo analítico deu-se quando novas fontes já não acrescentavam informações relevantes, quando a exploração dos documentos passou a produzir redundância e quando se alcançou um sentido de integração satisfatório entre as informações obtidas, sinalizando que o corpus documental foi adequadamente explorado.

Finalmente, cabe destacar que a pesquisa documental, embora compartilhe afinidades com a abordagem etnográfica adotada neste estudo, dela se distingue pelo fato de não envolver interação direta com sujeitos ou observação participante em campo. Os documentos analisados constituem, eles próprios, fontes de informação sobre o comportamento humano, as práticas institucionais e as representações sociais, oferecendo um acesso privilegiado às dimensões explícitas e implícitas do racismo institucional na universidade. Ao aliar a pesquisa documental à análise de conteúdo e ao referencial teórico da antropologia das relações étnico-raciais, espero contribuir, mesmo que minimamente, para o debate sobre a universidade como campo educativo antirracista, evidenciando tanto as permanências coloniais quanto as resistências e as possibilidades de transformação.

3. Antropologia, etnografia e a universidade como campo educativo antirracista

A universidade brasileira, historicamente construída sobre bases coloniais e elitistas, tem sido um espaço de reprodução de desigualdades raciais (Fonseca, 2026), mas também pode e deve ser compreendida como um campo educativo antirracista (Souza; Pacheco, 2025). Essa compreensão exige um esforço teórico e metodológico que a antropologia, especialmente por meio da etnografia, está em condições de oferecer. Ao enxergar a educação por uma lente que a assuma como fenômeno cultural que ultrapassa os muros da sala de aula e se manifesta nas relações cotidianas, nas práticas institucionais e nos modos de produção de conhecimento, torna-se possível investigar como o racismo opera na universidade e, ao mesmo tempo, como a própria universidade pode se transformar em um território de resistência e aprendizado ético.

A antropologia contribui para essa tarefa ao desnaturalizar hierarquias raciais que muitas vezes se apresentam como neutras ou meramente acadêmicas. Disciplinas como a antropologia da educação e a antropologia das relações étnico-raciais mostram que o silêncio sobre o racismo (Cardoso; Castro, 2014), a ausência de referências negras nos currículos e a deslegitimação de saberes afro diaspóricos não são falhas acidentais, mas expressões de um racismo epistêmico estrutural. Nesse sentido, a universidade como campo educativo antirracista não se limita a políticas de ação afirmativa, embora elas sejam indispensáveis. Ela requer uma reorientação profunda das práticas pedagógicas, da gestão institucional e das relações interpessoais.

A etnografia, enquanto um dos métodos usados na antropologia, oferece ferramentas únicas para acessar as dimensões subjetivas e cotidianas do racismo na universidade. Por meio desta ciência podemos identificar para além das leituras, microagressões raciais, formas de exclusão velada e estratégias de resistência e cuidado construídas por estudantes negros e indígenas na academia. A etnografia permite que se vá além dos dados estatísticos sobre evasão ou permanência, revelando como o sofrimento psíquico produzido pelo racismo institucional se manifesta em corredores, restaurantes universitários, salas de aula e moradias estudantis. Grada Kilomba (2008), em suas análises sobre o racismo cotidiano em espaços acadêmicos europeus, oferece um referencial que pode ser adaptado ao contexto brasileiro, mostrando como a universidade frequentemente patologiza corpos negros em vez de acolher suas experiências.

Para a autora, os discursos produzidos por sujeitos marginalizados dentro da academia carregam marcas profundas de dor, raiva e decepção, não como expressões individuais isoladas, mas como reflexos de estruturas históricas de exclusão racial. No capítulo ‘Quem pode falar?’ de seu livro ‘Memórias da plantação’, Grada Kilomba evidencia como a universidade, frequentemente entendida como um espaço neutro e universal de produção do conhecimento, opera a partir de relações de poder que determinam quem pode ocupar legitimamente esses espaços e quem será constantemente colocado sob suspeita. Nesse sentido, a autora denuncia que o academicismo dominante não apenas invisibiliza experiências negras, mas também deslegitima formas alternativas de produzir e acessar, a teoria e o conhecimento.

A crítica central do texto está direcionada à falsa neutralidade acadêmica. Quando intelectuais brancos afirmam produzir discursos objetivos e universais, ocultam o fato de que também falam de um lugar específico: o lugar do poder e da centralidade social. A neutralidade, portanto, funciona como um mecanismo que universaliza experiências brancas enquanto marginaliza outras perspectivas. Em contraposição, intelectuais negras/os assumem explicitamente seus lugares de fala, suas experiências e subjetividades como parte legítima da construção teórica. Assim, uma epistemologia que reconheça o pessoal e o emocional não como obstáculos ao conhecimento, mas como dimensões fundamentais da reflexão crítica.

A construção de uma universidade verdadeiramente antirracista exige, conforme nos ensina a experiência da educadora Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023). Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico que precisa atravessar todas as dimensões da prática educativa. O educador antirracista é aquele que desenvolve uma profunda consciência de si mesmo dentro dos sistemas de opressão que estruturam a sociedade, reconhecendo que o racismo não é um fenômeno isolado, mas uma estrutura histórica que precisa ser desmontada em suas raízes. Para Pinheiro, embora o racismo seja um problema estrutural, ele deve ser combatido por cada um a partir da denúncia e da conscientização no meio em que está inserido. A autora destaca ainda que todas as pessoas que atuam em uma instituição de ensino são educadoras e precisam ser formadas no âmbito do letramento racial, abrangendo questões de gênero, classe, sexualidade, infância e afetividade. No entanto, ela alerta que a descolonização do currículo não é um trabalho simples, nem rápido. Trata-se de um processo árduo que exige formação especializada e a disposição coletiva de toda a comunidade acadêmica. Não existem manuais ou receitas prontas; o que existe é um compromisso cotidiano de questionar

práticas naturalizadas, de enfrentar resistências e de construir, coletivamente, alternativas pedagógicas alinhadas com a justiça racial (Pinheiro, 2023).

Outra dimensão fundamental diz respeito à representatividade nos espaços de poder da universidade. A escola antirracista idealizada por Pinheiro envolveu a contratação de pessoas negras para os espaços de poder, como direção e coordenação, bem como a produção de campanhas publicitárias com protagonismo majoritariamente negro. Transpondo essa lição para a universidade, ser um campo educativo antirracista implica garantir que docentes negros, pesquisadores negros, gestores negros e técnicos negros ocupem posições de decisão em proporções compatíveis com a diversidade da população brasileira. Isso assegura que estudantes negros se vejam representados em todas as funções e espaços acadêmicos, desfazendo a crença implícita de que certos lugares são naturalmente ocupados por pessoas brancas (Pinheiro, 2023).

Reconhecer a universidade como campo educativo antirracista implica também superar uma visão unilateral que a reduz a um espaço apenas opressor. A própria luta por ações afirmativas, a criação de núcleos de estudos afrobrasileiros, a organização de coletivos negros estudantis e a produção de pesquisas comprometidas com a equidade racial mostram que a universidade é um território de disputa e de aprendizagem para todos os seus sujeitos. Docentes, técnicos e discentes brancos também são educados nesse campo quando confrontados com a necessidade de revisar seus privilégios e suas práticas cotidianas. A universidade antirracista, portanto, não é um ideal abstrato, mas um horizonte construído coletivamente a partir de tensões e negociações constantes. A universidade antirracista, portanto, não é um ideal abstrato, mas um horizonte construído coletivamente a partir de tensões e negociações constantes. Essa compreensão dialoga diretamente com a filosofia Ubuntu, cujo princípio *umuntu ngumuntu ngabantu* — uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas — ensina que a humanidade de cada indivíduo se realiza na e pela relação com os outros, em um processo contínuo e comunitário (Noguera, 2012).

A articulação entre antropologia, etnografia e universidade como campo educativo antirracista exige compromisso ético e político. Não se trata de apenas descrever desigualdades, mas de produzir conhecimento que sirva à transformação. A etnografia antirracista propõe que o pesquisador abandone a falsa neutralidade e se posicione ao lado das lutas por justiça racial.

Devolver os resultados da pesquisa para as comunidades envolvidas, dialogar com movimentos sociais negros e indígenas e influenciar políticas institucionais são gestos que convertem a produção acadêmica em ferramenta de educação antirracista. Nessa direção, a universidade pode deixar de ser um monumento à desigualdade para se tornar, efetivamente, um campo formativo onde o combate ao racismo é aprendido e praticado por todos os dias.

4.0. República dos incapazes

Os episódios etnográficos que seguem não constituem meros relatos de experiência acadêmica. Tampouco se pretende um exercício de catarse pessoal ou de exposição vitimizante. Eles são, antes, um gesto teórico-político que encontra na escrevivência — conceito forjado por Conceição Evaristo (2005) para designar o ato de trazer a experiência vivida para o centro da palavra, sem o distanciamento fingido de quem nunca esteve lá — sua modulação metodológica e ética. Dessa forma, escrevemos um corpo que foi alvo. Escrevemos como quem precisa nomear para não adoecer. Neste trabalho, envolto na tradição intelectual negra, com a antropologia como suporte para fazer uma etnografia focada na relação que o sujeito faz com a instituição total que se recusa a esconder o pesquisador atrás de um véu de falsa neutralidade, é que a escrita pode ser um ato de sobrevivência: nomear a violência, tentar significá-la através de teorias socioantropológicas são os primeiros passos para interrompê-la.

Um dos autores foi discente de um curso de Ciências Sociais entre os períodos letivos de 2022 e 2025. Ao longo dessa trajetória, esteve vinculado — ainda está, na verdade, pois os laços acadêmicos e afetivos não se dissolvem com a colação de grau — a um programa no qual alguns docentes cujas práticas, sutilmente e escancaradamente, se revelam persecutórias, arbitrárias e profundamente incompatíveis com os princípios éticos e pedagógicos que deveriam formar sujeitos críticos e cidadãos de direito.

O nome desses docentes e discentes, neste artigo, serão propositalmente ocultados, pois não se trata de um ajuste de contas pessoal, nem de uma denúncia nominativa que cairia no terreno movediço da fofoca acadêmica ou da queixa individual. O que importa, aqui, é o padrão que ela encarna — e esse padrão é nomeável em seus termos gerais e estruturais: racismo institucional, capacitismo acadêmico, violência simbólica travestida de rigor científico e autoritarismo pedagógico disfarçado de excelência. Infelizmente, os padrões aqui demonstrados podem ser facilmente

identificados em um grande número de cursos, das mais distintas áreas e universidades, no Brasil e no mundo. Trata-se, portanto, de um problema intrínseco ao mundo acadêmico.

De início, aquele de nós que esteve no centro dos eventos em análise, se sentiu dominado pelo pavor, sufocado pela sabida ineficácia dos mecanismos formais de denúncia. O pavor que sentiu não se refere à consciência dos fatos, mas sim à ação formal: poderia ter efetuado a denúncia nos canais institucionais — ouvidoria, comissão de ética, coordenação de curso, pró-reitoria de graduação. A denúncia chegou a ser formalizada, redigida com o cuidado de quem sabe que o documento escrito é tanto arma quanto testemunho. Mas, ao fim, não conseguiu enviar. O medo de ter o nome exposto, de sofrer represálias veladas ou explícitas, de ver uma trajetória acadêmica — já marcada por obstáculos que outros não precisaram atravessar — ser ainda mais dificultada falou mais alto. O medo, esse companheiro antigo de corpos negros e periféricos na universidade, venceu.

Poderíamos ter trazido inúmeros outros episódios para além dos que serão aqui narrados. Poderíamos ter detalhado, reprovações em disciplinas injustificadas, que chegam como um carimbo sem conversa prévia, sem devolutiva, sem a mínima pedagogia do erro que toda avaliação deveria pressupor. Poderíamos mencionar os comentários inapropriados em sala de aula, sobre a capacidade — ou melhor, sobre a *falta* dela, de discentes que nem mesmo estavam presentes para se defender. Poderia ter listado os corredores percorridos com o estômago embrulhado, como as perseguições devido a escolha de orientador, reprovações em disciplina por que o docente ‘não entendeu’ o português de alunos estrangeiros; o desdém que trabalhos escritos por pessoas subalternas sofrem no processo de escrita com os textos das disciplinas; os silêncios estratégicos que diziam mais do que qualquer palavra.

O palco central dos episódios que elegemos para este texto se desenrolaram em um evento acadêmico realizado em uma universidade federal, cujo nome, por razões éticas e estratégicas, também optamos por não explicitar. As dobras dessa história, no entanto, se espalham por salas de aula, corredores, grupos de mensagens instantâneas, orientações canceladas de última hora, conselhos que eram na verdade humilhações, risos que desqualificavam antes mesmo de qualquer argumento.

Não se trata de destruir reputações, mas de construir um diagnóstico. Não se trata de vingança, mas antes, de memória. Pois se não registrarmos, com a força da etnografia e a lente da análise antropológica, os mecanismos cotidianos de exclusão que operam nas entrelinhas do discurso acadêmico meritocrático, estaremos condenados a repeti-los, geração após geração, sob a máscara da ‘rigorosa imparcialidade científica’ e da ‘neutralidade dos pares de avaliação’.

A escrevivência, como nos ensina Evaristo (2005), não é um exercício de exposição crua da intimidade sofrida, mas sim um método de inscrição da experiência do sujeito subalternizado no corpo da palavra acadêmica, rompendo com a tradição que separa violentamente quem vive e quem analisa, quem sente e quem conceitua. Neste artigo, a escrevivência se modula etnograficamente: não se trata de um observador externo coletando dados sobre a conduta de uma professora; é antes e, ao mesmo tempo, etnógrafo e o corpo etnografado, em uma só pessoa—um aluno, que poderia ser tantos de nós.

Dessa forma, aquele que descreve e aquele que foi descrito — e desqualificado — pela hierarquia acadêmica poderiam ser qualquer um de nós: sujeitos que sofreram a violência institucional personificada e encarnada em docentes que materializam a perversidade humana por meio de seu poder institucional. Poderiam ser qualquer um de nós, indivíduos à margem da estrutura central acadêmica, tidos como não qualificados por nossos próprios pares, ignorantes por não nos curvamos à epistemologia colonial e decolonial do Sul do Brasil — nós, que formamos uma espécie de república dos incapazes, indivíduos que, mesmo qualificados, são desqualificados. Essa dupla posição não é um problema metodológico a ser resolvido com "distanciamento". É, ao contrário, a própria condição de possibilidade de uma etnografia que se quer implicada, situada e, por isso mesmo, mais verdadeira do que aquela que finge não ter lado.

Assim, os quatro episódios que seguem — o impedimento injustificado da participação de um discente como debatedor no referido evento, o constrangimento sistemático relacionado à sua atuação como coautor de trabalhos acadêmicos ao lado de estudantes em início de formação, as condutas abertamente desrespeitosas em ambiente de sala de aula, e as considerações analíticas finais que articulam esses eventos à teoria da violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) — não estão organizados como meras ilustrações de uma tese prévia. Eles são, eles mesmos, o gesto analítico. Não se trata de aplicar conceitos a uma experiência, mas de deixar que a

experiência force os conceitos a se deslocarem, a darem conta de uma violência que talvez nem Bourdieu tenha antecipado em toda sua potência cotidiana e capilar. Pois o riso de uma professora em sala de aula, analisado etnograficamente, pode revelar mais sobre as estruturas de reprodução da desigualdade acadêmica do que muitos tratados sobre o tema. E é essa revelação, construída passo a passo, que convido o leitor a acompanhar.

Passemos, assim, aos relatos, abrindo espaço para a primeira pessoa do singular – onde falará aquele dos autores que, a sua revelia, esteve no centro do palco das encenações tão clássicas de hierarquia, infelizmente tão conhecidas de um número tão grande de estudantes e outros trabalhadores de nossas universidades. Que as singularidades destas histórias sirvam como uma peça, um mecanismo, uma arma para que a universidade brasileira possa, finalmente, aprender algo com a dor que ela mesma produz.

5. Episódios etnográficos

O ponto de partida deste relato, no entanto, é diferente do seu. Escrevo a partir do corpo que foi alvo. Escrevo como quem precisa nomear para não adoecer. Como aprendi com Conceição Evaristo, a escrita pode ser um ato de sobrevivência: escrever é trazer a experiência vivida para o centro da palavra, sem o distanciamento fingido de quem nunca esteve lá. O palco central desses episódios foi um simpósio de antropologia, um evento realizado em uma universidade federal. Mas as dobras dessa história se espalham por salas de aula, corredores, e-mails e silêncios. Foi nesses espaços aparentemente banais que a violência institucional se materializou, quase como rotina, naturalizada a ponto de se tornar invisível para quem não está na pele de quem a sofre.

Percebo que, como padrões persecutórios, essas experiências se pautam na falta de transparência e na arbitrariedade que acompanha avaliações que, de outro modo, seriam consideradas aprováveis ou, no mínimo, aceitáveis. Em vez disso, vejo que são justificadas por personalidades, por preconceitos inerentes aos avaliadores ou por critérios que nunca foram explicitados. É aqui que considero a noção de violência simbólica, tal como formulada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução*, tornar-se indispensável. O que está em jogo, para mim, não é apenas um ato isolado de discriminação ou um episódio de capacitismo explícito. Trata-se, antes, do funcionamento cotidiano de um sistema de ensino que, sob a aparência da neutralidade e do mérito, perpetua as hierarquias sociais e consagra como legítima apenas uma determinada cultura, um determinado modo de ser, de falar e de avaliar. O poder docente, entendo, não é um poder pessoal, mas um poder institucional que se exerce em nome de uma autoridade

pedagógica que ninguém questiona. Dar uma nota baixa, humilhar uma apresentação, desqualificar um corpo que não se encaixa nos padrões: esses atos, na minha leitura, não são falhas individuais, mas a própria mecânica da reprodução em ação. Eles garantem que alguns sigam adiante e outros fiquem pelo caminho, e que aqueles que ficam acreditem que a culpa é sua.

Este texto, portanto, é uma denúncia que não foi para a ouvidoria. Relato que fui covarde em não efetuar a denúncia formal. Sim, cheguei a redigi-la por completo, mas não consegui enviar. O medo era simples e paralisante: acabar tendo o meu nome exposto, retaliado, marcado para sempre como aquele que denunciou. Agora, no entanto, foda-se. Já não me importa mais. Pelo menos deu para ganhar um certificado, espero. Mas o certificado não é o ponto. O ponto é que esta palavra acadêmica, inscrita nesta nota de rodapé, é a denúncia que não coube nos formulários oficiais. É uma denúncia que se faz palavra porque acredito, talvez com ingenuidade, que a universidade ainda possa aprender com a dor que ela mesma produz. Se ela não quiser aprender por compaixão, que aprenda ao menos por autopreservação: a reprodução das estruturas também produz o seu próprio desgaste, e uma hora a ferida fala.

5.1.Do impedimento injustificado de participação como debatedor

No primeiro semestre de 2025, eu e outros dois doutores docentes tivemos a ideia de construir juntos uma proposta de Grupo de Trabalho (GT) no referido evento. Antes de submeter a proposta a comissão de organização, perguntamos a uma das pessoas envolvidas na organização se existia algum tipo de impedimento quanto à titulação mínima para a função de debatedor. Sabíamos que para submeter trabalhos existia um impedimento quanto a função de coordenador, mas nenhum impedimento sobre a titulação mínima do debatedor. Mesmo assim, foi perguntada a uma das professoras da comissão organizadora sobre como prosseguir. Esta professora confirmou, tanto por mensagens de celular, quanto em conversas entre o organizador do gt e ela presencialmente, que não haveria problema algum, “desde que o discente em questão fosse uma pessoa de grande capacidade”.

Assim, de acordo com o estabelecido no edital do evento e confirmado pela professora coordenadora, os docentes ficariam como coordenadores do GT e eu ficaria com a função de debatedor. Consta expressamente no referido edital que:

“No momento da inscrição dos GTs os(as) coordenadores(as) deverão indicar o nome de um(a) debatedor(a) e deverão se responsabilizar pelo convite deste(a).”

Dessa forma, nosso GT foi estruturado, submetido e aprovado em todas as etapas do processo, com minha indicação formal como debatedor, validação esta realizada pela própria organização do evento. Mais ainda, quando foi constatado um erro no card de divulgação do GT, tanto na versão preliminar quanto na corrigida, constava meu nome como debatedor, com o status de “graduando” destacado em frente – destaque este não realizado em nenhum outro card de divulgação do evento, pelo menos, não em relação ao estágio de titulação dos debatedores, que parecia mais um lembrete de que se tratava de um aluno de graduação.

Entretanto, a menos de dois dias antes da data marcada para o GT, a mesma professora comunicou a um coordenadores do GT que fazia parte e ao meu orientador que eu não poderia mais participar como debatedor, sob a justificativa de que eu era aluno de graduação. Quando a docente em questão informou o coordenador do GT sobre a decisão, foi questionada sobre os porquês, tendo em vista que já havia sido perguntada e tinha dado o aval para a estruturação do GT desta maneira. A única resposta obtida foi que, pelos padrões e normas acadêmicas, não era permitido que um aluno de graduação avaliasse trabalhos de acadêmicos em níveis superiores aos dele, a despeito da docente não saber em quais níveis estavam os participantes do GT e mesmo sem nenhum empecilho no referente edital do evento. De antemão, ela preferiu manter a estrutura hierárquica sem nem analisar o contexto específico ou ouvir os argumentos daqueles que elaboraram e criaram o GT em primeiro lugar – os coordenadores e eu. É aqui que o reforço da capacidade como critério basilar da qualidade das atividades acadêmicas se cruza com perspectivas pessoalizadas do que seria a demonstração dessas capacidades. No mais, tal decisão contradiz frontalmente tanto o edital, quanto a orientação previamente dada pela própria professora, além de ocorrer de forma tardia, sem respaldo normativo e após todas as validações institucionais já terem sido concedidas.

Esse impedimento não se baseou em critérios objetivos, editalícios ou acadêmicos, mas em uma mudança abrupta de posicionamento baseada em pré-valores particulares que só existiam na cabeça dela, que resultou em constrangimento, desgaste acadêmico e prejuízo formativo, na medida em que todas as leituras e fichamentos e comentários dos textos aprovados no GT já tinham sido realizados pelo incapaz que vos fala. A mudança

de posicionamento, por sua vez, foi duplamente pautada no mito meritocrático da capacidade como atributo natural e individual, isso acontece pois devido à:

Primeira dimensão (atributo natural): A avaliadora agiu como se a capacidade (ou incapacidade) do aluno fosse uma qualidade inata, biológica, que não pode ser modificada. Ela não avaliou o trabalho entregue, os fichamentos realizados ou o esforço formativo; ela avaliou *quem você é* ou *quem ela acredita que você seja*. A incompetência é tratada como uma essência da pessoa, não como um resultado de condições contextuais, de formação ou de relação pedagógica.

Segunda dimensão (atributo individual): A avaliadora tratou a suposta incapacidade como um problema exclusivo do aluno, descolado de qualquer responsabilidade institucional, coletiva ou relacional. Não importam as condições materiais, o suporte oferecido (ou não), a clareza dos critérios ou a qualidade da orientação. Se você falhou, a culpa é *sua*, apenas sua, porque a capacidade é vista como fruto do *esforço individual e do mérito pessoal*. Que no caso em questão me faltou.

As perseguições dentro da instituição começaram já no momento em que eu escolhi quem me orientaria. Essa escolha, que deveria ser um direito legítimo do aluno baseado em afinidades teóricas e metodológicas, foi lida pelo sistema como uma desobediência, uma transgressão silenciosa às alianças informais que regem os bastidores da vida acadêmica. A partir desse gesto, minha trajetória passou a ser marcada por suspeita e desqualificação. Assim, o ranking meritocrático — que no ideário oficial seria determinado por notas, número de trabalhos apresentados, artigos publicados e participações em grupos de pesquisa — simplesmente fica de lado e dá lugar às particularidades dos pares na avaliação. Porque, no fim das contas, não importam de fato as minhas notas, os meus trabalhos publicados ou seja lá o que for. Acredita-se numa inferioridade, numa incapacidade minha, antes de tudo, pela minha trajetória — e por quem eu escolhi para me orientar e com quem eu escolhi escrever o GT.

A própria atribuição desses elementos objetivos não depende da qualidade do aluno avaliado, mas sim das intempéries e métodos peculiares dos avaliadores, que distribuem suas notas, oportunidades de orientação e trabalhos para os alunos considerados a priori mais capazes, excluindo os menos capazes antes mesmo que eles possam demonstrar qualquer coisa. Dessa forma, retroalimenta-se um sistema fechado, onde a desqualificação precede e justifica a exclusão, e onde o gesto inaugural da punição

não foi uma nota baixa ou um trabalho mal avaliado, mas o ato de escolher um orientador fora do círculo de poder.

Deixo para a imaginação do leitor quais "tipos" de alunos são considerados mais capazes e quais são considerados menos capazes nesse contexto. Adianto, no entanto, a minha resposta: são indivíduos que gozam da mesma forma de capital social, cultural e econômico, que frequentaram os mesmos círculos, que dominam os mesmos códigos e que performam a mesma postura de neutralidade científica enquanto reproduzem, sem questionar, as hierarquias herdadas. Presos em suas próprias bolhas de socialização e agora sim incapazes de socializar de maneira plena com o diferente, com o intercultural, só aceitam indivíduos que pensem, ajam e performem como eles exigem.

Para tanto, é necessária uma verdadeira castração. Entenda-se aqui castração no sentido lacaniano: a renúncia ao desejo próprio em troca da aceitação simbólica pela ordem vigente. Para Lacan, o sujeito se constitui ao aceitar perder algo de seu gozo imediato em nome das leis e normas que regulam a vida em sociedade. O que essa experiência me diz é que o sistema acadêmico faz é apropriar-se desse mecanismo: exige que o aluno abandone sua diferença, seu modo próprio de pensar e de ser, para poder ser reconhecido como "capaz" e integrar o círculo dos que merecem prosseguir. Trata-se, portanto, de um verdadeiro apagamento das diferenças, uma correção dos desvios, uma humilhação sistemática daqueles que se recusam a se curvar. Não se trata de formar pensadores críticos, mas de produzir corpos dóceis e subjetividades conformadas à ordem vigente. Quem resiste à castração é excluído — não por incompetência, mas por insubordinação.

5.2. Do constrangimento relacionado à coautoria de trabalhos

O segundo episódio refere-se à submissão de trabalhos ao *mesmo* evento. O edital não estabelece limites claros quanto ao número de trabalhos em que um participante pode figurar como coautor, tampouco define atribuições obrigatórias ou restrições específicas à coautoria discente. Ademais, questionamentos feitos no grupo da própria organização do evento foram respondidos com negativa: a princípio, não havia limites para alguém enviar trabalhos como co-autor.

Nesse contexto, elaborei com alguns colegas, todas pessoas de cor, trabalhos para serem enviados — quatro, para ser mais específico —, exclusivamente com o objetivo de

incentivar a iniciação científica e o interesse pela pesquisa entre estudantes, especialmente aqueles em suas primeiras experiências acadêmicas. Ressalte-se que tais contribuições não se limitaram à mera correção textual, mas envolveram discussões conceituais, organização do problema de pesquisa e interlocução crítica ao longo do processo de escrita, com reuniões presenciais e online para a discussão. É bom falar também que que antes deste evento havia elaborado junto de colegas de graduação uma oficina de produção acadêmica para a Reunião de Antropologia do Mercosul com o mesmo intuito, oficina que contribuiu para a aprovação de nove trabalhos que foram aceitos no evento.

No entanto, no GT 8 – “Violência, conflituosidades e intersecções em contexto urbano: experimentações etnográficas, antropológicas e sociológicas”, a autora principal de um dos trabalhos — aluna nos períodos iniciais graduação e em uma de suas primeiras experiências de apresentação acadêmica — foi duramente questionada durante a sessão acerca do motivo de eu figurar como coautor, sendo indagada sobre o porquê de não haver um professor colega (também professor de uma das universidades mais conhecidas no sudeste do Brasil) da outra professora da organização já citada nessa posição. Uma questão de capacidade, muito provavelmente...

Ainda assim, após as apresentações, todos os trabalhos em que figurei coautor passaram a receber comunicações informais por e-mail (até mesmo o trabalho que não conseguimos concluir), nas quais se solicitavam esclarecimentos acerca da minha participação efetiva, sob o argumento de possível inadequação ética da coautoria. Em uma dessas mensagens, encaminhada sem assinatura, em nome do Comitê Científico do evento, foi afirmado que a minha contribuição teria se restringido à correção textual de um resumo, informação que não corresponde à realidade do processo de construção dos trabalhos.

O referido e-mail, ao enfatizar que “correção textual não configura coautoria acadêmica” e ao associar minha presença como coautor a uma suposta quebra de ética acadêmica, produziu um efeito de suspeição generalizada, direcionada especificamente à minha atuação, sem que situações semelhantes envolvendo outros participantes fossem tratadas com o mesmo rigor ou exposição. Tal procedimento resultou em constrangimento não apenas para mim, mas também para os autores principais dos trabalhos, muitos deles estudantes de graduação em suas primeiras experiências de apresentação científica.

Cabe destacar que a solicitação de esclarecimentos ocorreu após a aprovação dos trabalhos, após as apresentações e sem respaldo prévio no edital, o que reforça o caráter excepcional e direcionado da medida. Em vez de assumir um caráter pedagógico e orientador, o processo assumiu contornos punitivos e intimidatórios, contribuindo para a deslegitimação da minha trajetória acadêmica e para o desencorajamento da participação discente na produção científica.

Vale salientar, também, que a própria autora deixou claro, durante sua apresentação, que o trabalho estava em desenvolvimento e que se tratava de uma experiência inicial para futuras atividades acadêmicas. Ainda assim, em meio aos feedbacks de leitura, o foco deslocou-se do conteúdo e das contribuições do trabalho para um questionamento pessoal e hierárquico, que colocou a estudante em situação de constrangimento e deslegitimação acadêmica.

5.3. Da conduta desrespeitosa e do constrangimento público em ambiente de sala de aula

Para além dos episódios ocorridos no âmbito do evento, faz-se necessário registrar a conduta adotada pela referida professora em situações de sala de aula, as quais reforçam a percepção de um padrão de deslegitimação acadêmica e constrangimento público direcionado à minha trajetória universitária.

Ao dialogar, em sala de aula, com um aluno negro que estudou comigo para a seleção de mestrado, a mesma dos eventos anteriores professora passou a satirizar publicamente tanto a mim quanto o referido estudante, questionando a escolha dele por ter estudado comigo e afirmando que, caso desejasse êxito no processo seletivo, deveria ter buscado alguém “mais inteligente”. Tal fala, além de ofensiva, ultrapassa os limites da crítica pedagógica e assume caráter depreciativo, atingindo diretamente minha imagem acadêmica e expondo terceiros a situações de constrangimento desnecessário.

Tal atitude se repetiu. Em outra aula, durante a apresentação de um seminário que outras pessoas negras estavam apresentando, um estudante citou meu nome e fez referência a um trabalho de minha autoria. Na ocasião, a professora reagiu com risos, atitude que contribuiu para a desqualificação simbólica da menção e gerou constrangimento no ambiente coletivo da sala de aula, formado em sua maioria por pessoas de cor que me conheciam e não entenderam o porquê dos risos. Obviamente, uma

postura incompatível com o papel docente, sobretudo em um espaço que deveria promover o respeito mútuo, o reconhecimento da produção discente e o estímulo ao percurso acadêmico.

Essas atitudes, ainda que pontuais em sua forma, produzem efeitos duradouros, pois reforçam hierarquias excludentes, desencorajam a participação acadêmica e fragilizam o processo formativo, especialmente entre estudantes em início de trajetória científica. Inseridas no conjunto de situações anteriormente relatadas, tais condutas contribuem para a caracterização de um ambiente hostil, marcado por práticas que extrapolam o debate crítico e comprometem os princípios éticos e pedagógicos que deveriam orientar a atuação docente na universidade pública. Essas atitudes, ainda que pontuais em sua forma, produzem efeitos duradouros, pois reforçam hierarquias excludentes, desencorajam a participação acadêmica e fragilizam o processo formativo, especialmente entre estudantes em início de trajetória científica. Inseridas no conjunto de situações anteriormente relatadas, tais condutas contribuem para a caracterização de um ambiente hostil, marcado por práticas que extrapolam o debate crítico e comprometem os princípios éticos e pedagógicos que deveriam orientar a atuação docente na universidade pública.

6.0. Capacitismo acadêmico e violência simbólica na universidade: uma análise etnográfica

Os episódios aqui relatados, quando analisados em conjunto, revelam um padrão de condutas que ultrapassa divergências pontuais e assume contornos de perseguição acadêmica, especialmente direcionada à minha atuação enquanto estudante de graduação engajado em pesquisa, organização acadêmica e produção científica. Tais práticas ferem princípios basilares da universidade pública, como o incentivo à formação científica, a valorização da autonomia discente, o respeito aos editais e a promoção de ambientes acadêmicos éticos, democráticos e pedagógicos.

Ações derogatórias direcionadas a outros corpos negros são moeda corrente no ambiente universitário. O que permite compreender tais condutas como práticas estruturais, favorecidas, em grande medida, pela ausência de responsabilização institucional. As perseguições, em geral, são realizadas de forma sutil e estrategicamente calculada, de modo que raramente produzem materialidade direta, uma vez que muitos

comentários e desqualificações ocorrem na ausência dos sujeitos a quem são endereçados, o que dificulta a identificação e comprovação imediata dessas práticas. Mas mesmo os casos mais explícitos dificilmente geram alguma consequência para os perpetradores.

No caso, em específico, conto com uma rede de apoio discente – e também docente, frise-se - construída desde meus períodos iniciais na instituição. Mas nem sempre é o caso, e boa parte dos casos de desistência são frutos do desestímulo, silenciamento e exclusão causados por atitudes como as relatadas aqui. Ao longo da minha trajetória, já enfrentei diversas formas de racismo; ainda assim, poucas experiências se mostraram tão violentas quanto o capacitismo acadêmico, tão presente nas reuniões departamentais que participei, sustentado por hierarquias epistêmicas que deslegitimam determinados sujeitos e trajetórias no interior da universidade.

Dessa forma, a universidade pública ocupa um lugar ambíguo. Pela sua promessa histórica, ou melhor, pela exigência que alguns fazem em seu nome, deveria ser um lugar onde a construção do conhecimento se dá através do trabalho ético de uma comunidade onde se constroem vínculos, onde se pertence, onde a trajetória de cada um pode ser reconhecida e acolhida. No entanto, em sua materialidade e em suas práticas cotidianas, revela-se um espaço de trânsito onde o pertencimento não é apenas frágil, mas até mesmo nocivo e onde a violência simbólica se exerce de maneira silenciosa. Mas é preciso cuidado: se as relações fossem meramente superficiais, como sugere a definição original de não lugar, as experiências de violência não teriam tanto efeito. A violência simbólica de que trato aqui não é superficial. Ela é profunda, encravada no corpo, na memória, na própria possibilidade de seguir adiante. E é justamente por não ser física que se torna mais difícil de denunciar, mais fácil de negar e mais eficaz em seu propósito de exclusão. Isso é ainda mais cruel quando olhamos para quem chega: estudantes negros, pobres e periféricos que ambicionam mudar de vida por meio da vida acadêmica. Para esses corpos, a universidade promete ser o lugar da transformação, mas acaba funcionando como um não lugar de exclusão, especialmente para aqueles que ousaram acreditar que ela poderia ser diferente.

Se o impedimento arbitrário e a suspeição seletiva já delineiam um padrão de violência simbólica, é no espaço da sala de aula, supostamente protegido e projetado para o exercício do debate crítico e da formação discente, que o capacitismo acadêmico se revela em sua forma mais crua e, paradoxalmente, mais naturalizada. Refiro-me a dois episódios ocorridos em disciplinas distintas, ambos marcados por uma mesma professora,

e ambos constitutivos do que se pode denominar, com Bourdieu e Passeron (2025), como violência simbólica em estado puro: aquela que se exerce sem que o agressor precise levantar a voz ou empregar qualquer sanção explícita, pois encontra na própria estrutura da relação pedagógica o terreno fértil para sua eficácia. O espaço acadêmico se configura, desse modo, como um ambiente dual de crítica ao sistema e à estrutura, e de manutenção do mesmo, na medida em que não parece haver rompimento efetivo.

Do ponto de vista analítico, os episódios descritos revelam a operação de um capacitismo acadêmico que não se reduz ao racismo, embora a ele esteja interseccionalmente articulado, mas que acrescenta uma camada específica de violência: a desqualificação da capacidade cognitiva e intelectual do sujeito a partir de um julgamento velado sobre sua inteligência, sobre seu mérito, sobre sua autoridade para ensinar.

Bourdieu e Passeron (2025) nos ensinam que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, pois impõe, por um poder arbitrário, um arbitrário cultural. A autoridade pedagógica, segundo os autores, repousa sobre o desconhecimento social de sua verdade objetiva: o professor não é reconhecido como autoridade porque é competente, mas porque a instituição o investe de uma autoridade delegada que antecede e ultrapassa sua pessoa. No entanto, o que os episódios descritos evidenciam é o uso perverso, em seu sentido lacaniano, dessa autoridade delegada. A professora não se limita a exercer o poder de inculcação que lhe é conferido pela instituição; ela o desvia para produzir, por meio da zombaria e do riso, uma desqualificação pública e sistemática de um corpo discente negro taxado como incapaz, como sem qualificação para estar lá, para fazer parte.

A noção bourdieusiana de arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 2025) é aqui particularmente fecunda. O arbitrário cultural é aquilo que é imposto como legítimo, mas que não pode ser deduzido de nenhum princípio universal, nem físico, nem biológico, nem espiritual. No caso em análise, o arbitrário em jogo é a definição implícita de quem pode ser reconhecido como alguém inteligente, como alguém que ensina, como alguém cujo nome merece ser citado sem risos. Essa definição, silenciosa porque nunca enunciada como regra, opera como um dispositivo de exclusão: eleger alguns corpos como detentores legítimos de saber e deslegitima outros, não por qualquer critério objetivo de competência, mas por um julgamento que mistura racismo, pois o estudante negro é

presumidamente menos capaz, e capacitismo, pois o estudante com deficiência é presumidamente menos inteligente.

É nesse ponto que a escrevivência, conforme formulada por Evaristo (2005), se impõe como modulação etnográfica necessária. Não se trata, aqui, de descrever os episódios de uma perspectiva distanciada, como se eu fosse um observador externo que coleta dados sobre o comportamento de uma professora. Trata-se, ao contrário, de escrever a partir do corpo que foi alvo do riso, a partir da inteligência que foi publicamente ridicularizada, a partir do nome que foi desqualificado pela via do escárnio. A escrevivência não é catarse pessoal; é, antes, um gesto teórico-político que recusa a separação entre experiência vivida e análise sociológica, entre o sujeito que sofre a violência e o sujeito que a nomeia e a interpreta.

O riso da professora, à primeira vista um gesto menor, de baixa intensidade aparente, revela-se etnograficamente como um dispositivo de poder extremamente eficaz. Ele não precisa ser justificado, não precisa de provas, não precisa de testemunhas que o validem. Ele se instala no ambiente como um dado, como algo que simplesmente acontece. E, ao fazê-lo, produz efeitos duradouros: o estudante que ouve seu nome sendo ridicularizado pode pensar duas vezes antes de citar um colega negro em um trabalho acadêmico; o aluno que presencia a cena interioriza a hierarquia implícita de quem pode falar e quem deve silenciar; e o próprio sujeito da desqualificação é forçado a conviver com a dúvida sobre se seu trabalho realmente merece ser levado a sério.

O capacitismo acadêmico, tal como evidenciado nesses episódios, opera precisamente nesse registro da dúvida insidiosa. Não se trata de uma declaração explícita de que pessoas com deficiência são incapazes, pois isso seria facilmente identificável e passível de denúncia. Trata-se, antes, de um processo de erosão contínua da confiança do sujeito em sua própria capacidade cognitiva e intelectual. A professora não disse que eu sou incapaz – embora acusações do tipo, direcionadas a alunos e até mesmo colegas de departamento, sejam comuns em ambientes universitários. Ela apenas riu. Ela apenas sugeriu, em tom de conselho, que meu colega deveria ter estudado com alguém mais inteligente. A ambiguidade dessas práticas é sua maior força: elas sempre podem ser negadas, reinterpretadas como brincadeira, como ironia, como crítica pedagógica. Mas é justamente essa ambiguidade que as torna tão violentas, porque impede que o alvo da violência encontre um ponto de apoio seguro para a denúncia.

Embora minha passagem pela graduação tenha se encerrado, manifesto preocupação com amigos e colegas que ainda constroem seus percursos formativos e que buscam atribuir sentido à vida por meio da educação universitária. Este texto tem como objetivo contribuir, para a construção de um ambiente universitário mais acessível, justo e habitável, especialmente para sujeitos que, assim como eu, são historicamente marginalizados e veem na universidade uma possibilidade concreta de ascensão e transformação social.

Consideração final

A trajetória percorrida ao longo deste trabalho não nos autoriza a concluir no sentido de uma resposta definitiva ou de uma síntese tranquilizadora. Pois a universidade que se pretende lugar de formação crítica e de emancipação revelou se, em sua materialidade cotidiana, um não lugar para corpos negros, pobres e periféricos: um espaço de trânsito onde o pertencimento é sistematicamente negado, onde a violência simbólica se exerce sob a forma do riso, da suspeição seletiva e da desqualificação velada da capacidade intelectual.

A ambiguidade dessa universidade, que promete através das normas aparentes da instituição total ser lugar, mas funciona como não-lugar, não é um acidente ou uma falha pontual. É, como procuramos demonstrar, um mecanismo estrutural de reprodução das hierarquias sociais e epistêmicas. Inspirados por Bourdieu e Passeron (2025), vimos que a violência simbólica não é um desvio da norma acadêmica, mas a própria norma simbólica: a imposição de um arbitrário cultural que consagra como legítimo apenas um modo de ser, de pensar, de falar e de performar a inteligência. Aqueles que não se curvam a esse arbitrário, que escolhem orientadores fora do círculo de poder dos editais vigentes, que ousam coassinar trabalhos com estudantes iniciantes, que insistem em existir academicamente à margem das bolhas de socialização hegemônicas, são sistematicamente desqualificados, não por incompetência, mas por insubordinação.

O capacitismo acadêmico, tal como evidenciado nos episódios analisados, acrescenta a essa violência uma camada específica e particularmente cruel: a desqualificação da própria capacidade cognitiva e intelectual do sujeito. Não se trata apenas de racismo, embora a ele esteja interseccionalmente articulado. Trata-se de um julgamento velado sobre a inteligência, sobre o mérito, sobre a autoridade para ensinar, um julgamento que opera por meio de gestos menores, como um riso, uma sugestão em

tom de conselho, uma dúvida insidiosa sobre a legitimidade da coautoria, e que, justamente por sua ambiguidade, torna-se difícil de denunciar e fácil de negar. É a violência que não deixa marca visível, mas que se encrava no corpo e na memória, minando a confiança do sujeito em sua própria capacidade de seguir adiante.

Foi diante dessa violência e diante da sabida ineficácia dos mecanismos formais de denúncia, que raramente produzem consequências para os perpetradores, que a escrevivência, conforme formulada por Conceição Evaristo (2005), se impôs como modulação metodológica e ética necessária. A escrevivência nos permitiu recusar o distanciamento fingido de quem nunca esteve lá e assumir, em primeira pessoa, o lugar de quem descreve e foi descrito, e desqualificado, pela hierarquia acadêmica. Não se trata de catarse pessoal ou de exposição vitimizante. Trata-se de um gesto teórico político que afirma que a experiência do sujeito subalternizado não é um obstáculo ao conhecimento, mas sua própria condição de possibilidade da universidade pública inventar e reinventar seu espaço.

Formamos, assim, uma espécie de república dos incapazes: indivíduos que, mesmo qualificados, são sistematicamente desqualificados; que, mesmo tendo realizado as leituras, os fichamentos, os comentários e as análises, são tratados como não qualificados por nossos próprios pares; que, por não nos curvamos à epistemologia colonial e decolonial do Sul do Brasil, somos chamados de ignorantes. Mas essa república não é um lugar de ressentimento. É, antes, um território de resistência e de aprendizado coletivo. É nela que aprendemos, com a filosofia Ubuntu, que uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas (Nogueira, 2012). É nela que descobrimos que a universidade pode ser, sim, um campo educativo antirracista, não porque a instituição assim o prometa, mas porque nós, os incapazes, insistimos em fazê-lo, a despeito de tudo.

Se este trabalho pode oferecer alguma contribuição, ainda que modesta, é a de registrar, com a força da etnografia e a lente da análise antropológica, os mecanismos cotidianos de exclusão que operam nas entrelinhas do discurso acadêmico meritocrático. Pois se não os registrarmos, se não nomearmos o riso, a suspeição, o impedimento arbitrário, a desqualificação velada, estaremos condenados a repeti-los, geração após geração, sob a máscara da rigorosa imparcialidade científica e da neutralidade dos pares de avaliação. A ferida fala e dói. Resta saber se a universidade quer ouvir. E, mais do que ouvir, se quer aprender.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin García e Ana Maria Baeta. 8. ed., 2ª reimpr. Petrópolis: Vozes, 2025.

CARDOSO, Ivanilda Amado; CASTRO, Rosane Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 91-115, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/802>. Acesso em: 27 maio 2026.

FONSECA, Sandréia. A persistência da colonialidade do poder na universidade pública: entre o silenciamento e a resistência. **PIXO – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, v. 9, n. 33, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pixo/article/download/29258/21965/>. Acesso em: 27 maio 2026.

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN)**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/275>. Acesso em: 27 maio 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SOUZA, Juliana dos Santos Lino; PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Escrivivências e interculturalidade na educação básica: práticas pedagógicas interseccionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e297956, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 27 maio 2026.