

**JÉSSICA, JOHNATAN E A BRANQUITUDE NA ANTROPOLOGIA:
FICÇÕES SOBRE O REPOSICIONAMENTO DAS RELAÇÕES
RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tiago Heliodoro Nascimento¹

PREÂMBULO²

Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo.
Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse (Fanon, 1952, p. 107).

Não demorou muito tempo até que as pessoas lessem a mensagem e começassem a responder, metade delas confirmando a participação no encontro virtual que ocorreria no dia seguinte. Criado durante as mobilizações pela implementação de políticas de ação afirmativa na pós-graduação, o grupo do *WhatsApp* “Cotistas da Pós” trazia ainda resquícios da organização estudantil de alguns anos atrás, de quando ainda se chamava “Cotas na Pós”. Nem todas as participantes eram cotistas, algumas pessoas haviam sido selecionadas antes das cotas existirem, como Johnatan, enquanto outras preferiram não disputar as vagas reservadas às pessoas negras devido ao medo de uma concorrência

¹ Doutorando em Antropologia Social (Universidade Federal de Minas Gerais). <http://lattes.cnpq.br/8530206365139375>. Orcid não informado. tiagojohn@gmail.com. Endereço para correspondência: Rua Raul Régis Sena, 33, ap. 402, Maria Helena, Belo Horizonte, MG, Brasil. CEP: 31680-400. Telefone: Não informado.

² Agradeço às(aos) muitas(os) colegas e amigas(os) que nos últimos meses aceitaram conversar para dividir suas experiências como estudantes de graduação e pós-graduação em Antropologia, lembrando, refletindo e atestando versões e informações sobre os eventos que mobilizei para a construção deste artigo. Às(aos) mesmas(os), agradeço ainda pela revisão cuidadosa da versão final do artigo. Em respeito ao acordo de confidencialidade seus nomes não serão listados.



limitada e injusta. Enquanto as vagas destinadas à política afirmativa podiam ser revertidas para a “ampla concorrência” caso não fossem preenchidas e houvessem não-cotistas “classificados”, o contrário não podia acontecer. A portaria assinada pelo reitor da universidade restringia a disputa das optantes pelas vagas reservadas ao limite definido por cada programa de pós-graduação, o de antropologia havia decidido reservar apenas 25% do total. Aluno do doutorado, um dos mais antigos do grupo de cotistas, Johnatan estava presente em uma daquelas reuniões em que a Pró-Reitora de Pós-Graduação, uma mulher branca da área das ciências biológicas, disse claramente que configuraria “concessão de privilégio” permitir que as pessoas negras concorressem concomitantemente às vagas reservadas e ampla concorrência. Ele fez parte da primeira comissão formada pela pós-graduação em antropologia encarregada de desenvolver uma política de ação afirmativa para o programa, assim como dos processos de negociações internas, e as conversas com as instâncias superiores nunca foram fáceis.

No dia em que Johnatan enviou a mensagem para suas colegas sugerindo a marcação de um *skype* a política já existia há mais de três anos, o início dos debates públicos entre a comunidade da pós completava quase 5, e até as bolsas do programa de antropologia já eram distribuídas por critérios raciais e socioeconômicos, ainda assim não era incomum que negras e indígenas vivessem experiências de racismo institucional um tanto quanto absurdas.

Início do quarto mês de confinamento e suspensão das atividades acadêmicas presenciais provocadas pela pandemia de coronavírus no Brasil, quase 5 anos depois de sua entrada na pós, e Johnatan ainda estava na luta, foi no papel de representante discente que ele presenciou durante uma reunião do Colegiado³ a situação que levaria para o grupo do whatsapp. A reunião do órgão deliberativo era realizada por videoconferência, e em determinado momento foi colocada na

³ Composto por professores e discentes, o Colegiado é o órgão deliberativo máximo no programa de pós-graduação *stricto sensu*.

pauta para apreciação das professoras e estudantes presentes a avaliação dos pedidos de “mudança de nível”. Uma modalidade de ingresso no doutorado restrita às discentes mestrandas do programa, comumente ela é chamada de “passagem direta”.

Segundo o regulamento da pós-graduação, a pleiteante à *passagem* deve produzir um portfólio detalhando sua trajetória acadêmica, em especial no mestrado do programa, apresentando, além do projeto de doutorado, documentos que comprovem publicações, participações em eventos, histórico de desempenho nas disciplinas, etc. Duas professoras do programa são acionadas pelo Colegiado para redigirem pareceres sobre cada solicitação, elas são escolhidas pela familiaridade com tema da pesquisa proposta pela discente, e não há exigência de anonimato. Embora haja o costume de se atender a avaliação das pareceristas – aprovação ou reprovação, a regra escrita informava que a decisão final era do Colegiado, grupo que naquela tarde reunia, além de Johnatan, quatro professoras brancas, uma secretária de pós-graduação negra (e sem direito a voto) e uma estudante do mestrado, também negra. Desde que as mobilizações para as ações afirmativas iniciaram no programa tornou-se rara a presença de discentes brancas nos cargos de representação. O que começou como uma estratégia para construção da política – a eleição de pessoas mais familiarizadas com o tema – foi tornando-se um hábito que permitia aos brancos se afastarem de uma posição desgastante, e que, na verdade, quase ninguém tem o desejo de ocupar.

Naquele ano o programa recebeu dois pedidos de mudança de nível, de dois alunos homens, um negro e um branco. Assim como o restante das professoras, Johnatan ficou calado quando sua colega discente se voluntariou e iniciou a leitura dos pareceres enviados pelas professoras designadas para a tarefa de avaliar os pedidos. Através da videochamada, o texto na voz de Jéssica informava às presentes que o estudante branco havia sido aprovado pelos dois

pareceres, ainda que determinadas considerações tenham sido um tanto “pesadas”, sobretudo com algumas passagens do projeto do aluno. Iniciada a leitura dos pareceres do segundo pedido e os presentes também se depararam com avaliações rígidas, a primeira sugerindo a aprovação da passagem do aluno e a segunda orientando a reprovação. Após admitir que “quase nada” compreendia do tema de pesquisa apresentado pelo estudante, a segunda parecerista optava por negar a solicitação sob o argumento de que o aluno possuía um currículo acadêmico “fraco” e que suas notas revelavam um “desempenho mediano” nas disciplinas. O Colegiado lidava com um impasse, era a primeira vez desde o início dessa modalidade de ingresso que uma proposta recebia pareceres contrários. Como o regulamento não previa a possibilidade de um “empate”, dessa vez não haveria jeito, o órgão precisaria, efetivamente, deliberar.

Porém, não demorou muito tempo após o término das leituras de Jéssica até que uma das professoras abrisse seu microfone para dizer que “portanto, tudo estava decidido”, que o pedido do segundo estudante (o negro) estava negado porque a modalidade era destinada a “estudantes excepcionais”, e que *“aliás”*, ela andava “muito preocupada com o destino da pós-graduação” pois ultimamente tem havido “muito plágio”, “muita gente desqualificada”. Jéssica e Johnatan já estavam perplexos quando a professora ainda citou o caso envolvendo o “ex-ministro” da educação Carlos Alberto Decotelli⁴ como exemplo do cenário sombrio que estava descrevendo.

⁴ Carlos Alberto Decotelli seria o segundo ministro da educação negro da história do país, o primeiro do governo Bolsonaro, mas não chegou a tomar posse. Após a revelação de seu nome, reportagens publicadas na imprensa exploraram a presença de informações inverídicas em seu currículo lattes, a conclusão de um doutorado em uma universidade na Argentina e de um pós-doutorado em uma instituição alemã. Como mostra a abordagem de Kauê (Vieira, 2020) citada na bibliografia deste trabalho, embora outras(os) ministras(os) deste governo também tenham mentido ou omitido informações em seus currículos, o tratamento por parte da imprensa não passou “nem perto da exposição de Carlos Decotelli”. “Erros” de ministros brancos que indicaram mestrados que não fizeram (Ricardo Salles e Damares Alves) e livros que não escreveram (Ricardo Vélez Rodríguez) não resultaram na mesma comoção, e tampouco na perda dos cargos. A única intransparência imperdoável e insustentável foi a do “quase ministro negro que não podia errar” (Vieira, 2020).

INTRODUÇÃO

Considerar a manifestação da professora de Antropologia presenciada por Jéssica e Johnatan uma *preocupação genérica*, uma lembrança fortuita não necessariamente associada à avaliação negativa de um estudante negro, é negligenciar a operação do racismo, as peculiaridades de sua versão acadêmica e as questões que envolveram os debates sobre a implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras.

Quando me preparava para escrever este artigo baseado em histórias relatadas por amigas e colegas estudantes de pós-graduação em universidades brasileiras e me deparei com esse caso, rapidamente me lembrei dos sofrimentos sofridos pelo ex-goleiro Barbosa. O homem negro que foi escolhido como vilão da derrota do Brasil na final copa de 1950 para o Uruguai e que se tornou o paradigma da desconfiança com goleiros negros ainda presente no futebol do país. Assim como Decotelli quando mentiu, no momento em que não defendeu aquela bola Barbosa tornou-se todos os negros.

Um dos elementos fundamentais do racismo é justamente retirar das pessoas negras a confiabilidade, não é a confiança. Porque, às vezes, você pode ser muito confiante, mas em você, a confiança não é depositada. (...) O apelido do meu pai [do filósofo Sílvio Almeida] era Barbosinha. E é como se todos os goleiros negros carregassem esse estigma de que em alguma hora, provavelmente na hora mais importante, essas pessoas vão falhar (Redação do GE, 2020).

(...) Assim como os sete gols tomados por Júlio Cesar no fatídico 7 a 1 na segunda Copa do Mundo que jogamos em casa também não foram resultado de falhas especificamente dele. Mas *no caso de 1950, a derrota teve um "rosto" – e não foi coincidência o fato de que era um rosto negro. Dali em diante, criou-se uma mística dos "goleiros negros".*

Uma ideia de que “não se poderia confiar em goleiros negros”⁵
(Mendonça, 2020).

Uma vez eu tive uma colega minha que falou o seguinte (...), *“eu não pego mais aluno negro, Lia, pra orientar, por que eles dão muito trabalho, é sempre muito tenso, muito tenso”*. E eu perguntei: do que você está falando? “Ah, é sempre essa coisa, o que você está falando não é o que eu gostaria, *me chama de ‘branco’, fala que eu não tô entendendo, que a pessoa quer colocar raça, e é muito tenso”*. Aí eu perguntei pra ela, quantas pessoas brancas você já orientou em mestrado e doutorado que foi tenso? Aí ela falou, “O João foi bem difícil, a Fernanda foi muito difícil, a Maria também não foi uma relação boa”, e aí eu perguntei: Você já pensou em não orientar mais brancos? “Não, mas foi a Maria, foi o João, foi a Fernanda”. *Enquanto a dificuldade com o aluno negro não tinha nem nome, o Mário não tinha nem nome, era “o aluno negro”, ele representa o grupo como um todo (...)* (Schucman, 2020).

Os relatos de Sílvio Almeida (Redação do GE, 2020), Djamila Ribeiro (Mendonça, 2020) e Lia Vainer Schucman (2020) são exemplos dessa *desindividualização dos sujeitos* racializados promovida pelo racismo, a estigmatização é uma das estratégias desse dispositivo (Carneiro, 2005). Indivíduos negros sempre podem ser lidos como representantes de uma coletividade, e uma de suas qualidades destacada como exemplo de todo um grupo supostamente muito semelhante, a negrura é um adjetivo potente. Isso é o que torna possível que uma professora universitária elabore como conclusão preenchida de sentido – a ponto de comentar com uma colega – a decisão de “não pegar mais *aluno negro*” para orientar, como no relato de Schucman (2020). É o que sustenta a desconfiança em torno de “goleiros negros” e possibilita que a avaliação acadêmica negativa de um estudante negro automaticamente desencadeie preocupações com a qualidade da pós-graduação e enseje a lembrança de um ministro negro

⁵ Trata-se do caso envolvendo Moacyr Barbosa, goleiro do Brasil na derrota da seleção brasileira de futebol na final da copa 1950, realizada aqui no país. A despeito de haver uma polêmica se ele de fato errou no gol que deu a vitória ao Uruguai, Barbosa foi “escolhido” como culpado. Para outros debates e análises recentes do caso, ver nas referências Neves (2020) e Chico Anyisio no futebol (2012).

reconhecido apenas por ter mentido em seu currículo lattes, tal como na cena do Colegiado. Como uma fantasmagoria, à sombra de toda pessoa negra há sempre um enorme caleidoscópio de imagens, de histórias e “erros” de outras pessoas negras – sempre – combináveis para formulação de uma leitura, um julgamento, uma expectativa.

Ao abordar a questão do estigma a partir de sua própria experiência, o médico martinicano Frantz Fanon (2008[1952], p. 106) observava que, embora fosse considerado “civilizado”, e por isso aceito, tolerado, ele sabia que *“se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam”* (p. 109), que o ferimento cicatrizaria seu povo por gerações. Argumentava, além disso, que seu erro confirmaria as expectativas projetadas sobre ele, sobre os seus, colocando-os exatamente nos *lugares de sentido* destinados às pessoas negras, o do fracasso, a submissão. “O que é que se pode esperar de um médico preto?”, ele provocava em 1952 (Fanon, 2008, p. 109). A passagem de Fanon (2008) que nos ajuda a entender a decisão de “não orientar mais alunos negros” é bastante famosa e aponta para uma quebra de expectativa:

Queira ou não queira, *o negro deve vestir a libré que lhe o branco lhe impôs*. Observem que, *nos periódicos* ilustrados para crianças, *todos os negros têm na boca o “sim sinhô” ritual*. (...) Sim, *do negro exige-se que seja um bom preto*; isso posto, o resto vem naturalmente (Fanon, 1952 p. 47. Grifos meus).

A menção ao nome do ex-ministro Carlos Alberto Decotelli por parte da professora de Jéssica durante a avaliação de um aluno negro é um caso especialmente interessante em função do contexto político-midiático da época, um raro momento da história desse país em que o racismo era pauta obrigatória para a imprensa. Exceto, talvez, para as(os) mais desatentas(os).

Suplantando inclusive informações sobre a pandemia de coronavírus, o aumento de protestos antirracistas nos Estados Unidos, Inglaterra e França foram o principal evento noticiado pela mídia brasileira durante boa parte do mês de junho de 2020. Milhões de pessoas “pelo mundo” saíram às ruas se solidarizando com os protestos pelo assassinato de George Floyd pela polícia de Minneapolis. Alguns deles também foram vistos no Brasil, os quais aproveitaram ainda para denunciar o caráter racial não apenas da violência policial, mas da política econômica, ambiental e sanitária do país. Envolvida naquele contexto, era impossível que a nomeação do segundo ministro da educação negro da história do Brasil e sua destituição 5 dias depois não passasse por análises desde uma perspectiva racial. Não foram poucas as matérias na imprensa que recuperaram descobertas de fraudes em currículos de pelo menos 4 outros ministros do governo Bolsonaro e que não resultaram nas mesmas consequências. O caso envolvendo Carlos Alberto Decotelli talvez tenha sido um dos poucos (senão o único) casos de linchamento público de uma pessoa negra no Brasil em que a imprensa comercial não só aceitou debater como promoveu reflexões sobre o papel do racismo na avaliação do seu “erro”⁶.

O fato de outros ministros do mesmo governo – Ricardo Salles (Meio Ambiente), e Damares Alves (Mulher, Família e Direitos Humanos) – terem sido flagrados em fraudes semelhantes, mas sem sofrerem as mesmas consequências, demonstra aquilo que Sílvia Almeida chamou de “armadilha do racismo”. Ao lado de Djamilia Ribeiro, Jurema Werneck e outras intelectuais negras, o autor de “Racismo Estrutural” (2019) foi uma das personalidades mais chamadas a falar durante aquele período.

É ingenuidade ou falta de rigor analítico achar que um negro vai receber o mesmo tratamento de um branco, especialmente ao assumir uma

⁶ Além de Carlos Alberto Decotelli, a imprensa relembrou a identificação de “mentiras” ou “erros” nos currículos de Damares Alves, Ricardo Salles, Ricardo Velez Rodríguez e Abraham Weintraub. Para notícias e análises desses casos ver nas referências Bermudez (2020a;2020b), Cerione (2020), Mena (2020), Barbosa (2020), Senra (2020), Decotelli (2020) e Vieira (2020).

posição de destaque na alta administração pública, em um dos ministérios mais cobiçados, seja por ser orçamento ou pela visibilidade que traz”, avalia ele (Mena, 2020, Grifo meu).

Não era difícil naquele momento, principalmente para uma professora de um programa de pós-graduação de uma renomada universidade federal, atentar-se para a importância de não racializar o equívoco de Carlos Alberto Decotelli. Não era difícil perceber que, nesse contexto, mobilizar o nome do ex-ministro durante a avaliação de um estudante negro seria, no mínimo, desagradável, incorreto.

O caso presenciado por Jéssica e Johnatan envolvendo a professora de Antropologia ensejou a apresentação de um “Manifesto dos Discentes Cotistas” na reunião de Colegiado seguinte. O manifesto foi o resultado daquela mensagem enviada por Johnatan no grupo do whatsapp “Cotistas na pós”. Foi na videoconferência marcada em seguida que as estudantes criaram um coletivo para se posicionar diante das *“falas, práticas e comportamentos de cunho eminentemente racista e preconceituoso que com frequência são experiência dos estudantes negros e indígenas dentro da pós-graduação”*. A primeira ação do coletivo foi designar duas alunas que iniciariam a escrita do texto que, depois de aprovado pelo restante, foi lido para um Colegiado que já não contava mais com a professora que àquela altura pedira dispensa do cargo. Ao final da primeira reunião, as alunas haviam se posicionado diante do despropósito da menção ao ex-ministro, e o quanto se sentiram ofendidas com um discurso sobre “queda de qualidade na pós-graduação” durante a avaliação de um colega negro.

Como espero ser capaz de demonstrar nesse artigo, o caso destacado acima é um conflito que deve ser compreendido no contexto do “reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico”, previsto por José Jorge de Carvalho (2006, p. 88) na metade dos anos 2000. Segundo o autor, a reserva de vagas para pessoas negras e indígenas no ensino superior brasileiro promoveria uma “revisão epistemológica radical” no ambiente dessas instituições

(Carvalho, 2006, p. 89). Diante de um histórico “regime completo de *apartheid*”, as cotas significavam um rompimento radical com “a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro” (Carvalho, 2006, p. 91).

Neste trabalho, a partir das experiências vividas por Jéssica e Johnatan enquanto estudantes de graduação, mestrado e doutorado em Antropologia de uma universidade brasileira fictícia, meu objetivo é refletir sobre as reações a esse reposicionamento das relações raciais no meio acadêmico. Pretendo responder por que esse reposicionamento, longe de ser tranquilo e natural, pode se configurar num processo conflituoso e traumático, mesmo em disciplinas e entre pesquisadoras(es) teoricamente mais próximas(os) desse tipo de reflexão.

Argumento que, a despeito de abrigar um sofisticado debate sobre o papel dos “antigos outros” no desenvolvimento de novas epistemologias, na Antropologia, o efetivo deslocamento dos grupos atendidos pelas políticas de ação afirmativa do lugar de “outro” para o lugar de “sujeito” encontra barreiras na própria configuração racial do topo da carreira. Na permanência de uma série de discursos, práticas e performances docentes articuladas em torno do (re)estabelecimento da branquitude como a única “identidade” racial com legitimidade para produzir conhecimento. Isto é, mais que a brancura (o fenótipo), por vezes comentada e admitida, um dos obstáculos ao surgimento de novas e outras perspectivas de ser intelectual na Antropologia brasileira decorre de um certo compromisso com a branquitude – percepção desracializada da desigualdade brasileira, reivindicação de imparcialidade diante de questões raciais, resistência à racialização da (própria) brancura, defesa da meritocracia, alinhamento à posicionamentos políticos universalistas, receio de nomear a raça e o racismo, indisposição para revisões de métodos, programas, práticas e avaliações (Bento, 2014a; 2014b; Cardoso 2008; 2014; 2014; Piza, 2014; Maia, 2017; Jesus, 2017; Silva, 2017; Alves, 2010).

BRANQUITUDE: EFEITOS E DESLOCAMENTOS NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA

Os sociólogos preferem ser imparciais e dizem ser financeiro o nosso dilema. Mas se analisarmos bem mais você descobre que negro e branco pobre se parecem mas não são iguais (Racionais MC's, 1990).

Se uma das armas dos colonialistas é nos colocar nomes, coloquemos nomes neles também. E coloquemos nomes que os enfraqueçam. Se eles disserem: “Não gosto que me chamem assim”, nós respondemos: “Ótimo, mas também não me chame assim”. Se o colonialista me chamar de negro, chamarei ele de branco (Santos, 2019, p. 25-26).

A história da produção sociológica⁷ brasileira sobre raça e racismo, além de uma abordagem das heranças deixadas por mais de três séculos de escravidão negra e indígena, é a história da construção de negros e indígenas como dois dos principais objetos de pesquisa da sociologia brasileira. Exceto pelas produções do intelectual negro Guerreiro Ramos (1957), até o final da última década do século XX, o “segmento branco” nunca foi efetivamente considerado “algo” que merecesse ser estudado⁸. Somente a população negra era observada, dissecada e apreendida por seus conceitos. Tendo sido desenvolvidos quase que exclusivamente por pesquisadores brancos, historicamente os estudos sobre a problemática racial no Brasil sempre guardaram silêncio sobre a “herança branca da escravidão” (Bento, 2014a, p. 41).

Pesquisadora da Psicologia Social e uma das responsáveis por reinserir o branco como tema na pesquisa brasileira, Maria Aparecida Silva Bento (2014) afirma a existência de um *“acordo tácito” na sociedade brasileira, que é o de não falar sobre racismo e sempre encarar as desigualdades raciais como um problema do negro*” (Bento, 2014a, p. 46). Ao analisar as pesquisas sobre o tema do

⁷ Uso “sociológica” como generalização para as pesquisas sobre “o social”, compreendendo não apenas as produções de campos como Antropologia e Ciência Política, mas também de áreas como História, Arqueologia, Psicologia Social, etc.

⁸ Ver o “O branco ‘invisível’: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007)”, dissertação de Lourenço Cardoso, defendida em 2008.

branqueamento, Bento (2014) observa que quase todos os estudos tratam dos desejos e aspirações do negro em relação à brancura. Na prática, ao focalizar somente um lado, enfatizando apenas os efeitos do racismo sobre a população negra, grande parte das pesquisas sobre a problemática racial no Brasil nunca foram, efetivamente, estudos das “relações raciais”.

Uma das práticas de silenciamento da questão racial mais comuns nas pesquisas brasileiras historicamente é a avaliação – durante muito tempo hegemônica – de que a nossa desigualdade social é um “problema de classe”, um dilema “financeiro”, como provocaram os Racionais MC’s em 1990. Ao construírem uma suposta oposição entre a *modernidade*, de um lado, e *capitalismo e escravidão* de outro (Mignolo, 2005; Almeida, 2019), nessas análises o racismo foi sendo transformado em uma espécie de resquício, uma questão menor que dizia respeito somente a uma parcela da população. Dessa forma, ao não considerarem que o capitalismo brasileiro foi construído sobre um sistema de produção de vantagens raciais, boa parte do pensamento social brasileiro até o final dos anos 1990 contribuiu para a conformação da brancura como uma condição racial neutra, desimportante para os estudos sobre a desigualdade brasileira.

Essas escolhas contribuíram para a ideia de que o branco é um sujeito desracializado, isto é, de que a brancura não comportaria experiências de racialização:

*Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando somente a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *deficit* muito maior em todas as dimensões da*

vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. (...) *Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, (...). Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros (...)* (Bento, 2014a, p. 27, grifos meus).

Conforme se lê em diversos trabalhos (Cardoso, 2008; Schucman, 2012; Laborne, 2014), o retorno do *branco tema* no contexto das pesquisas sobre as relações raciais no Brasil no início dos anos 2000 pode ser atribuído à emergência dos *critical whiteness studies* nos Estados Unidos⁹ na década de 1990. Naquele período, a redescoberta dos trabalhos de W.E.B Du Bois sobre a classe trabalhadora branca da década de 1930 iria inspirar uma série de pesquisadoras que exerceriam influência na produção brasileira, tais como Melissa Steyn, David R. Roediger, Ruth Frankenberg (Schucman, 2012; Laborne, 2014) dentre outras que teriam artigos publicados na coletânea organizada por Von Ware, *"Branquitude: identidade branca e multiculturalismo"*, publicado em 2004. Embora muitas dessas autoras sejam citadas na língua original em pesquisas brasileiras, as inúmeras citações dos artigos publicados na obra indicam a importância dessa tradução para o desenvolvimento da temática no cenário nacional. Assim como no contexto brasileiro, as pesquisas sobre branquitude nos Estados Unidos alteraram "o modo como se pesquisava a raça na sociedade estadunidense", cuja tradição de pesquisa também "presumia que a abordagem sobre as relações raciais deveria se restringir aos grupos classificados como negros, e/ou grupos não-brancos" (Cardoso, 2008, p. 174).

⁹ *Whiteness* pode ser traduzido como branquitude e branquidade. Embora sejam sinônimos em muitos – talvez na maioria – dos textos, há um debate que envolve Loureço Cardoso, Edith Piza e outras autoras em torno da diferenciação dos significados das palavras. A princípio essa diferenciação não me parece necessária para o presente trabalho, tampouco a apresentação do debate. Para tal, ver Cardoso (2014).

Relacionada ao protagonismo de coletivos e pesquisadoras(es) negras(os) no contexto das pesquisas sobre relações raciais nas últimas décadas (Cardoso, 2008), os estudos críticos da branquitude procuram conhecer – conceituar, entender – os significados envolvidos pela experiência de *se perceber e ser lido socialmente como branco em uma sociedade racista*. Tendo em vista noções como privilégio e poder, estes estudos referem-se à “posição de superioridade que confere vantagens estruturais a indivíduos brancos em sociedades hierarquizadas racialmente” (Jesus, 2017, p. 72-73).

Embora seja comum na literatura a utilização da expressão “identidade branca” (Cardoso, 2008, 2014; Piza, 2014; Bento, 2014a, 2014b), acredito que a branquitude seria melhor definida pela ideia de *subjetividade*, apontando assim para as experiências de subjetivação vividas pelas pessoas de pele branca em uma sociedade racista. Diferente da negritude, uma identidade política reivindicada por sujeitos individuais e coletivos historicamente marcados pela negrura, e portanto uma autodeterminação produzida pela apropriação do direito de se definir perante outros, para mim a branquitude assemelha-se mais a *um conceito*, um significante que busca apreender uma determinada experiência, a subjetividade formada a partir dela e seus efeitos. No limite, trata-se aqui de proteger o valor da ideia de identidade nos termos em que foi apropriada por muitos povos e grupos subalternizados pelo mundo, enquanto forma de mobilização por direitos e autonomia.

Importante pesquisadora do tema no Brasil, Edith Piza (2014) define a branquitude como “uma posição de poder não nomeada” (Piza, 2014, p. 71), um “lugar de raça” confortável, entre outras coisas, devido ao privilégio “de não representar nada além de nossas próprias individualidades” (p. 71). Diferente do goleiro Barbosa, do colega de Johnatan – o estudante cujo currículo fez a professora evocar a sombra do ex-ministro, a autora branca usa da própria

experiência para explicar o privilégio da individualidade, “[eu] nunca sou chamada a falar por todas do meu grupo social” (Piza, 2014, p. 71).

Dessa forma, enquanto “lugar de raça” não marcado racialmente, a branquitude constitui uma subjetividade produzida historicamente por todas as instituições, saberes, representações, performances, enfim, por todas as práticas que conformaram apenas indivíduos e povos não-brancos como humanos racializados – e racializáveis. No Brasil, a branquitude é sobretudo o efeito da histórica *hiperracialização* de negros e indígenas.

É esta excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco que podemos chamar de “lugar” de raça. *Um “lugar” de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial para outros* (Piza, 2014, p. 72, grifo meu).

Importante dizer que afirmar que a branquitude é um lugar *racialmente neutro* não significa dizer que a neutralidade – epistemológica, por exemplo – é uma condição possível e acessível aos brancos. Diferente disso, esse é um movimento de *localização do branco*, de identificá-lo como o único segmento racial que, no contexto de uma estrutura racista, detém, por princípio, a prerrogativa de reivindicar esses valores tão poderosos no campo do saber ocidental, neutralidade, imparcialidade e universalidade. É o esconderijo da neutralidade que permite à branquitude representar e medir a todos a partir de sua própria imagem e semelhança. Perceber e denunciar isso, como nos explica Cardoso (2008), é “provincializar o branco”, é desvelar esses valores como

formas de produção e defesa da “supremacia branca” (bell hooks, 2019), de proteção da branquitude como lugar de poder racial.

Como nos ensinou a antropóloga Vera Rodrigues (2020) em uma recente aula inaugural para a Faculdade de Ciências Sociais da UFG¹⁰, inspirada no conhecido conto de Conceição Evaristo¹¹, é esse conhecimento que nos faz entender as situações em que tais posições são reivindicadas e/ou *aceitas como válidas* como “um dos momentos em que combinam de nos matar”, como *pactos* pela branquitude (Bento, 2014a; 2014b). Essa é uma das principais contribuições de Maria Aparecida Silva Bento (2014a; 2014b) para o estudo das relações raciais no Brasil, nos mostrar que a branquitude opera através de “pactos narcísicos”.

O conceito de “pacto narcísico” revela que o racismo nem sempre consistirá em práticas deliberadamente voltadas contra a população negra, como restrições a direitos, por exemplo, mas pode operar através de *acordos implícitos*, que “orientariam” instituições, leis, técnicas, performances e discursos que obstaculizam uma efetiva reorganização da estrutura racial. São os *acordos praticados entre brancos* que Bento (2014a) nos ajuda a perceber, de modo que estes são “praticados” na medida em que não são (não precisam ser) selados conscientemente, mas *realizados* e respeitados na medida em que ocorrem. Assim, *a cegueira* perante um quadro de desigualdade racial, *o silêncio* diante de situações de racismo cotidianas, *a adoção* de certas práticas de avaliação ou mesmo *a legitimação* de determinados costumes ou ideias – como a de neutralidade – podem constituir exemplos de “assinatura” do pacto narcísico da branquitude, e, portanto formas de defesa do privilégio racial branco, dos poderes desse “lugar de raça”. Como explica Lopes (2016), “a solidariedade a partir do ‘pacto narcísico’ da branquitude” é estrutural, tendo a ver com a maneira como “os brancos se relacionam e protegem o seu legado sócio-histórico” (p.

¹⁰ Universidade Federal de Goiás.

¹¹ Vera Rodrigues (2020) se inspirou no conto “*A gente combinamos de não morrer*”, publicado por Conceição Evaristo (2014) em Olhos d’água.

130, 2016). Distanciando-se da tradição que compreende o racismo como um sistema de subalternização negra, por meio do seu conceito Bento (2014a; 2014b) nos revela um modo de produção de privilégios brancos.

Embora seja sutil, e os processos (ataque à população negra/defesa da branquitude) estejam inevitavelmente relacionados, essa mudança no olhar enseja uma interpretação do racismo como problema que envolve a todas(os), como questão efetivamente relacional. Dessa maneira, Bento (2014b) demonstra a possibilidade de convivência entre, de um lado, *a crítica ao racismo*, de uma (consciente) percepção do racismo como algo negativo, e *a proteção da branquitude*, chamando a atenção para a maneira como esse movimento ocorre entre brancos.

Em suas pesquisas sobre os cursos de educação antirracista oferecidos dentro das organizações sindicais de São Paulo no final da década de 1990, Bento (2014b) identificou ser comum pessoas brancas inscritas voluntariamente nesses cursos se considerarem “progressistas” (Bento, 2014b, p. 148). Conforme observou, em função dessa autopercepção, “ao discutirem sobre racismo, elas esperam abordar uma opressão que ‘está lá’ na sociedade”, e não “algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte” (Bento, 2014b, p. 148). Segundo sua análise, as pessoas “nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancas, em alguma instância são beneficiárias do racismo” (Bento, 2014b, p. 148), e reconhecer que “muitas vezes aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito está, na verdade, marcado também pelo privilégio”, pelo fato de que “em uma sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença” (Bento, 2014b, p. 149). Ambientadas em cursos de graduação e pós-graduação em antropologia de uma universidade brasileira fictícia, as experiências vividas por Jéssica e Johnatan trazidas aqui têm por objetivo nos levar para lugares como esses, eventos protagonizados por pessoas brancas que se consideram progressistas ou de esquerda. São várias as

conclusões de Bento (2014b) que essas histórias nos permitem explorar, como sua percepção de que essas pessoas,

(...) frequentemente têm um tipo de autoconceito que não lhes permite enxergar em si próprias traços de convivência – nem sempre pacata – com privilégio racial e de cumplicidade com um sistema que marginaliza e viola os direitos de outros grupos (Bento, 2014, p. 149).

Através de um diálogo com Carlos Hasenbalg (1979), Bento (2014b) associa essa percepção à ideia de *democracia racial*, que além da “negação do preconceito e da discriminação” promoveria a “isenção do branco e a culpabilização dos negros” (Bento, 2014b. P. 148), e avalia que um dos operadores dessa isenção é a *ideia liberal de mérito*. Há, portanto, uma articulação entre mitos de formação nacional e meritocracia que atua promovendo o ocultamento da herança recebida *pela* população branca *do* regime de escravização de pessoas sequestradas no continente africano.

São dessas articulações que a branquitude emerge como um lugar de raça cujos efeitos do racismo, positivamente atuantes na trajetória educacional, profissional, afetiva, subjetiva, são obscurecidos, sublimados, enfim, neutralizados pela individualização dos sujeitos, ou seja, pela ideia de que sua trajetória é resultado de esforço individual. Como condição racialmente vantajosa, efeito da percepção do racismo *unicamente como um sistema de produção de desvantagens* estruturais, a brancura – o aspecto, o fenótipo – é a casa da meritocracia.

Não existe, portanto, *antirracismo branco* possível sem o desenvolvimento da capacidade de se perceber como parte beneficiária da estrutura racista, sem o reconhecimento de sua posição, de quais posturas e práticas necessariamente alimentam as estruturas que garantiram/garantem seus privilégios.

Buscando apreender esse lugar ambíguo do branco antirracista, Lourenço Cardoso (2008; 2014) desenvolveu os conceitos de *branquitude acrítica* e *branquitude crítica*. Enquanto o primeiro define os brancos que se manifestam individual ou coletivamente a favor da superioridade racial branca, o segundo compreende brancos como os que pretendo estudar nesse artigo, as antropólogas professoras de Johnatan e Jéssica, brancos que desaprovam publicamente o racismo (Cardoso, 2014, p. 89).

Os conceitos desenvolvidos por Cardoso (2008) permitem apreender, por exemplo, situações que envolvem pessoas declaradamente antirracistas, por vezes pesquisadoras de relações raciais ou temas afins, mas que “ainda assim, não abrem mão de nenhum espaço” não fazem “concessão de nenhuma parte do que considera seu espaço, aquele de maior poder, prestígio e valor simbólico e econômico” (Cardoso, 2014, p. 90).

Concordo com Cardoso (2014) que “a branquitude é diversa”, podendo ser, “inclusive, antirracista”, e que não faz sentido definir toda branquitude como homicida (p. 94), apenas alguns tipos de branquitude acrítica. Entretanto, inspirado nas reflexões de Vera Rodrigues (2020) sobre os “momentos em que combinam de nos matar”, argumento que mesmo a branquitude crítica pode ser (e muitas vezes é) *epistemicida*. Que assim como os supremacistas brancos, ao seu modo, e mesmo que desordenadamente, eles também pactuam, combinam, e tentam nos matar.

Para nós, porém, *o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados*, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela *negação ao acesso à educação*, sobretudo de qualidade; pela *produção da inferiorização intelectual*; pelos diferentes mecanismos de *deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento* e de *rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material* e/ou pelo *comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação* correntes no processo

educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado (Carneiro, 2005, p. 97, grifos meus).

Conforme exploraremos através de experiências em cursos de graduação e pós-graduação de uma universidade fictícia, são diversas as práticas da branquitude acadêmica capazes de operar violências contra o corpo e o saber de pessoas negras e indígenas. Lado a lado, são as ideias de Vera Rodrigues (2020), Maria Aparecida Silva Bento (2014a;2014b) e Sueli Carneiro (2005) que nos ajudarão a fazer dessas estórias reflexões que contribuam para o aperfeiçoamento das políticas afirmativas no Brasil. Antes disso, visando complexificar o cenário dessas experiências, apresentarei conceitos e teorias do campo da Antropologia que irão compor uma espécie de “*personalidade profissional*” dos protagonistas dos eventos que Jéssica e Johnatan viverão adiante. Ela me ajudará a evidenciar as contradições desses protagonistas. Ao explorar racismos praticados por uma branquitude escolarizada, extremamente privilegiada do ponto de vista de sua formação educacional, meu objetivo é evidenciar o quanto o confinamento racial do quadro docente superior brasileiro é nocivo para a efetivação do potencial das políticas de ação afirmativa no país.

A ANTROPOLOGIA ENTRE A CONSCIÊNCIA DA COLONIALIDADE¹² E O CONFINAMENTO RACIAL

Ele me disse que havia cursado Engenharia, e que decidiu fazer o curso porque seu pai era pedreiro. Comentou que quando entrou na sala de aula do curso de Engenharia, em 2003, pensou “*que que eu tô fazendo aqui!?*”, “meu pai não me deu uma [caminhonete de luxo] Frontier quando eu passei no vestibular, sabe!?”. Disse que estudou com “*uma menina lá*

¹² No sentido de Stuart Hall (2003), como consciência de que “a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas — da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados” (p. 108).

na engenharia que o Gutierrez dela era de Andrade Gutierrez [nome de uma das maiores construtoras do país]" (Nascimento, 2019, p. 167-168).

Desde o início dos anos 2000, famílias negras como a minha, como a de Jéssica, Johnatan, descendentes indígenas, de povos de terreiro, favelados e quilombolas passaram a se fazer presentes em prédios e corredores onde seus pais nunca imaginaram caminhar. Pela primeira vez na história das universidades brasileiras, filhas de médicos, advogadas, netos dos *Pena's* e *Gutierrez* dividiriam salas com domésticas, filhos de pedreiros, com operadores de telemarketing e trabalhadores informais de todo tipo. Ideia antiga entre intelectuais e militantes do movimento negro brasileiro (Nascimento, 1980; Feres Junior, 2018), naquele momento as políticas de ações afirmativas para inclusão de pessoas negras e indígenas davam seus primeiros passos no Brasil.

Fundadas pelas elites coloniais brancas para formar seus filhos brancos, até a metade da segunda década do século XXI as universidades brasileiras foram um espaço muito confortável de construção de lealdades de classe e raça. Talvez o principal ponto de encontro das pessoas brancas das classes médias e altas, um ambiente privilegiado para a incorporação do *habitus* (Bourdieu, 1989) correspondente àquelas posições de classe e raça¹³.

Para os brancos de classe média e alta brasileiros, até a implementação completa da chamada "lei de cotas", em 2016¹⁴, e de bancas de heteroidentificação racial para a efetivação desse direito, percorrer uma trajetória nas universidades federais era uma experiência de "confinamento racial" (Carvalho, 2006). Na verdade, não representava em nenhuma medida uma saída da experiência de

¹³ Tal como percebi, registrei e analisei em minha dissertação "O Direito em disputa: uma etnografia na Casa de Afonso Pena", publicada em 2019.

¹⁴ Trata-se da lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais, institutos e centros federais de educação, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. De acordo com a proporção racial do estado da federação em que se encontra, cada instituição deve reservar, dentro desses 50%, vagas para estudantes negros e indígenas. Aplicada desde 2013, quando reservou 12,5% das vagas, a lei previa implementação progressiva, alcançando a garantia de 50% das vagas somente em 2016.

confinamento racial à que já haviam sido submetidas(os) no restante de sua trajetória escolar e familiar. Até então, os brancos brasileiros haviam sido capazes de desenvolver um *apartheid* acadêmico mais eficaz que o sul-africano dos anos do regime (Jesus, 2011, p. 114) não apenas sem impor nenhuma lei restritiva à entrada de pessoas negras no ensino superior, mas sem desrespeitar nenhuma lei nacional antirracista (Carvalho, 2006, p. 92). Nesse sentido, as universidades federais brasileiras sempre foram um bom lugar de *fazer branco*, espaço de produção de uma certa *branquitude*.

Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos. Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único estudante negro ou com um único docente negro; quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação (Carvalho, 2006, p. 92).

Diante desse cenário, Carvalho (2006) analisou que a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras configurava um reposicionamento das relações raciais no meio acadêmico capaz de promover uma “revisão epistemológica radical” no ambiente dessas instituições (Carvalho, 2006, p. 89). Em áreas do conhecimento como a Antropologia, cuja construção e independência disciplinar foi realizada através da produção da *outredade* de povos negros e indígenas (Castro-Gomez, 2005; Lander, 2005; Mignolo, 2005), a

política de reserva de vagas para esses grupos nas universidades significava o tensionamento de históricas e estruturantes relações de poder no interior da disciplina.

Como nos mostra Luena Pereira (2020), a histórica cumplicidade das Ciências Sociais brasileiras com o projeto de branqueamento nacional pode ser atribuída, entre outras coisas, à formação de uma identidade disciplinar forjada através de estudos sobre o próprio país. Diferente daquela praticada nos “países centrais”, cujas pesquisas se realizavam fora de seu território nacional, a Antropologia Brasileira não pôde articular o “estranhamento” – inerente à epistemologia da disciplina – em termos de distâncias espaciais ou de diferenças nacionais, por exemplo. Como o estabelecimento de relações de alteridade radical foi durante muito tempo uma condição para a produção de saber em Antropologia, a identidade da disciplina no Brasil forjou-se representando a relação entre um (pesquisador) *eu nacional branco* e os *outros da nação* – os “nativos internos” (Pereira, 2020, p. 8) indígenas, negros e camponeses então objetificados na condição “campo de estudo”.

Peirano estabelece uma tipologia da antropologia brasileira a partir de diferentes graus de alteridade, que seriam: 1. alteridade radical, que corresponderia à etnologia indígena; 2. alteridade amenizada, que corresponderia a grosso modo aos estudos de campesinato e aos estudos de contato interétnico; 3. a alteridade próxima, que seriam os estudos realizados em meio urbano; e finalmente 4. a alteridade mínima, ou seja, a reflexão brasileira sobre a própria antropologia (Pereira, 2020, p. 7).

Usando o trabalho de Mariza Peirano como exemplo desse ethos da Antropologia Brasileira, Luena Pereira (2020) mostra como se dá essa construção implícita do “lugar do antropólogo brasileiro enquanto um não índio, um não negro, um não camponês” (Pereira, 2020, p. 8), mas como um “nós” imaginado como um branco desracializado (Pereira, 2020, p. 11). Segundo sua análise, essa foi a forma

encontrada pelas Ciências Sociais Brasileiras para habitar “este lugar da universalidade ocidental”, a posição daquele que representa sem ser visto (Pereira, 2020, p. 11). Por isso as ações afirmativas para pessoas negras e indígenas nas universidades brasileiras constituem uma “revisão epistemológica radical” (Carvalho, 2006) no campo da Antropologia, ela coloca no lugar de produtores de conhecimento os alvos preferenciais de suas pesquisas.

Do ponto de vista do debate epistêmico interno, das reflexões produzidas pelos componentes do campo sobre o próprio campo (Bourdieu, 1989), dentre as disciplinas da ciência ocidental a Antropologia talvez seja uma das mais receptivas a autocríticas. Desde que chegou à disciplina, a consciência da relação entre saber e poder nunca mais a abandonou (Foucault, 2001; Lander, 2005). Seja para fomentar debates éticos sobre trabalho de campo e etnografia, debater modelos e práticas de representação dos “nativos”, para questionar essas e outras expressões correntes em sua história, para aproveitar propostas metodológicas ou mesmo para apresentar os problemas e limites dessas teorias críticas, a disciplina já incorpora como parte de sua história e processos de formação, por exemplo, os debates sobre a chamada *pós-modernidade na Antropologia*. Período que compreende as décadas de 1970 e 1980 em que *o fazer antropológico* emerge e se instaura efetivamente como um problema para a disciplina, ao menos em escala e nível de influência até então nunca visto (Clifford, 1986, 1998; Marcus, 1986, 1993; Fischer, 2018 [1982]; Rabinow, 1999; Strathern, 2013[1986]).

Nessa época, provocada por intelectuais sensibilizadas(os) e/ou engajadas(os) nas guerras de independência dos territórios africanos, envolvidas(os) pelos movimentos feministas, nas manifestações pelos direitos civis das pessoas negras nos Estados Unidos, e ou nas movimentações de 1968 na França, assim como outras áreas do conhecimento científico, a Antropologia foi obrigada a

olhar para a própria trajetória sob a perspectiva de sua participação no processo colonial.

A consideração do poder como constituinte de qualquer relação de pesquisa levou ao reconhecimento da participação decisiva da disciplina nos processos de exotização de povos não-brancos pelo mundo (Castro-Gomez, 2005). A Antropologia reconhecia seu lugar de fiadora de escravizações, ocupações territoriais, genocídios, intervenções políticas, relações de comércio, entre outras práticas em que *estados e povos europeus e brancos* se relacionavam com *povos não-brancos-não-europeus* de maneira assimétrica. A objetificação do sujeito pesquisado foi reconhecida como efeito inerente à sua prática de conhecimento, que dessa forma era admitida como inevitavelmente violenta. Pela primeira vez na história, a Antropologia colocava em debate reflexões sobre o fazer antropológico que – no limite – tensionavam a própria condição de existência da disciplina.

Na esteira desses debates, paralelamente às questões mais especificamente voltadas ao poder e a colonialidade, desenvolvem-se também algumas reflexões sobre o próprio conhecimento antropológico. Grosso modo, a etnografia passa a ser vista não mais como uma representação da realidade de um povo, mas como uma interpretação (Geertz, 1989[1973]; 2005), uma ficção persuasiva (Strathern, 2013[1986]), o relato de um percurso específico através do qual se produz um conhecimento importante, mas também um tanto localizado (Haraway, 2009) acerca de determinada “cultura”, conceito que, aliás, tem sua colonialidade desvelada (Wagner, 2010[1975]). Sabe-se, a partir daí, que a invenção do conceito antropológico de cultura foi uma das formas pelas quais o ocidente se definiu como a normalidade do planeta. Desde então, passa a fazer parte do *tornar-se antrópologa(o)* saber que os *povos brancos europeus iluminados pela ciência* não são os únicos a desenvolver formas de apreensão da diferença, e

que menos do que produzir uma representação fiel do outro, a Antropologia oferece chaves para um diálogo intercultural.

Associada às demandas políticas por autorrepresentação por parte dos “grupos étnicos” violentados pelo processo colonial (Spivak, 1994; 2010), essas reflexões levaram a Antropologia a desenvolver imaginações sobre os efeitos da presença desses *outros* no interior da disciplina. Assim, a despeito das controvérsias acerca das críticas pós-modernas, já não se admitia – ao menos no nível do discurso público – nenhum questionamento sobre a importância política e acadêmica da formação, por exemplo, de antropólogas(os) indígenas. Passa a ser lugar comum alardear não apenas o direito dos povos se representarem, mas o quanto a incorporação de seus saberes e pontos de vista nas produções da Antropologia desafiarão perspectivas canônicas, aumentando sua capacidade de dialogar, explicar e conhecer. Para uma disciplina que se desenvolveu a partir do aperfeiçoamento de sua capacidade de desafiar as bases ontológicas do saber ocidental, ser capaz de imaginar os efeitos da presença indígena na disciplina – em geral a mais mencionada – tornou-se parte da graduação. Em outros termos, realizar uma espécie de *antropologia* da Antropologia estabeleceu-se como parte do processo de formação como antropóloga(o) (Clifford, 1998; Rabinow, 1999).

As professoras pelas quais passaram Jéssica e Johnatan durante seu processo de formação em antropologia na segunda década do século XXI são descendentes dessas abordagens. Ao olharem para a graduação, eles se lembram do entusiasmo que muitas vezes preenchia a apresentação desses debates, as críticas à colonialidade da divisão entre sujeito e objeto e as expectativas diante de mudanças no perfil social do antropólogo. Sobretudo, essas abordagens projetavam deslocamentos, no trabalho de campo, do papel da escrita como forma de representação e das línguas historicamente

hegemônicas na academia. A conclusão é que a antropologia precisava urgentemente se abrir para a presença de seus antigos “nativos”.

Johnatan e Jéssica cursaram juntos a graduação em antropologia, a ideia de “puxar” um movimento pelas “cotas na pós” foi sendo desenvolvida nesse período ao lado de outras amigas e colegas de curso. Filhos dos investimentos do REUNI¹⁵ no final da primeira década de XXI, com a abertura de novos cursos, como esse de antropologia noturno, a turma de Johnatan e Jéssica teve o privilégio de acompanhar, de dentro da universidade, o mais significativo movimento de abertura do ensino superior brasileiro desde 1808, a implementação da lei 12.711, assinada em 2012. Quando se formaram no final de 2015, além de parecer um passo natural da lei de 3 anos antes, a instituição de uma política de ação afirmativa na pós-graduação se apresentava como uma política epistemológica necessária para um ambiente de pesquisas de antropologia. Suas experiências em meio a debates como os apresentados acima os faziam acreditar que não seria difícil iniciar uma mobilização na pós-graduação, seu corpo docente era composto pelas mesmas professoras da graduação.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O REPOSICIONAMENTO DAS RELAÇÕES RACIAIS E AS REAÇÕES DA BRANQUITUDE CRÍTICA DOCENTE

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calada/o? **O que poderia o *sujeito negro* dizer se ele ou ela não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir?** Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar numa confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o”. Verdades que tem sido negadas, reprimidas,

¹⁵ REUNI é a sigla para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais colocado em prática pelo governo federal em 2007. Com o objetivo de ampliar o número de vagas no ensino superior, o programa investiu na construção de universidades, de novos campus, no apoio a novas carreiras superiores e na abertura de cursos noturnos.

guardadas como segredos. (...) Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (Kilomba, 2019, p. 41 *grifos em itálico da autora*)

Embora a graduação percorrida por Jéssica e Johnatan tenha contado com os debates apresentados acima, certamente muito importantes para uma formação em antropologia, durante todo o curso foram raras as vezes em que se estudou e debateu raça e racismo no Brasil. O aperfeiçoamento da capacidade de examinar a colonialidade do saber – próprio das disciplinas de Antropologia – não impulsionava debates e reflexões sobre o racismo, não tinham *por objetivo* uma *abordagem do racismo*. Somente em uma obra de ficção podemos imaginar que um departamento com cinco etnólogos, três pesquisadoras de povos e comunidades tradicionais e dois arqueólogos com pesquisas sobre “a diáspora” nunca ofertou uma disciplina sobre as relações raciais no Brasil. Na verdade, nem mesmo como um tópico de seus programas de curso.

Mesmo quando se falava de raça, o racismo não era evidenciado. Tratava-se de um assunto implícito, no sentido de que através da apresentação de conceitos como relativismo cultural, etnocentrismo e identidade, o racismo figurava como uma sombra, um exemplo não mencionado ou abordado em escala enormemente pequena para uma formação em Antropologia no Brasil. O único momento em que Johnatan viu a raça ser um assunto central foi nas aulas de História da Antropologia, nas abordagens sobre o desenvolvimento da disciplina e seu processo de afastamento do conceito biológico de raça. Ainda assim, sua impressão era que o racismo em si – o efeito do conceito e de suas transformações na vida da população negra – não recebera tanto destaque.

Apesar disso, as perspectivas e as sensibilidades performadas pelos docentes durante as aulas foi capaz de convencê-los de que eles compartilhavam com os professores um incômodo pela desproporção racial gritante tanto no corpo discente da pós quanto no quadro docente. No departamento de antropologia da

nossa universidade fictícia, todas(os) as(os) professoras(es) eram brancas(os). A impressão dos nossos alunos era que o apoio à políticas de intervenção antirracista nesses níveis de atuação e formação seria irrestrito, e que somente pela falta de tempo acarretada pela sobrecarga de trabalho e, principalmente, pelo racismo das instâncias superiores da universidade é que pautas como a criação de uma política de ação afirmativa nunca haviam sido efetivamente debatidas dentro do programa até 2015. No entanto, Jéssica e Johnatan estão aqui para nos contar que essa versão foi desafiada tão logo eles iniciaram as primeiras movimentações estudantis para a construção da política na pós-graduação.

Foi na condição de estudante de mestrado que ao lado de outros dois colegas brancos Johnatan fez parte da primeira comissão para elaboração de uma política de ação afirmativa para o programa. Sem Jéssica para lhe fazer companhia, foi o único negro de uma comissão que também contava com três professoras(es), dois homens e uma mulher. Sua primeira decepção veio da sensação de lidar com pessoas despreparadas não só para a construção da *política pública de ação afirmativa*, mas para a leitura da realidade racial brasileira, diante dos próprios princípios que justificavam esse tipo de política.

Em um dos debates ocorridos dentro dessa comissão, diante da proposta dos alunos de reservar 50% das vagas do programa para as ações afirmativas, ele escutou de um professor que a “pós-graduação não era lugar de fazer justiça social”. As(os) professoras(es) justificaram a defesa pela reserva de apenas 20% das vagas pelo receio de uma recepção negativa por parte do restante do corpo docente e da Pró Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), que supostamente não aceitariam propostas “mais generosas”. Muitas perspectivas docentes foram defendidas por “vocês não conhecem a universidade”, o que Johnatan odiava pois se sentia infantilizado. Frases como “isso não vai passar na PRPG” ou “não vai passar no Colegiado” fantasiava de cálculo político uma certa indisposição

para a luta por uma política mais incisiva, que atacasse pontos estruturantes da academia, como a meritocracia.

De fato, a PRPG colocaria muitos empecilhos para a implementação da política na pós-graduação em antropologia, a primeira da universidade a levar essa demanda para sua mesa. No futuro, no entanto, tanto Jéssica quanto Johnatan iriam se sentir frustrados ao lembrar que algumas derrotas ocorreram naquele que foi talvez o espaço de negociação mais favorável de todo processo, junto ao grupo de docentes que desejava a criação de uma política afirmativa no programa e que por isso, após a provocação das(os) estudantes, haviam se voluntariado para a comissão. A reserva de apenas 25% das vagas para pessoas negras, por exemplo. Na verdade, a sensação das estudantes mais engajadas no processo é que as/os professoras/es sempre se mostraram mais dispostas/os a “negociar” princípios que comprometeriam a efetividade da política. Tal como negociariam, por exemplo, aprovando uma política de distribuição de bolsas provisória que seria conhecida como rodízio, uma “combinação entre as ações afirmativas e *o mérito*”, expressão que foi usada na época. Jéssica foi uma das cotistas aprovadas no doutorado no primeiro ano de funcionamento da política de cotas que ficou sem bolsa, o tal rodízio alternava entre a ordem de classificação das(os) aprovadas(os) pela “ampla concorrência” (o mérito), e a listagem das pessoas – sem mérito – aprovadas nas cotas.

No primeiro semestre de 2015, quando o debate sobre políticas de ação afirmativa chegou na pós-graduação em que estudaram Johnatan e Jéssica, o Brasil completava 16 anos das primeiras experiências na graduação, em 1999, e iniciava o terceiro ano de funcionamento da lei 12.711/2012. A reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência nas universidades públicas e particulares era um sucesso. Absolutamente nenhuma das previsões pessimistas feitas pelas/os intelectuais que se engajaram publicamente em movimentos contra as ações afirmativas no início do milênio haviam se realizado. Apesar

disso, há correspondência entre algumas das estórias vividas pelos nossos personagens e alguns discursos operados durante os conflitos em torno do tema na primeira década dos anos 2000.

Como registrou Jesus (2011) em sua tese, pesquisadores do campo da Antropologia tiveram papel destacado no debate público daquele no período. A chamada “guerra de manifestos” travada naquele momento envolveu antropólogas(os) das mais renomadas universidades brasileiras, muitas(os) das(os) quais emprestando reconhecimento e prestígio conquistados em pesquisas sobre a questão racial para elaborar, assinar e veicular na imprensa comercial artigos contra a implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil, eram as(os) automeadas(os) “anti-racialistas” (Jesus, 2011, p. 109). Em sua aula inaugural proferida na UFG, a professora Vera Rodrigues (2020) recordou esse momento da luta pelas ações afirmativas e os posicionamentos dessas(es) antropólogas(os) e definiu esses manifestos como um dos “momentos em que combinaram de nos matar”.

Intelectuais reconhecidas(os) como Alba Zaluar, Bernardo Lewgoy, Celso Castro, Eunice Duhram, Gilberto Velho, Karina Kuschnir, Lília Schwarcz, Luiz Fernando Dias Duarte, Mariza Peirano, Peter Fry e Yvonne Maggie foram algumas das que se articularam naquele *momento* para se posicionar contra as Ações Afirmativas no ensino superior e contra o Estatuto da Igualdade Racial.

Ancoradas(os) na defesa de um republicanismo universalista, alegaram no manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática” (2005), enviado a deputadas(os) e senadoras(es), que aqueles dispositivos legais ameaçavam “o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos”. Evidenciando uma compreensão rasa do que significavam políticas afirmativas, previam que “a invenção de raças oficiais” semearia o racismo, o conflito e a intolerância no Brasil. Através de uma “transferência da autoridade científica sobre a temática

étnico-racial, do campo cultural para o campo da genética” (Jesus, 2011, p. 120), essas(es) antropólogas(os) sobrepuseram os resultados das pesquisas do geneticista Sérgio Pena (atestando a inexistência de raças biológicas) a uma celebração da miscigenação brasileira de inspiração inadmissivelmente freyreana para ocupantes das mais altas cadeiras de Antropologia do país.

Queremos um Brasil onde seus cidadãos possam celebrar suas múltiplas origens, que se plasmam na criação de uma cultura nacional aberta e tolerante, no lugar de sermos obrigados a escolher e valorizar uma única ancestralidade em detrimento das outras. (...) Raças humanas não existem. A genética comprovou que as diferenças icônicas das chamadas “raças” humanas são características físicas superficiais, que dependem de parcela ínfima dos 25 mil genes estimados do genoma humano. A cor da pele, uma adaptação evolutiva aos níveis de radiação ultravioleta vigentes em diferentes áreas do mundo, é expressa em menos de 10 genes! Nas palavras do geneticista Sérgio Pena: “O fato assim cientificamente comprovado da inexistência das ‘raças’ deve ser absorvido pela sociedade e incorporado às suas convicções e atitudes morais. Uma postura coerente e desejável seria a construção de uma sociedade desracializada, na qual a singularidade do indivíduo seja valorizada e celebrada (Manifesto: Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais, 2008).

Nenhuma das professoras da fictícia pós-graduação por onde passaram Jéssica e Johnatan assumiu publicamente a posição “anti-racialista” de suas colegas antropólogas da década anterior, tampouco se afirmaram contrárias à implementação de ações afirmativas na pós-graduação. É possível, apesar disso, entrever alguns traços de sua manifestação em algumas das experiências vividas pelas nossas jovens estudantes negras.

Durante as aulas do curso de graduação, por exemplo, quando estudantes traziam para o debate as *fraudes nas cotas para pessoas negras*, mais de uma vez elas presenciaram as professoras se posicionarem contra a realização de

bancas de heteroidentificação racial. Em nenhuma dessas situações houve um esforço para compreendê-las em profundidade, apenas a manifestação de uma neutralidade privilegiada e arrogante, discursos alinhados a uma leitura conservadora da miscigenação brasileira, “*eu que não vou dizer quem é negro no Brasil!*”. Foi diante desse tipo de insinuação que um colega de Johnatan tentou explicar a um professor que não era esse o papel das bancas, mas foi respondido com uma piada de duplo sentido: – *Quando eu falo de fraude, eu tô falando de uma pessoa como você, professor, que se tentasse o vestibular pelas cotas não passaria pelas bancas. – Peraí que eu vou mostrar meus traços negróides!*

Em 2018, quando essa fictícia universidade brasileira implementou bancas de heteroidentificação racial em seus vestibulares, apesar de não contar com nenhuma especialista em relações raciais ou ações afirmativas, cogitou-se entre as professoras de antropologia a elaboração de um posicionamento público do departamento contra a realização das bancas. Foi Johnatan, há época durante uma reunião da comissão de bolsas, que pediu que uma das professoras “levasse o recado” para suas colegas: caso esse posicionamento saísse as estudantes se organizariam para expor perante entidades e pesquisadoras do tema a incompetência técnica daquele departamento diante do mesmo. As estudantes sabiam que nenhuma das professoras conhecia a fundo a operação do procedimento na universidade, e que nenhum contato com os órgãos e pessoas responsáveis por sua operação havia se realizado. Era à distância que elas acusavam as instituições que vinham aderindo ao procedimento de realizarem um “tribunal racial”. Após o recado enviado por Johnatan, a antropologia foi poupada da produção de mais um documento vergonhoso para sua história.

Uma das projeções pessimistas mais comuns em debates sobre políticas de ação afirmativa é a apresentada pela estória contada no início desse artigo, a expectativa de *queda de qualidade*. Embora conte com décadas de reflexões sobre a importância epistemológica da incorporação de “novos” corpos e saberes

na disciplina, mesmo na antropologia não é incomum a associação entre a entrada de pessoas negras e indígenas e a diminuição da qualidade dos cursos. Muito antes daquela reunião de colegiado, Johnatan e suas colegas já haviam percebido que as cobranças sobre a “produtividade” das alunas foi se intensificando paralelamente à incorporação das ações afirmativas. Nas reuniões gerais em que o tema era tratado, imperava a inexistência de críticas ao modelo de avaliação dos programas de pós-graduação e à sua incompatibilidade com os princípios, significados e perspectivas desse tipo de política.

Em uma reunião que foi chamada de “reunião do fim do mundo”, uma das coordenadoras apresentou as novas e mais rigorosas regras da CAPES¹⁶ em um *power point* com um fundo de tela apocalíptico – uma cidade arrasada e sombria. Lado a lado, Jéssica e Johnatan presenciaram quase duas horas de debate sobre *como se adaptar aos novos critérios*. Segundo a coordenadora, era preciso “salvar o programa”. Diante de um visível avanço da meritocracia, sentado na plateia do auditório, Johnatan se perguntava em silêncio, “a troco de que?”, “salvar o programa para quem?”. Ele não via sentido, as professoras se deparavam com regras que visivelmente poderiam comprometer escolhas políticas recentes, como a implementação das ações afirmativas, e a única questão que colocavam para si era como cumpri-las. “Se salvar o programa significar devolvê-lo ao mesmo cenário étnico-racial de 5 anos atrás, que ele acabe”, Johnatan pensava, ele via não fazia o menor sentido de “lutar pela defesa (daquela) universidade pública”, tal como convocava a coordenadora.

Ao ouvi-las falar em “desmonte”, Jéssica se perguntava qual universidade eles *montariam* se não fossem “os cortes”, seriam suas regras de avaliação de desempenho muito diferentes daquelas que chamavam de “fim do mundo”? Que universidade elas tinham em mente quando enunciavam seu fim?

16 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Johnatan, Jéssica, para aquelas pessoas, essas estudantes também representavam uma espécie de “desmonte”, sinalizavam o fim da universidade tal como elas haviam conhecido durante a graduação e início de suas carreiras docentes, como a conheceram seus avós, seus pais e outros semelhantes de raça e classe. Diferentes do perfil que sempre acessou o ensino superior no Brasil, essas estudantes escutavam as coisas de uma forma diferente.

Não havia mais espaço para contar perante uma sala com ex-operadoras de telemarketing, esperando por alguma empatia, que você teve que gastar sua herança para conseguir terminar seu doutorado no Reino Unido. Não há mais cenário para relatar “impunemente”, diante de mulheres negras que “fazem faxina” durante seus cursos de graduação e pós-graduação, que a vida durante a pandemia ficou mais difícil devido à ausência “da minha empregada”, tampouco para pedir – sem causar indignação – que a secretária (negra) limpe sua sala, tal como as alunas presenciaram durante o movimento de ocupação das universidades nos protestos contra a PEC-95 em 2016. Já não é possível propor mais de 40 artigos durante uma disciplina sem contemplar uma só autora negra e não esperar resistência. Já não é possível manter-se reconhecida por suas habilidades foucaultianas após dizer em público não apenas que a desigualdade brasileira é de classe, mas que a arqueologia não tem o perfil das ações afirmativas. Já não é possível pesquisar quilombos, povos tradicionais ou diáspora africana e manter-se alinhado às posições daquele professor que não entendeu que *“o perfil da Arqueologia é nossa responsabilidade”*, tal como dizia o cartaz que foi colado na porta da sala das estudantes em protesto contra o docente que sugeriu que a Arqueologia é branca porque pessoas negras não demonstram interesse pela disciplina.

Nessas histórias fictícias vividas por Jéssican e Johnatan não faltam exemplos do descompasso entre um corpo docente branco e um movimento que leva à universidade os corpos designados como os outros da nação. Em acusações de

racismo envolvendo estudantes e professoras, eles viram como era comum que o foco da discussão fosse deslocado para a *classificação do evento*, para o risco que nomeá-lo como racismo traria para o docente envolvido. Não raro, argumentos que revelavam desconhecimento do “*básico 1*” das relações raciais brasileiras foram evocados para desqualificar denúncias, reveladores de uma concepção do racismo como um sentimento essencial, algo que as pessoas *são* ou *não são*. Relações de amizade, com companheiras, ex-alunas e orientandas foram diversas vezes evocadas, por vezes citadas pelas acusadas em suas cartas de defesa como *provas de que não são racistas*. Discursos cuidadosamente redigidos foram reveladores da distância a que muitas acadêmicas brancas – muitas delas com trajetória de pesquisa entre povos indígenas, quilombolas, tradicionais ou em temas a eles relacionados – estavam de debates um pouco mais complexos dentro do campo das relações raciais, muitos dos quais bastante antigos. Imaginem qual não foi a surpresa da professora branca, antropóloga, formada por uma renomada universidade paulista, ao saber que um de seus alunos desenvolvia uma pesquisa sobre “masculinidades negras”. Jéssica estava na sala quando o rosto da professora revelou a experiência de uma verdadeira epifania. Além de nunca ter “nem ouvido falar” de pesquisas sobre “masculinidades”, a docente ainda pensou se tratar de algo em oposição ao feminismo, um anti-feminismo. Alguns dias depois, durante a organização de um lanche coletivo, essa mesma professora constrangeria estudantes indígenas pedindo que contribuíssem trazendo “*suas coisas, uma mandioca, por exemplo*”.

Tendo conversado com amigas e amigos que cursaram pós-graduação em outras universidades do país, assim como tendo em mente minhas pesquisas na Faculdade de Direito e Ciências do Estado (mestrado) e na Faculdade de Medicina (doutorado em curso), ambas da UFMG, acredito não ser absurdo afirmar que sejam semelhantes as realidades em muitos outros cursos que, sobretudo nos últimos cinco anos, passaram a avaliar projetos de pesquisa,

trabalhos de conclusão de curso, qualificações, pedidos de *mudança de nível* e defesas de uma infinidade de estudantes indígenas, negras e negros que, como tema principal ou não, incluem a raça/racismo como uma questão em suas pesquisas, independentemente do tema. O fato é que o confinamento racial na docência superior brasileira produziu ambientes de total despreparo para a condução de muitos temas de pesquisa atuais. Quantas experiências, avanços teóricos e científicos têm sido desperdiçados? Quantas carreiras individuais têm sido impedidas pelos efeitos dessas experiências na saúde mental de muitas pesquisadoras em potencial?

CONCLUSÃO

(...) do mesmo modo que um judeu que gasta dinheiro sem contá-lo é suspeito, *o negro que cita Montesquieu deve ser vigiado. Que nos compreendam: vigiado, na medida em que com ele começa algo. Claro, não penso que o estudante negro seja suspeito diante de seus colegas ou de seus professores.* Mas fora do meio universitário, subsiste um exército de imbecis: o importante não é educá-los, mas levar o negro a não ser mais escravo de seus arquétipos (Fanon, 1952. p. 47).

Diferente da projeção feita por Frantz Fanon, mesmo entre as mais altas fileiras do “meio universitário” encontramos sinais da dificuldade de perceber pessoas negras e indígenas para além dos arquétipos produzidos pelo racismo, despreparadas, incompetentes, exóticas, sexualizadas, violentas, infantis, etc. A leitura do nosso corpo é balizada pelo que Grada Kilomba (2019) chamou de “imaginário branco”. Muitas vezes, explica ela, “não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser” (2019, p. 38).

Definitivamente, é preciso compreender que racismo não é “burrice”. Como apontou Carvalho (2006), não foi por completa falta de formação ou mesmo

incompreensão do racismo que gerações de cientistas sociais brancos nunca se incomodaram de trabalhar em um ambiente de confinamento racial mais radical que o sul-africano. No caso da nossa universidade fictícia, imaginemos que 10 anos e 14 concursos não foram suficientes para a contratação de uma professora negra efetiva sequer. Suponhamos que quatro destes concursos tenham ocorrido depois de 2015, no período em que o debate racial efervescia nos corredores do departamento de antropologia, quando estudantes de graduação e pós-graduação pressionaram também por mudanças no perfil racial do quadro docente. Se imaginarmos ainda que o centro acadêmico estudantil por algumas vezes solicitou a oferta de disciplinas optativas que abordassem a questão racial, podemos afirmar que as docentes acreditaram não ser necessário a presença de uma especialista no departamento e ou programa de pós.

Não há manifestação pelo orgulho da diversidade discente capaz de obscurecer a ativa participação das professoras dos departamentos de Antropologia na construção de um quadro docente tão branco quanto dos cursos de que julgam se diferenciar (como a Medicina, o Direito). É preciso lembrar que os concursos são administrados pelos departamentos, que têm autonomia para a elaboração dos editais – indicando formações preferenciais; idealizando, desenvolvendo e corrigindo provas; realizando e avaliando as entrevistas. Conclui-se, portanto, que não há somente convivência com o ambiente de confinamento racial, participação indireta ou omissão, mas uma atuação na (re)produção da branquitude. São também as escolhas e práticas agenciadas pelas mãos da *branquitude crítica* as responsáveis pela manutenção do *apartheid* nada invisível na carreira docente brasileira.

Desde que entrei no mestrado, quando comecei minhas pesquisas na Faculdade de Direito e Ciências do Estado da UFMG, tenho sido interpelado a refletir sobre o lugar da Antropologia no acolhimento da diferença. Na comparação com o curso de Direito da UFMG, onde eu pesquisava e “fazia campo” naquele período,

a Antropologia se representava como um ambiente “progressista”, o extremo oposto da *Casa de Afonso Pena*. Nas aulas, orientações e outros espaços de compartilhamento de nossas pesquisas, os relatos e observações que eu trazia do campo eram recebidos com repugnância por professoras e colegas. “Como você consegue pesquisar lá?”, perguntavam-me, aparentemente projetando no Direito um “outro” que é *tudo que a gente não é*.

De fato, a conclusão da minha dissertação apontou para a presença de um conservadorismo feroz no Direito, ativo e bastante reagente ao processo de desbranqueamento da universidade. Meu engajamento em debates sobre políticas de ação afirmativa dentro da antropologia, no entanto, me expuseram a experiências que me fizeram refletir e questionar meu próprio processo de formação, por assim dizer, “técnica”, na disciplina.

Conversas com amigas e colegas de antropologia de diversas universidades brasileiras, me conferem segurança, infelizmente, para afirmar que não é exceção experiências como a de Johnatan e Jéssica, que passaram por toda uma graduação sem verem sequer uma disciplina com bibliografia voltada para a compreensão do racismo no Brasil, sua conceituação, suas manifestações cotidianas, institucionais e estruturais; seu desenvolvimento histórico; suas diferenças em relação ao de outras formações nacionais; sua abordagem pela sociologia brasileira e os debates acadêmicos sobre o racismo na história da disciplina; menções aos movimentos antirracistas nacionais e suas escolhas políticas na construção de uma identidade negra no país, enfim, nada. No fim das contas, assim como para estudantes de Direito e Medicina, para muitas antropólogas qualquer tipo de formação nesse sentido é necessariamente “externa”, resultado de envolvimento em organizações políticas, grupos de estudos, de conversas com colegas ou por interesse individual.

Uma linha do tempo possível para a trajetória das nossas personagens poderia mostrar que as primeiras disciplinas sobre a questão racial da história do curso foram propostas por elas, durante a realização do estágio docente obrigatório para doutorandas com bolsa. Que um dos indícios da demanda pelo debate racial no currículo foi a grande quantidade de matrículas realizadas nessas disciplinas, o entusiasmo das estudantes durante todo o semestre e o fato de que uma delas inspirou as alunas da graduação a criarem um coletivo para estudo de autoras negras em que uma das frentes é a luta pela transformação do currículo da graduação em antropologia. Nesse mesmo cenário, durante uma reunião de colegiado uma professora demonstraria sua “preocupação” com a bibliografia de uma das disciplinas propostas. Diante de um programa exclusivamente negro, ela temia que autores clássicos passassem a ser preteridos “apenas pela cor da sua pele”.

Não foi objetivo desse artigo desqualificar a formação dos cursos de graduação e pós-graduação em Antropologia do país, mas propor uma reflexão sobre os efeitos do confinamento racial que caracteriza a docência nas universidades brasileiras, destacando o quanto ele é capaz de comprometer o potencial da política mesmo nos ambientes *teoricamente* mais preparados para recebê-la. Meu objetivo foi chamar a atenção para práticas, performances e discursos através das quais *a docência superior branca* estabelece pactos (Bento, 2014a, 2014b), e mostrar como esses pactos expressam e articulam uma solidariedade que (re)estabelece a branquitude como a única condição racial com legitimidade para ocupar as universidades. Não se trata de um problema localizado, que diga respeito aos cursos de graduação e pós-graduação em antropologia de uma universidade em particular. O confinamento racial branco no quadro docente ainda é a regra nas universidades brasileiras, reações explícitas ou mal disfarçadas às políticas de ação afirmativa lançadas diariamente contra corpos negros e indígenas há muito estão registradas em artigos, teses, dissertações e

dossiês que se debruçam sobre a diversificação das universidades do país (Lima, 2001; Jesus, 2011; Gonzaga, 2011; Cruz, 2017; Alves, 2019; Sztutman, 2017).

Assim, este artigo se propôs a, a partir de uma ferramenta própria da disciplina – a observação e análise de experiências vividas, de trazer reflexões que contribuam para a avaliação e aperfeiçoamento das políticas afirmativas no Brasil. Notadamente, de contribuir para as reflexões sobre os efeitos do deslocamento das relações raciais promovido por essas políticas na reconfiguração da ciência social brasileira. Por fim, acho importante dizer que esse texto pode ser definido como a apropriação de uma narrativa, uma forma de fazer na prática e dentro do jogo acadêmico reconhecido (nos artigos, e não nos corredores) com que outras narrativas desses processos não sejam as únicas a versar sobre eles, transferindo prestígio a pessoas que não merecem ser associadas ao sucesso das políticas de ação afirmativa no país. Uma das práticas mais comuns nos ambientes ocupados pela branquitude crítica é a combinação entre sua capacidade de ensinar a importância de uma história genealógica enquanto relata os eventos em que esteve envolvida através de versões contínuas e lineares. Nem na ficção nós podemos permitir que a história das políticas de ação afirmativa no Brasil seja apropriada pela ideia da formação de um inevitável consenso. Essa seria outra forma de minar a política, fazer de sua história mais uma estratégia de proteção da branquitude.

REFERÊNCIAS

Almeida, Silvio L. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen.

Alves, Luciana (2010). *Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Alves, Lidiane C. (2019). Reivindicando o território epistêmico: mulheres negras, indígenas e quilombolas interpelando a antropologia. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(16), 83-95.

Aníbal Quijano. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas* (pp. 107-129). Buenos Aires: CLACSO.

Barbosa, Marília (2020). *Por que Decotelli foi massacrado por mentir, mas Salles e Witzel não?*. Catraca Livre. 30 de junho. 2020. Cidadania. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://catracalivre.com.br/cidadania/por-que-decotelli-foi-massacrado-por-mentir-mas-salles-e-witzel-nao/>.

Hooks, Bell (2019). *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. São Paulo: Elefante.

Bento, Maria A. S. (2014a). Branqueamento e branquitude no Brasil. In Iracy Carone, Maria A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-60). Petrópolis: Vozes.

Bento, Maria A. S. (2014b). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In Iracy Carone, Maria A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 147-162). Petrópolis: Vozes.

Bermudez, Ana C. (2020a). *Quem são os ministros de Bolsonaro que mentiram ou erraram no currículo*. Uol. São Paulo, 26 de junho. 2020. Notícias. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/06/28/quem-sao-os-ministros-de-bolsonaro-que-mentiram-ou-erraram-no-curriculo.htm>.

Bermudez, Ana C. (2020b). *Decotelli: "Branços trabalham com imperfeições em currículo sem incomodar"*. Uol. 1 de julho de 2020. Educação. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/decotelli-brancos-trabalham-com-imperfeicoes-em-curriculo-sem-incomodar.htm>.

Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Cardoso, Lourenço (2014). A branquitude acrítica revisitada e a branquidade. *Revista da ABPN*, 6(13), p. 88-106.

Cardoso, Lourenço (2008). *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007)*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Carneiro, A. Sueli (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Castro-Gomez, Santiago (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In Edgardo Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas* (pp. 80-87). Buenos Aires: CLACSO.

Carvalho, José J. (2006). O Confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, 68, 88-103.

Carvalho, José J. (2001). O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, 15, 107-147.

Cerione, Clara (2020). *Os ministros de Bolsonaro que mentiram no currículo*. Exame. 22 de maio. 2020. Brasil. Recuperado em 18 agosto, 2020 de:

<https://exame.com/brasil/os-ministros-do-governo-bolsonaro-que-mentiram-no-curriculo/>.

Chico Anysio no futebol: comentarista, caricatura Coalhada e polêmica do goleiro negro. Uol. 23 de março. 2012. Uol Esporte. Recuperado em 23 agosto, 2020 de: <https://uolesportevetv.blogosfera.uol.com.br/2012/03/23/chico-anysio-no-futebol-comentarista-caricatura-coalhada-e-polemica-do-goleiro-negro/>.

Clifford, James (1998). Sobre a autoridade etnográfica. In José R. S. Gonçalves (Org.). *A experiência etnográfica: antropologia e a literatura no século XX* (pp. 17-62). Rio de Janeiro: UFRJ.

Cruz, Felipe S. M. (2017). Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. *Revista de estudos e pesquisas sobre as américas*, vol.11 nº 2, 93-108.

Decotelli diz a interlocutores que caiu por mistura de 'racismo e antibolsonarismo'. Época. 6 de julho. 2020. Brasil. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://epoca.globo.com/brasil/decotelli-diz-interlocutores-que-caiu-por-mistura-de-racismo-antibolsonarismo-1-24518103>.

Dussel, Enrique (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In Edgardo Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas* (pp. 24-32). Buenos Aires: CLACSO.

Evaristo, Conceição (2014). *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas.

Fanon, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: UFBA.

Feres Junior, João, Campos, Luiz A., Daflon, Verônica T., & Venturini, Anna C. (2018). *Ações afirmativas: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Fischer, Michael (2018). Da antropologia interpretativa à antropologia crítica. *Anuário Antropológico*, 8(1), 55-72.

Foucault, Michel (2001). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Geertz, Clifford (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT.

Gonzaga, Yone M. (2011). *Trabalhadores e trabalhadoras técnico-administrativos em educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Haraway, Donna (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41.

Jesus, Camila M. (2017). A persistência do privilégio da branca: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In Tânia M. P. Muller & Lourenço Cardoso (Orgs.). *Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil*. (pp. 69-89) Curitiba: Appris.

Jesus, Rodrigo E. (2011). *Ações Afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Lander, Edgardo (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos In Edgardo Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas* (pp. 8-23). Buenos Aires: CLACSO.

Lima, Ari (2001). A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Afro-Ásia*, 25-26, 281-312.

Lopes, Joyce S. (2016). *Lugar de branca/o e a/o "branca/o fora do lugar": representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.

Maia, Suzana (2017). A branquitude das classes médias: discurso moral e segregação social. In Tânia M. P. Muller & Lourenço Cardoso (Orgs.). *Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil*. (pp. 107-123) Curitiba: Appris.

Manifesto: Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais (2008). Época. Recuperado em 29 setembro, 2020 de: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>.

Mena, Fernanda (2020). *Tratamento distinto dado a Decotelli é visto como racismo estrutural*. 6 de julho. 2020. Cotidiano. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/tratamento-distinto-dado-a-decotelli-e-visto-como-racismo-estrutural.shtml>.

Mendonça, Renata (2020). *70 anos de Maracanazo: 'Mataram Barbosa em vida', diz Djamila Ribeiro*. Uol. São Paulo, 16 de julho. Dibradoras. Recuperado em 23 agosto, 2020 de: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/2020/07/16/70-anos-de-maracanazo-mataram-barbosa-em-vida-diz-djamila-ribeiro/>.

Mignolo, Walter D. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In Edgardo Lander (Org.). *A*

colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas (pp. 33-49). Buenos Aires: CLACSO.

Nascimento, Abdias (1980). *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes.

Nascimento, Tiago H. (2019). *O direito em disputa: uma etnografia na casa de Afonso Pena*. Belo Horizonte: Letramento.

Neves, Marcello & Costa, Giulia (2020). *Copa de 50: setenta anos após Barbosa, goleiros negros são minoria na elite do futebol brasileiro*. O Globo. Rio de Janeiro, 16 de julho. Esportes. Recuperado em 23 agosto, 2020 de: <https://oglobo.globo.com/esportes/copa-de-1950-setenta-anos-apos-barbosa-goleiros-negros-sao-minoria-na-elite-do-futebol-brasileiro-24534011>.

Pereira, Luena N. N. (2020). Alteridade e raça entre África e Brasil: branquitude e descentramentos nas ciências sociais brasileiras. *Revista de Antropologia*, 63(2), 1-14.

Piza, Edith (2014). Porta de vidro: entrada para a branquitude. In Iracy Carone & Maria A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-90). Petrópolis: Vozes.

Racionais MC's (1990). Racistas otários. In Osé A. G. Linck. *Holocausto urbano* (s.p.). São Paulo: Lumen Juris.

Rabinow, Paul (1999). *Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Redação do GE (2020). *Ubuntu Esporte Clube: filósofo Silvio de Almeida debate o racismo estrutural no futebol*. Futebol. Recuperado em 16 agosto, 2020 de: <https://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/ubuntu-esporte-clube-filosofo-silvio-de-almeida-debate-o-racismo-estrutural-no-futebol.ghtml>.

Rodrigues, Vera R. (2020). *Live – Aula Inaugural: "Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer"*. Recuperado em 5 setembro, 2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=S9qyK87XFal&feature=youtu.be&ab_channel=FaculdadedeCi%C3%AAnciasSociaisUFG.

Santos, Antônio B. (2015). *Colonização, quilombos, modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB.

Senra, Ricardo (2020). *Decotelli diz a interlocutores que caiu por mistura de 'racismo e antibolsonarismo'*. BBC Brasil. 6 de julho. 2020. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53312912>.

Silva, Priscila E. (2017). O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In Tânia M. P. Muller & Lourenço Cardoso (Orgs.). *Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil*. (pp. 19-32) Curitiba: Appris.

Schucman, Lia V. (2020). *Qual o lugar do branco na luta antirracista? / Lia Vainer Schucman / TEDxFloripa*. YouTube. 3 de abril. Recuperado em 8 agosto, 2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=q6tSIHzpFTc&t=951s&ab_channel=TEDxTalk
[s](#).

Spivak, Gayatri (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG.

Spivak, Gayatri (1994). Quem reivindica a alteridade? In Heloisa B. Holanda, (Org.) *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura* (pp. 187-205). Rio de Janeiro: Rocco.

Strathern, Marilyn (2013). *Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia*. São Paulo: Terceiro Nome.

Sztutman, Renato (Ed.). (2017). Dossiê: ações afirmativas nos programas de pós-graduação em antropologia social. *Revista de Antropologia*, 60(1), 9-15.

Vieira, Kauê (2020). *Carlos Decotelli: os erros do quase ministro negro que não podia errar*. Hypeness. Julho de 2020. Precisamos falar sobre. Recuperado em 18 agosto, 2020 de: <https://www.hypeness.com.br/2020/07/carlos-decotelli-os-erros-do-quase-ministro-negro-que-nao-podia-errar/>.

Wagner, Roy (2010). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.

JÉSSICA, JOHNATAN E A BRANQUITUDE NA ANTROPOLOGIA: FICÇÕES SOBRE O REPOSICIONAMENTO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Resumo

O que aconteceria, no entanto, se o enegrecimento do ensino superior encontrasse resistência entre os saberes mais acostumados à diversidade, exatamente entre os que a tomam como um valor? A partir de situações ficcionais, vividas por um estudante ficcional, em um ambiente ficcional, através desse artigo realizarei um exercício de escrita que nos permita imaginar os problemas que decorrem desse tipo de cenário, analisando suas consequências para a abertura em curso do ensino superior brasileiro. Abordarei essas possibilidades por meio das experiências do jovem Johnatan, um homem negro que cursara graduação, mestrado e doutorado em uma universidade pública brasileira durante a eclosão dos debates sobre a implementação de cotas na pós-graduação. Jéssica e Johnatan são estudantes de antropologia e será diante da história e dos conceitos dessa disciplina que elas viverão dilemas que espero contribuam para o aperfeiçoamento das políticas de ação afirmativa no Brasil.

Palavras-chave

Ações Afirmativas. Branquitude. Relações Raciais. Antropologia. Arqueologia.

JÉSSICA, JOHNATAN Y LA BLANCURA EN ANTROPOLOGÍA: FICCIONES SOBRE EL REPOSICIONAMIENTO DE LAS RELACIONES RACIALES EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Resumen

¿Qué pasaría, sin embargo, si la negritud de la educación superior encontrara resistencia entre los saberes más acostumbrados a la diversidad, precisamente entre los que la asumen como un valor? A partir de situaciones ficticias, vividas por un estudiante ficticio, en un ambiente ficticio, a través de este artículo realizaré un ejercicio de escritura que nos permita imaginar los problemas que surgen de este tipo de escenario, analizando sus consecuencias para la apertura en curso de la educación superior brasileña. Abordaré estas posibilidades a través de las experiencias del joven Johnatan, un hombre negro que asistió a cursos de pregrado, maestría y doctorado en una universidad pública brasileña durante el estallido de los debates sobre la implementación de cuotas en los estudios de posgrado. Jessica y Johnatan son estudiantes de antropología y será frente a la historia y los conceptos de esta disciplina que vivirán dilemas que espero contribuyan a la mejora de las políticas de acción afirmativa en Brasil.

Palabras clave

Acciones afirmativas. La blancura. Relaciones raciales. Antropología. Arqueología.

JÉSSICA, JOHNATAN AND WHITENESS IN ANTHROPOLOGY: FICTIONS ABOUT THE REPOSITIONING OF RACE RELATIONS IN GRADUATE SCHOOL

Abstract

What would happen, however, if the blackness of higher education met resistance among the knowledges most accustomed to diversity, precisely among those who take it as a value? Starting from fictional situations, lived by a fictional student, in a fictional environment, through this article I will carry out a writing exercise that allows us to imagine the problems that arise from this kind of scenario, analyzing its consequences for the ongoing opening of Brazilian higher education. I will approach these possibilities through the experiences of young Johnatan, a black man who attended undergraduate, master's and doctoral programs at a Brazilian public university during the outbreak of debates about the implementation of quotas in graduate programs. Jessica and Johnatan are students of anthropology and it will be in the face of the history and concepts of this discipline that they will live dilemmas that I hope will contribute to the improvement of affirmative action policies in Brazil.

Keywords

Affirmative Actions. Whiteness. Race Relations. Anthropology. Archaeology.

CONTRIBUIÇÃO

Tiago Heliodoro Nascimento

O autor declara ser o único responsável por todas as fases envolvendo a elaboração desta contribuição.

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor declara não haver conflitos de interesse.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O autor declara que foram observados os princípios e preceitos éticos que norteiam a pesquisa com seres humanos no estudo que serviu de base para a elaboração desta contribuição.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas instalações e recursos que viabilizaram a realização do estudo a partir do qual os dados da contribuição foram obtidos.

COMO CITAR

Nascimento, Tiago H. (2022). Jéssica, Johnatan e a branquitude na antropologia: ficções sobre o reposicionamento das relações raciais na pós-graduação. *Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 9(24), 267-319.