



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Larissa Usanovich de Menezes

**Epistemicídio e ambiente acadêmico: um estudo exploratório sobre o silenciamento de
estudantes nos cursos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal de Santa Catarina**

Florianópolis

2023

Larissa Usanovich de Menezes

Epistemicídio e ambiente acadêmico: um estudo exploratório sobre o silenciamento de estudantes nos cursos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina

Trabalho de Conclusão de Licenciatura submetido ao curso de graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Coorientador(a): Prof.(a) Jeane Vanessa Santos Silva, Dr.(a)

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Menezes, Larissa Usanovich de

Epistemicídio e ambiente acadêmico : um estudo
exploratório sobre o silenciamento de estudantes nos cursos
do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal de Santa Catarina / Larissa Usanovich de Menezes ;
orientador, Antonio Alberto Brunetta, coorientadora, Jeane
Vanessa Santos Silva, 2023.

73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Epistemicídio. 3. Silenciamento.
4. Ambiente acadêmico. 5. Participação em sala de aula. I.
Brunetta, Antonio Alberto. II. Silva, Jeane Vanessa
Santos. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

Larissa Usanovich de Menezes

Epistemicídio e ambiente acadêmico: um estudo exploratório sobre o silenciamento de estudantes nos cursos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 29 de Agosto de 2023.



Prof. Dr. Rodrigo da Rosa Bordignon
Coordenação do Curso

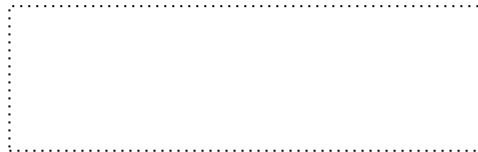
Banca examinadora



Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Orientador



Profa. Jeane Vanessa Santos Silva, Dra.
Co-orientadora



Profa. Flavia Medeiros Santos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Ângela Della Flora, Ma.
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023.

Dedico esse trabalho às colegas de curso que perdi durante a graduação a todas as pessoas que já foram silenciadas com o sentimento de inadequação em relação ao ambiente acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem feito muito com pouco, por toda a luta e suor para que eu chegasse em uma universidade, por todo suporte para que eu pudesse chegar ao fim do curso e, principalmente, por toda simplicidade com a qual me ensinaram a ver a grandeza da vida. Vocês são tudo pra mim.

Aos meus irmãos, por toda parceria e caminhos compartilhados. Em especial, à minha irmã, por ser minha referência de mulher independente, por não me deixar perder as esperanças durante toda a escrita desse trabalho e por me cuidar de perto mesmo estando longe.

Às minhas amigas e amigos, com quem tive a honra e felicidade de compartilhar todos esses anos de graduação. Graças a vocês, esse caminho foi mais leve e potente.

Ao meu companheiro, por todo suporte dado para a escrita deste trabalho, principalmente o emocional. Obrigada por segurar minha mão e não me deixar desacreditar de mim mesma.

Ao Núcleo de Estudos Negros (NEN) por todas as discussões teóricas e experiências trocadas em relação à raça. Obrigada por me ensinarem na prática que a saída é sempre coletiva e que a organização social também pode ser feita com afeto.

À professora Jeane Vanessa, por entender e acolher desde o início os pensamentos que originaram essa pesquisa, por ter aceitado me orientar, pelo olhar atento e por me passar segurança em todo o processo de elaboração deste estudo. Da mesma maneira, agradeço ao professor Brunetta, por aceitar esta orientação, por todo apoio, suporte e prontidão para o desenvolvimento deste trabalho, garantindo que tudo corresse bem. A docência de vocês me inspira.

Por fim, às crianças que me cercam, por me lembrarem das razões para lutar por um sistema educacional menos desigual.

“As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso coragem para abraçar uma visão de integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra.” (hooks, 2013, p. 243)

RESUMO

Este estudo se propõe a pensar o epistemicídio no ambiente acadêmico considerando o silenciamento de estudantes. O objetivo geral é compreender como o silenciamento pode operar como um mecanismo do epistemicídio no ambiente acadêmico do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pretende-se também analisar a percepção dos estudantes sobre sua participação em sala e averiguar a relação entre tal participação e os marcadores sociais, além de identificar fatores que, na perspectiva discente, tornam ou não o ambiente acadêmico receptivo para a construção do conhecimento. Para tanto, foram analisados os dados obtidos através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, divulgado a todos os cursos de graduação do CFH e que obteve 113 respondentes. A perspectiva de análise foi a interseccionalidade e essa escolha se deu a partir do reconhecimento da forma articulada e complexa com a qual os marcadores sociais operam. A fundamentação teórica se deu a partir de autoras como Sueli Carneiro, Patrícia Hill Collins, Grada Kilomba, bell hooks e outros autores. Foi possível inferir que o ambiente acadêmico se apresenta de maneira mais hostil para a participação epistêmica de estudantes de grupos socialmente marginalizados, como estudantes pretos, pardos e indígenas, estudantes de classes sociais baixas e estudantes dissidentes de gênero. Considerando a sala de aula um espaço onde devem ser criadas possibilidades para a construção do conhecimento, o silenciamento, em especial destes estudantes, acarreta na perda de contribuições para a produção epistêmica e no apagamento de seus saberes, operando assim como um mecanismo do epistemicídio.

Palavras-chave: Epistemicídio; Silenciamento; Ambiente acadêmico.

ABSTRACT

This study proposes to think about epistemicide in the academic environment, considering the silencing of students. The general objective is to understand how silencing can operate as a mechanism of epistemicide in the academic environment of the Centre for Philosophy and Human Sciences (CFH) of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The aim is also to analyse the students' perception of their participation in the classroom and to assess the relationship between this participation and social markers, as well as to identify factors which, from the students' perspective, make the academic environment receptive to the construction of knowledge or not. To this end, data obtained through a questionnaire with open and multiple choice questions was analysed. The questionnaire was sent to all undergraduate students in the courses of the CFH and 113 responses were obtained. The perspective of analysis was intersectionality and this choice was based on recognising the articulated and complex way in which social markers operate. The theoretical foundation for this work was based on authors such as Sueli Carneiro, Patrícia Hill Collins, Grada Kilomba, bell hooks and others. It was possible to infer that the academic environment is more hostile to the epistemic participation of students from socially marginalised groups, such as black, brown and indigenous students, students from lower social classes and gender dissident students. Considering that the classroom is a space where possibilities for the construction of knowledge must be created, silencing these students in particular results in the loss of their contributions to epistemic production and the erasure of their knowledge, thus operating as a mechanism of epistemicide.

Keywords: Epistemicide; Silencing; Academic environment.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1 – A diferença entre paradigmas, metodologia e epistemologia.....	15
Gráfico 1 – Todas as respostas sobre quão convidativo é considerado o ambiente acadêmico	43
Gráfico 2 – Todas as respostas da questão referente a sentir-se seguro(a) para falar com colegas, fora da sala de aula, sobre os conteúdos de aprendizagem.....	44
Gráfico 3 – Respostas de pessoas dissidentes de gênero sobre quão convidativo consideram o ambiente acadêmico para participação em sala	46
Gráfico 4 – Respostas de pessoas dissidentes de gênero sobre quanto o ambiente acadêmico estimula a participação em sala	46
Gráfico 5 – Respostas de estudantes de classes baixas sobre quanto o ambiente acadêmico estimula a participação em sala	47
Gráfico 6 – Respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos sobre a frequência com a qual já foram constrangidos(as) em sala	51
Gráfico 7 – Respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos sobre quanto o constrangimento afetou a participação em sala	51
Gráfico 8 – Respostas sobre opções que afetam negativamente a participação em sala.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O EPISTEMICÍDIO COMO CONCEITO	15
1.1 O EPISTEMICÍDIO COMO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO.....	18
1.2 EPISTEMICÍDIO, SILENCIAMENTO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	20
1.3 EPISTEMICÍDIO NO AMBIENTE ACADÊMICO	25
2 METODOLOGIA.....	31
2.1 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA.....	33
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3 ANÁLISE DOS DADOS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DO CFH.....	68

INTRODUÇÃO

Quando eu tinha 16 anos, uma de minhas melhores amigas, que era ativista cultural e estudante do magistério, me disse a frase que viria a me fazer querer ser professora: “Lari, é preciso existir verdade naquilo que a gente faz”. Eu prestei atenção nessas e nas palavras seguintes de uma forma única, olhei atenta enquanto ela explicava o que estava querendo me dizer: “seja lá o que você for escolher ser, faça com verdade. Faça porque acredita, faça porque vê sentido. Se for pra ser engenheira, atleta, professora... faça com verdade, faça porque acredita”, ela enfatizou. Nessa época, os problemas que eu via na sociedade me faziam pensar que era possível aprender sobre aquilo de outra maneira na escola. Eu acredito na educação como ferramenta de transformação social e ter essa percepção ainda na adolescência me fez querer ser professora e me levou a escrever esse Trabalho de Conclusão de Licenciatura.

A pergunta de pesquisa deste estudo, "como o silenciamento em sala de aula pode operar como um mecanismo do epistemicídio no ambiente acadêmico?", surgiu a partir da percepção que tive, através de conversas com colegas de outros cursos, sobre como participar em sala falando sobre o conteúdo era muito mais difícil do que falar fora dela. Com alguma frequência, eu e estas colegas nos reuníamos no espaço de lazer do bosque do CFH, e tínhamos conversas profundas sobre o conteúdo que havíamos visto na(s) aula(s) do dia. Em alguns momentos dessas conversas, também comentávamos sobre o desafio de compartilhar nossos pensamentos na sala de aula, de fazer perguntas ou mesmo de dizer “não entendi” ou “não sei”. Foi cursando as disciplinas da área da educação que passei a perceber que algo estava errado nisso, justamente porque a sala de aula deveria ser o espaço onde há abertura para questionar, compartilhar reflexões, poder dizer “não sei” e, em outros termos, construir conhecimento. Assim me dei conta de como deixar de falar em sala pode acarretar em perdas científicas: vendo que muitas conversas enriquecedoras de estudantes sobre os conteúdos trabalhados em sala aconteciam, na verdade, fora dela.

Este trabalho também surge do sentimento de inadequação que senti durante muitos anos da graduação, no ambiente universitário, sendo uma mulher de classe social baixa, vinda de um bairro pobre, que estudou a vida toda em escola pública e que vive a ambiguidade racial, ou seja, é lida racialmente de formas diferentes a depender de quem vê. Infelizmente, em relação a estas questões, o ambiente acadêmico não me foi acolhedor e, por vezes, falar em sala de aula foi um desafio tão grande que fez eu me pegar pensando sobre cada palavra

que eu desejava dizer, mesmo quando sabia que era algo pertinente para o conteúdo sendo discutido. Hoje consigo entender que este não foi um problema enfrentado só por mim e que o desafio de identificação com o ambiente acadêmico é histórico e motivado por diferentes opressões sociais. Por isso decidi pensar as relações na sala de aula, os conhecimentos que julgamos verdadeiros e as perdas que os silenciamentos podem acarretar.

Entendendo que deixar de falar em sala é uma das formas de silenciamento, nos últimos semestres passei a me questionar sobre os fatores que podem gerar esse silenciamento e me deparei com a complexidade inerente a este fenômeno. Tanto questões subjetivas como questões sócio-históricas estão atreladas ao silenciamento de cada estudante, podendo ser um fator psíquico como fobia social e/ou fatores sociais como racismo, transfobia, preconceito linguístico etc. O que esse estudo pretende é compreender a relação entre marcadores sociais, o silenciamento e o epistemicídio.

O epistemicídio, de forma simplificada, refere-se ao apagamento de determinados saberes e conhecimentos. Este processo se dá historicamente através das relações de poder herdadas do período colonial e que se manifestam também na construção do conhecimento e nas relações epistêmicas. Pensando nas formas que o epistemicídio pode assumir na atualidade, este trabalho tem como objetivo principal elucidar como o silenciamento opera como mecanismo do epistemicídio no ambiente acadêmico do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC. Além disso, dentre os objetivos específicos, está analisar a percepção dos estudantes sobre sua participação em sala de aula e identificar fatores que tornam ou não o ambiente acadêmico receptivo para o processo de construção do conhecimento.

A hipótese que se buscou averiguar é a de que a participação em sala de aula apresenta-se como um desafio mais hostil para algumas pessoas do que para outras, de acordo com determinados marcadores sociais, como os de raça, gênero e classe. Para tanto, a metodologia empregada foi qualitativa e se deu através da análise dos dados obtidos por meio de um questionário divulgado para os estudantes de graduação de todos os cursos do CFH. No total, 113 pessoas responderam ao questionário que teve perguntas abertas e fechadas sobre o perfil socioeconômico de cada um e também sobre situações referentes à participação em sala.

No primeiro capítulo há uma apresentação sobre o conceito de epistemicídio, pensando-o como um processo sócio-histórico, como uma das formas de violência simbólica (Bourdieu, 1982) operante na sociedade brasileira e refletindo sobre as formas que este processo assume no ambiente acadêmico. No início há uma contextualização sobre o que é a

epistemologia e, seguindo os estudos de Sueli Carneiro (2005), apresento uma definição aprofundada do conceito de epistemicídio e a história desse processo no Brasil. Em seguida, o conceito de silenciamento epistêmico é apresentado e relacionado com o epistemicídio que, por sua vez, é pensado conforme a categoria de violência simbólica de Bourdieu. A partir daí, é feita uma discussão sobre as formas que o epistemicídio assume no ambiente acadêmico, indo além dos currículos e considerando as desigualdades que atravessam as trocas epistêmicas nas salas de aula acadêmicas.

O segundo capítulo, dedicado à metodologia, está dividido em duas partes: uma explica o que é a interseccionalidade e outra descreve os procedimentos metodológicos adotados. A interseccionalidade foi a forma de análise escolhida para o desenvolvimento deste estudo por reconhecer que os marcadores sociais não operam separadamente nos estudantes, mas sim de forma relacionada. Reconhecendo as desigualdades sociais como um fenômeno complexo, foi feita uma tentativa de exercício desta forma de análise na interpretação dos dados.

No terceiro capítulo os dados estão descritos e analisados conforme as discussões apresentadas nos capítulos anteriores. Há uma descrição das respostas da amostra geral paralela a uma descrição de como grupos socialmente marginalizados, em especial os de estudantes pretos, pardos, indígenas, dissidentes de gênero e de classes sociais mais baixas responderam ao questionário. Através das respostas abertas e alguns gráficos referentes às respostas fechadas, foi possível identificar percepções comuns e diferenças nas experiências acadêmicas de diferentes grupos de estudantes.

Por fim, é necessário pontuar que este estudo tem como base a epistemologia feminista negra, apresentada por Patrícia Hill Collins (1990) com estas quatro dimensões: (i) experiência vivida como critério de significado, (ii) o uso do diálogo, (iii) a ética do cuidar e (iv) a ética da responsabilidade pessoal. A primeira compreende que a experiência vivida por cada um é critério para atribuir significado à realidade; a segunda compreende o diálogo como conexão que, por sua vez, é fundamental para o processo de validação do conhecimento; a terceira, ou seja, a ética do cuidar, não separa as ideias dos indivíduos que as criam e compartilham, e sugere a expressividade pessoal, as emoções e a empatia como centrais para o processo de validação do conhecimento; por fim, a quarta abrange a necessidade de que cada indivíduo se responsabilize por suas reivindicações de conhecimento. Ainda de acordo com Collins (1990, p. 430) “a relevância da epistemologia feminista negra pode ser a

capacidade de enriquecer nossa compreensão sobre o modo como grupos subordinados criam conhecimentos capazes de fomentar tanto seu empoderamento quanto justiça social”.

1. O EPISTEMICÍDIO COMO CONCEITO

O conceito de Epistemicídio vem ganhando visibilidade nas últimas décadas graças ao trabalho de intelectuais fiéis ao compromisso de desvelar as estruturas de opressão das diferentes sociedades do sul global. Estruturas estas que foram herdadas do processo de colonização vivido por países da América Latina, do continente Africano e de outras partes do mundo. Neste capítulo, o conceito de epistemicídio será apresentado e pensado como um processo sócio-histórico, entendido também através da violência simbólica e por fim ele será pensado no âmbito do ambiente acadêmico.

Considerando a etimologia da palavra, o prefixo “episteme” refere-se a conhecimento ou compreensão, e o sufixo “cídio” refere-se a morte, extermínio, assassinato. De forma simplificada, o conceito carrega o significado de morte, extermínio ou assassinato do conhecimento. No entanto, para uma compreensão precisa do conceito, cabe o questionamento a respeito de qual ou quais conhecimentos estão sendo exterminados, como esta violência ocorre ao longo do tempo, e quem são os agentes responsáveis por isto.

Essa é uma discussão situada na grande área da epistemologia que, conforme explica a socióloga Patricia Hill Collins (2019, p. 402) “investiga padrões usados para avaliar o conhecimento ou o motivo pelo qual acreditamos que aquilo em que acreditamos é verdade” ou ainda “a epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê”. Diferenciando paradigmas, metodologia e epistemologia, Collins (2019, p. 403) apresenta a epistemologia como o pensar quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos são usados e a finalidade dos conhecimentos decorrentes deste processo, ressaltando que estas não são questões acadêmicas inocentes. Pelo contrário, o conhecimento produzido é sempre interessado e está condicionado às questões econômicas, sociais, culturais e políticas. Para facilitar o entendimento, criei este quadro para ajudar a visualizar a diferença entre os conceitos.

Quadro 1 – A diferença entre paradigmas, metodologia e epistemologia

Conceito	Significado
Paradigmas	Abrangem referenciais interpretativos que são usados para explicar fenômenos sociais.
Metodologia	Princípios gerais que indicam como conduzir a pesquisa e como aplicar os paradigmas

Epistemologia	Quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos são usados e para que fim serão destinados os conhecimentos decorrentes deste processo.
---------------	---

(Adaptado do texto de Patrícia Hill Collins, 2019, p. 403)

Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação*, apresenta a epistemologia desta maneira:

A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição do conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. (KILOMBA, 2019, p. 54)

Nesse sentido, a epistemologia se apresenta como o estudo dos processos de construção do conhecimento levando em conta as relações de poder que os atravessam. Ao considerar os processos de colonização no mundo que envolveram invasão de territórios e o extermínio ou tentativas de extermínio de diferentes povos, é preciso também reconhecer as consequências desses fatos históricos no processo de construção do conhecimento ou daquilo que denominamos conhecimento científico. Jeane Silva (2022, p. 185) elucida esta questão: “Como parte de uma sociedade colonizada, o modo como pensamos e conhecemos, a forma como estabelecemos socialmente relações epistêmicas, fundamenta-se numa cosmopercepção e numa semântica do sujeito que foram impostas por meio da violência colonial”.

Nesse sentido, o conceito de epistemicídio surge para explicar o entrelaçamento entre a violência colonial e o processo de construção do conhecimento, significando o não reconhecimento ou apagamento dos saberes dos povos que foram colonizados. “Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena.” (Santos, 1998 apud Santos e Menezes, 2009, p. 10).

No Brasil, uma intelectual pioneira nos estudos sobre este conceito é a filósofa Sueli Carneiro. Em sua tese de doutorado intitulada “A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser” (2005), a filósofa dedica um dos capítulos exclusivamente a este conceito, utilizando-o na análise da relação entre a desigualdade racial e educacional brasileiras. Conforme a autora, o epistemicídio é um conceito chave para entender o *modus operandi* do empreendimento colonial e sua perspectiva civilizatória, uma vez que o conceito

torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro.” (CARNEIRO, 2005, p. 96).

Carneiro (2005, p. 97) apresenta uma definição ainda mais profunda e completa do conceito em questão que tomarei por base neste estudo:

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 a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da 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. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Neste trecho, Carneiro nos apresenta alguns mecanismos do epistemicídio que marcam a complexidade do conceito. A produção da indigência cultural através dos processos citados por ela (negação do acesso à educação de qualidade, inferiorização intelectual etc.) me fizeram pensar sobre de que forma tais elementos se manifestam na Universidade, este espaço que não está isento dos problemas que permeiam toda a sociedade, abordagem que será aprofundada no item 1.3, quando tratarei do epistemicídio no ambiente acadêmico.

Carneiro (2005, p. 97) aprofunda a definição do epistemicídio citando a violência no âmbito da subjetividade: “sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio [...] é um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações.”.

Considerando a violência colonial cujas consequências são enfrentadas ainda na atualidade, e entendendo o epistemicídio como o apagamento ou não reconhecimento de saberes, é através deste conceito que o presente estudo busca compreender o silenciamento pela perspectiva de estudantes, em especial daqueles que pertencem a grupos socialmente marginalizados. Para tanto, é preciso compreender o epistemicídio como processo sócio-histórico no Brasil.

1.1 O EPISTEMICÍDIO COMO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO

Entendo o epistemicídio como um termo que sintetiza o processo sócio-histórico, ou seja, a história de uma sociedade, no âmbito da violência em relação aos saberes de povos que foram colonizados. O conceito representa essa síntese porque resume o processo de apagamento ou mesmo não reconhecimento dos diversos saberes que estes povos tinham. É sobre este processo que falarei neste subtópico para que então possamos pensar o silenciamento, o epistemicídio e o ambiente acadêmico atual.

O apagamento ou não reconhecimento dos saberes de povos colonizados e/ou escravizados começa desde a atribuição de superioridade à racionalidade em relação às emoções, por exemplo. Isso porque através da racionalidade como característica distintiva de humanidade, encontramos apenas uma das formas de ver o mundo e conhecê-lo, não sendo a única e tampouco sendo justificativa para hierarquização de povos e/ou percepções sobre o mundo. No entanto, foi criada uma dicotomia, no sentido de uma oposição entre conceitos, sobre o racional e o sensível ou emocional, que foi utilizada para descrever populações e justificar opressões durante o colonialismo europeu.

A racionalidade, enquanto fundamento indispensável ao conhecimento, foi usada como argumento para colocar milhões de indivíduos na condição de subalternidade e servidão, não apenas no campo político e econômico, mas em todos os campos, inclusive no epistemológico e subjetivo. [...] Como consequência do critério de racionalidade para a atribuição de humanidade, outros modos de conhecer, que não a razão pura, foram colocados em um lugar de irracionalidade. Pior ainda, o conceito de racionalidade foi levado a um patamar tão absurdo, que povos muito desenvolvidos na antiguidade, como os Keméticos, no norte da África e os Sumérios, no Oriente Médio, foram considerados inferiores, mesmo com vasto desenvolvimento científico sobre temas que os europeus só "descobriram" na Idade Média. (SILVA, 2022, p. 182-183)

Essa lógica de antagonismos carregados de valores e significados superiores e inferiores está presente na relação criada pelos colonialistas europeus e descrita por Franz Fanon (2011): o branco associado à razão, o preto associado à emoção e o padrão humano sendo apresentado como branco, sustentado no iluminismo que tanto pregou a razão como superior à emoção.

Essa dicotomia entre o racional e o emocional dialoga com outras como “puro-impuro”, “ordem-desordem”, “selvagem-civilizado”, “nós-outros” e juntas elas constroem os valores atribuídos aos povos que detém o poder hegemônico e aqueles que são oprimidos. Sueli Carneiro (2005, p. 99) explica este movimento utilizando as categorias “ser”, e “não-ser”:

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. (CARNEIRO, 2005, p. 99)

A negação da humanidade do outro e a alegação de incapacidade nata para o desenvolvimento, baseadas nas dicotomias "nós-outros", "selvagem-civilizado", foram usadas como justificativa para exploração e escravização e também moldaram a organização social decorrente destes processos. Isso foi e ainda é feito através da política, da cultura, da economia e da ciência. Quando pensamos a história do Brasil, é preciso lembrar que o argumento de “povos selvagens” e “povos irracionais” foi apresentado por parte da comunidade científica e acadêmica como justificativa para a colonização de territórios indígenas e a escravização de povos africanos.

Conforme Sueli Carneiro (2005), no contexto de pós-abolição e surgimento da República, é notável e escancarado o racismo científico de alguns pensadores nacionais, apresentando características do processo epistemicida em relação às populações negras. Vejamos um trecho escrito por Nina Rodrigues (séc. XIX-XX), psiquiatra brasileiro eugenista, citado na tese da autora para exemplificar tal violência:

De fato, não é a realidade da inferioridade social dos negros que está em discussão. Ninguém se lembrou ainda de contestá-la. E tanto importaria contestar a própria evidência. Contendem, porém, os que a reputam inerente à constituição orgânica do negro modelada pelo habitat físico e cultural diferente. Tratar-se-ia mesmo de uma incapacidade orgânica ou morfológica. Para alguns autores, e Keane esposa esta explicação, seria a ossificação precoce das suturas cranianas que, obstando o desenvolvimento do cérebro, se tornaria responsável por aquela conseqüência. E a permanência irreparável deste vício aí está a atestar na incapacidade revelada pelos negros, em todo o decurso do período histórico, não só para assimilar a civilização dos diversos povos com que estiveram em contato, como ainda para criar cultura própria. (Rodrigues, 1988 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 106).

Nesse sentido, os saberes dos povos que já viviam aqui ou daqueles que foram trazidos foram negligenciados, suprimidos ou subalternizados no processo de construção do conhecimento científico. Ainda conforme Sueli Carneiro, a população negra já havia contribuído grandemente para as artes e ciências, mas foi preterida com o argumento de “crônica insuficiência civilizatória” (CARNEIRO, 2005, p.109). Para exemplificar, ela cita alguns intelectuais e cientistas que viveram na mesma época de Rodrigues, como os irmãos Rebouças (engenheiros e inventores), Machado de Assis (escritor) e Juliano Moreira

(psiquiatra). Por fim, no trecho a seguir, é possível compreender porque o conceito do epistemicídio sintetiza um processo sócio-histórico:

Assim, a história do epistemicídio em relação aos afro-descendentes é a história do epistemicídio do Brasil, dado o obscurantismo em que o país foi lançado em sua origem. O projeto de dominação que se explicita de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e punição; a administração do acesso à educação adquiriu uma de suas especificidades. (CARNEIRO, 2005, p. 104)

É sobre o acesso ao conhecimento e à participação epistêmica que este trabalho se contextualiza, com o objetivo de explorar esses campos através da percepção de estudantes. Atualmente, graças às ações afirmativas, há alguma diversidade no corpo discente da academia. No entanto, a construção do conhecimento no ambiente acadêmico com frequência se dá de forma como se estas pessoas aqui não estivessem. Entraram, mas em que medida compõem o espaço e a construção do conhecimento quando sua participação em sala de aula por vezes acaba se tornando um obstáculo?

“Colonialismo/racismo se constituíram num aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos. De vinculação e subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental.” (CARNEIRO, 2005, p. 101-102). Nesse sentido, busca-se elucidar como, mais de 500 anos depois do início do colonialismo europeu, e mesmo com toda a luta e esforços para a inclusão de conhecimentos que foram negligenciados, o epistemicídio segue acontecendo e se adaptando.

1.2 EPISTEMICÍDIO, SILENCIAMENTO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Neste tópico, pretendo analisar o epistemicídio como uma das formas de violência simbólica da nossa sociedade. Uma das manifestações desta violência se dá através do silenciamento, que pode ser entendido como um dos componentes do epistemicídio, portanto, uma das formas de identificá-lo. Para isso, primeiro vamos entender o que é o silenciamento para em seguida analisar o epistemicídio por meio da ideia de violência simbólica.

Na dissertação de mestrado de Rodrigo Gottschalk, intitulada “O silenciamento como problema epistemológico” (2019), o autor apresenta alguns tipos de silenciamentos. Tratando dos atos de fala, por exemplo, ele explica que “o silenciamento se refere a uma falha comunicativa oriunda da falta de reciprocidade dos receptores em relação às intenções

comunicativas dos emissores – ou seja, quando uma audiência não reconhece (ativa ou passivamente) a ação comunicativa que o emissor pretende realizar.” (GOTTSCHALK, 2019, p. 11). O silenciamento nos atos de fala acontece cotidianamente, infelizmente, dentro e fora da academia, o que com certeza não deveria ser naturalizado. Mas, o que chamou atenção no estudo do autor e se mostrou muito válido para a escrita deste trabalho, é a explicação sobre o silenciamento epistêmico.

o silenciamento epistêmico se refere ao sucesso em impedir que determinado conhecimento seja transmitido. Desse modo, para que esse impedimento seja realizado, os receptores devem ignorar ativamente o conteúdo do conhecimento que está sendo transmitido e possuir suficiente poder epistêmico. [...] Já o poder epistêmico se refere à capacidade de determinados agentes ou grupos interferirem na produção de conhecimento. (GOTTSCHALK, 2019, p. 11)

Quando estudantes deixam de participar das aulas, por motivos variados que serão explorados no capítulo 3 deste trabalho, o conhecimento desses estudantes não está sendo transmitido naquele ambiente e, dessa forma, há uma interferência na produção de conhecimento. Além disso, acaba não ocorrendo uma troca epistêmica. Esta última, segundo o autor, é “marcada pela interatividade entre sujeitos ou grupos que compartilham informações entre si para alcançar fins epistêmicos como a verdade, o conhecimento e o entendimento.” (GOTTSCHALK, 2019, p. 44).

É preciso considerar, sobretudo, o contexto social e histórico em que as práticas epistêmicas se estabelecem. Fazendo isso, pode-se identificar a distribuição do poder epistêmico e os mecanismos que fazem com que alguns indivíduos e grupos sociais sejam silenciados e afetados na contribuição para recursos epistêmicos coletivos (GOTTSCHALK, 2019, p. 11). O contexto em questão neste Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) é o ambiente acadêmico do centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, sob a perspectiva dos estudantes. É preciso lembrar que, quando cada pessoa fala em sala de aula,

[...] o sujeito da linguagem fala, não de qualquer lugar, mas de uma posição já definida social, histórica e ideologicamente, ou que se define no jogo discursivo, no embate de forças, mas sempre de um lugar ao mesmo tempo determinado pela/determinador da história desse sujeito, lugar este que o impede de ser a origem absoluta de seu discurso. (LAGAZZI, 1988, *apud* DOROW, 2018, p. 48)

Sabendo que o silenciamento epistêmico acontece quando determinados conhecimentos são impedidos de serem transmitidos, podemos pensar o conceito do epistemicídio justamente quando esse silenciamento ocorre com indivíduos ou grupos que

tiverem seus saberes sistematicamente negligenciados ou apagados. Ainda nesse sentido, mas sem citar especificamente o conceito do epistemicídio, Gottschalk escreve:

[...] determinadas experiências sociais e conhecimentos situados são excluídos das práticas de agrupamento coletivo de informações, sob o pretexto de um modelo universal de conhecimento que abstrai o indivíduo das suas relações sociais. Como resultado, determinados agentes epistêmicos e grupos passam a ser silenciados por outros agentes epistêmicos e grupos. (GOTTSCHALK, 2019, p. 17).

O epistemicídio se dá através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam (CARNEIRO, 2005, p. 114) e uma destas ações, principalmente no âmbito da permanência no sistema educacional, universitário, neste caso, é o silenciamento. Pode-se dizer que o silenciamento opera, então, como uma das variantes e mecanismo do epistemicídio.

Relembrando as dicotomias citadas anteriormente que fundamentaram concepções sobre povos e foram usados como justificativa para exploração e escravização, tais como “racional-irracional”, “selvagem-civilizado”, é possível entender como elas se apresentam na construção do conhecimento. Grada Kilomba elucidada este ponto:

“universal / específico;
objetivo / subjetivo;
neutro / pessoal;
racional / emocional;
imparcial / parcial;
elas/eles têm fatos / nós temos opiniões;
elas/eles têm conhecimento / nós temos experiências.

Estas não são simples categorizações semânticas; elas possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia *branca*. Não estamos lidando aqui com uma “coexistência pacífica de palavras”, como Jacques Derrida (1981, p.41) enfatiza, mas sim com uma hierarquia violenta que determina *quem pode falar*.” (KILOMBA, 2019, p. 52, grifos da autora).

Seguindo nesta linha de raciocínio e assim como afirma Sueli Carneiro (2005, p. 98), sabemos que existe “uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento” que determina as relações de poder em nossa sociedade e que, por sua vez, atravessam também o sistema de ensino. No entanto, “a explicitação da força, da coerção, pode gerar a recusa da opressão, o que representa uma ameaça à ordem vigente.” (DOROW, 2018, p. 45). Isso pode explicar a forma silenciosa como operam as normas no ambiente acadêmico e que resultam no silenciamento de estudantes. Vemos uma ordem sendo mantida por um poder que não é explícito. É difícil saber de onde vem, como vem, mas sabemos que há algo que nos causa estranhamento em sala de aula, conforme mostram os resultados do

questionário aplicado no CFH-UFSC e que serão discutidos no capítulo 3. Dessa forma, chegamos ao que Bourdieu (1982) denomina violência simbólica.

Bourdieu e Passeron afirmam que “não há relação de força, por mecânica e brutal que seja, que não exerça também um efeito simbólico.” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 24). Compreendendo o jogo de forças desiguais que marca o desenvolvimento da sociedade brasileira desde seu início colonial, atravessando o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento científico, o epistemicídio se afirma também como violência simbólica.

“Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 19). Dito de outra forma, a violência simbólica é a imposição de significados e formas de significar, sem explicitar as relações de força que sustentam tal imposição, o que faz com que ela se fortaleça. Isso nos remete ao epistemicídio na medida em que este foi um processo que impôs significações sobre intelectualidades, conhecimentos e saberes sem explicitar as forças desiguais de exploração, escravização e subordinação que sustentaram e sustentam tais imposições. Como visto, isso foi feito com a ideia de superioridade atribuída a alguns povos e inferioridade atribuída a outros, retirando a legitimidade do saber de alguns e atribuindo legitimidade ao saber de outros.

É importante pontuar ainda que, para estes autores, a formação social é um sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes (idem, p. 20). Já o sistema de educação é “o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)” (idem, p. 25). Sabendo que a universidade é parte deste sistema, cabe a reflexão a respeito da reprodução das relações de força no ambiente acadêmico.

Além disso, a força simbólica de uma instância pedagógica é definida pelo peso que ela tem na estrutura das relações de força entre as instâncias, ou seja, entre os grupos ou classes constituintes dessa formação social (idem, p. 22). Pensando nessa perspectiva, a Universidade tem uma força simbólica extremamente significativa na medida em que, no âmbito da educação, é um dos órgãos com maior prestígio social.

Os autores afirmam também que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.”

(BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 20). Ao pensar o contexto brasileiro, a imposição deste arbitrário cultural se deu através da invasão colonial e, pensando marcadores raciais, o arbitrário cultural corresponde aos valores da branquitude¹ europeia. Ainda, a respeito da escola, “(...) a AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 21).

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes. (idem p. 23-24)

O que Bourdieu nos ajuda a elucidar, é o fato de que as ações pedagógicas, principalmente nos sistemas de ensino - o que inclui a universidade e que é o objeto de estudo deste trabalho - reproduzem relações de força na medida em que inculcam os conhecimentos, interesses e valores de classes dominantes. Podemos definir as classes dominantes como as que estão localizadas de forma avantajada na pirâmide social da desigualdade: homens, brancos e ricos. E ainda, as relações de força por trás da ação pedagógica são o que dão legitimidade a ela justamente por estarem ocultas às classes dominadas.

Então, se o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, será o controle do acesso à educação um mecanismo insubstituível, posto que “a educação emerge como uma dimensão central dessa investigação, na medida em que a educação participa do conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para assegurar equidade e justiça social. (CARNEIRO, 2005, p. 112)

Considerando o lugar que a supremacia branca ocupa na ciência, as relações de força reproduzidas por ações pedagógicas e o silenciamento epistêmico, no próximo tópico me proponho a refletir sobre as consequências dessas violências na atualidade.

¹ Conforme apresentado na tese de doutorado de Lia Schucman (2012, p.23), branquitude é “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”.

1.3 EPISTEMICÍDIO NO AMBIENTE ACADÊMICO

No campo das pesquisas sobre o epistemicídio, existem muitos estudos que denunciam a forma como ele ocorre nos currículos da educação básica e superior². Como explicado na introdução, o que me instigou foi pensar sobre este processo no ambiente acadêmico, envolvendo as relações e a participação na sala de aula. Considerando o processo histórico de acesso ao ensino superior no Brasil que, por sua vez, é marcado pela desigualdade, entende-se que essa desigualdade pode se manifestar também nas relações deste ambiente.

É nosso entendimento que no início da República, foi acionado para isso o controle da quantidade dos que teriam acesso à escola pública. Posteriormente é o controle do acesso ao ensino de qualidade que será o instrumento. O sucateamento do ensino público coincide com a afirmação social de uma classe média branca que pode passar a pagar pela qualidade da educação que receberá. (CARNEIRO, 2005, p.114)

Esse trecho da tese de Sueli Carneiro situa uma contextualização histórica e pode ser usado para pensar também a atualidade, na medida em que nos últimos anos vivemos o sucateamento da educação pública através da reforma do ensino médio³ e dos cortes nas verbas para universidades⁴. Essas políticas terão consequências gravíssimas sobretudo para a população negra⁵ e pobre do nosso país, o que acentuará ainda mais a desigualdade que a marca.

Patrícia Hill Collins, quando escreve sobre o contexto estadunidense, afirma que "a exclusão do letramento básico, de experiências educacionais de qualidade, bem como de

² Para exemplificar: “Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08” (2021) de Andrea Lugo Nectoux; “Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília” (2018) monografia de Maria Angélica Lima de Souza; e “Reflexões acerca do ensino de ciências, epistemicídio e a educação em direitos humanos” (2020) de Mariana da Silva de Lima.

³ A reforma do ensino médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei 9.394, de 1996). Dentre as principais mudanças estabelecidas está o aumento da carga horária estudantil, o agrupamento de disciplinas em áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e uma falsa autonomia dada aos estudantes que poderiam montar sua grade do ensino médio escolhendo algumas áreas do conhecimento, os chamados “itinerários formativos”. Essa reforma representa um sucateamento da educação pública porque, entre muitos outros motivos, se deu sem diálogo com a comunidade escolar, ignorando as reais necessidades dela, desconsiderando também as condições desiguais da educação brasileira.

⁴ Em 2022, durante a gestão bolsonarista do país, aconteceram cortes e bloqueios da verba destinada às universidades e institutos federais. Foram 438 milhões de reais cortados em Julho, mais de 328 milhões bloqueados temporariamente em Outubro e um congelamento de 366 milhões no mês de Novembro. Essas medidas geraram uma instabilidade econômica-administrativa grave para as gestões universitárias. Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/governo-federal-volta-a-retirar-verba-de-universidades-e-institutos-no-mesmo-dia-em-que-tinha-recuado-de-bloqueio.ghtml>

⁵ De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial e com o IBGE, a população negra brasileira é composta pela soma entre pretos e pardos.

cargos docentes e administrativos, limitou o acesso de mulheres negras estadunidenses a posições influentes na academia” (COLLINS, 2019, p. 406). Podemos refletir no mesmo sentido quando pensamos o acesso à educação para população negra, indígena e pobre do Brasil. Por isso,

[...] as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas *negras* e às People Of Color (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim um resultado de relações desiguais de poder de “raça”. (KILOMBA, 2019, p. 53)

Essa noção de “erudição” e “conhecimento válido” marcadas pela branquitude e pelas classes altas gera um sentimento de deslocamento nas pessoas pardas, pretas, indígenas e de classes baixas que entram na universidade. Para a população negra, esse sentimento de deslocamento é cumulativo de toda uma trajetória escolar.

A exclusão escolar comumente reportada nas pesquisas sobre raça e educação, sobretudo no ensino fundamental, assumem novas configurações quando os negros adentram os níveis superiores de educação, em que uma trajetória escolar tumultuada e um processo cumulativo de inseguranças em relação à própria capacidade intelectual confrontam-se em toda a sua dramaticidade. (CARNEIRO, 2005, p. 117-118)

E ainda, “são estratégias de negação, de dúvida, de não-acolhimento, que reiteram a ideia do não-pertencimento, “do fora de lugar” que representa a presença negra na vida universitária, um convite à desistência e um estímulo ao fracasso acadêmico” (idem, p. 119). Conforme mostram os dados do questionário aplicado no CFH, existe, neste ambiente acadêmico, um sentimento de deslocamento marcante em estudantes negros. A não receptividade e o constrangimento vivido por alguns estudantes em razão de sua cor, classe e gênero afeta negativamente a participação em sala de aula.

Para entender como o silenciamento pode operar como mecanismo do epistemicídio no ambiente acadêmico, é preciso partir do princípio de que a sala de aula é um espaço de construção do conhecimento. As trocas que acontecem nela são ferramentas e ao mesmo tempo são já parte do conhecimento de estudantes e professores. Quem nos ajuda a compreender isso é Paulo Freire.

No capítulo “Não há docência sem discência” de *Pedagogia da autonomia*, Freire reflete sobre o que é fundamental para a formação docente. O autor defende que, para todo

docente em formação, o princípio é o entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para sua construção. É papel do docente instigar a curiosidade e inquietação de seus educandos que, junto com seus educadores, devem ter em mente que são parte do processo de ensino em si e que são também construtores do conhecimento.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2002, p. 12)

Além disso, como bem sintetizou o autor, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Respeitando o conhecimento que discentes adquirem antes de chegar à escola ou à universidade, e que foram construídos comunitariamente, é possível ensiná-los a pensar na razão de ser destes conhecimentos (FREIRE, 2002, p. 14). Este é, inclusive, um exercício de imaginação sociológica (MILLS, 1972) para os estudantes: refletir sobre a relação entre o conhecimento que eles possuem e o contexto em que vivem, considerando o período histórico e suas biografias pessoais.

Compreendendo a sala de aula como esse espaço de construção do conhecimento, cabe refletir sobre as dinâmicas que ocorrem dentro dela. Como se dão as relações? E, mais especificamente, como se dão as relações dentro da sala de aula acadêmica que, numa perspectiva pedagógica crítica, deveriam desenvolver-se por meio do diálogo, considerando que este conhecimento alcança propósitos humanizadores à medida que contribui diretamente no aprimoramento das relações? Considerando que “uma troca epistêmica é marcada pela interatividade entre sujeitos ou grupos que compartilham informações entre si para alcançar fins epistêmicos como a verdade, o conhecimento e o entendimento.” (GOTTSCHALK, 2019, p. 44) me questiono: há abertura para o diálogo? Todas as pessoas dentro desse ambiente sentem que suas falas serão validadas? Os estudantes conseguem se sentir confortáveis para falar?

Sabemos que nenhuma dessas perguntas pode ser respondida de forma determinista porque as respostas serão relativas de acordo com a disciplina, com o(a) professor(a) e também com as particularidades de cada estudante. No entanto, o que buscamos entender aqui de maneira preliminar é a relação entre marcadores sociais e a participação em sala de aula. Havendo tal relação, como ela se dá? São estudantes pobres, racializados pela branquitude e

marcados por sua identidade de gênero que vivem um ambiente acadêmico aversivo para suas falas?

Não é o objetivo, no entanto, apagar ou deixar de reconhecer todas as mudanças e esforços que resultaram num reconhecimento e valorização de saberes não hegemônicos e de inclusão universitária. Aliás, ao começar a escrita deste estudo, me questionei muito sobre como deveria escrever. É um assunto delicado porque envolve a subjetividade de estudantes, a minha, a de professores e de outros agentes que compõem o espaço acadêmico. Por sorte e indicação de um livro da minha co-orientadora, me deparei, no momento certo, com esse trecho de Grada Kilomba que sintetiza esse sentimento e as dúvidas sobre essa escrita:

Para quem devo escrever? E como devo escrever? Devo escrever contra ou por alguma coisa? Às vezes, escrever se transforma em medo. Temo escrever, pois mal sei se as palavras que estou usando são minha salvação ou minha desonra. Parece que tudo ao meu redor era, e ainda é, colonialismo. (KILOMBA, 2019, p. 66)

O que se busca entender, para que não fiquemos numa posição de conforto dentro da universidade, acreditando que ela já é inclusiva e democrática, é a reprodução consciente ou inconsciente de muitos dos problemas sociais que ocorre neste ambiente. Thais Marinho (2021, p. 255-256) explica que o processo de realização democrática do Brasil é marcado por lutas simbólicas atravessadas por discriminação e preconceitos e seria um erro pensar que a Universidade está isenta deste fenômeno social.

Assim, à medida que esse ideal democrático se intensifica, ocorre a diversificação dos(as) alunos(as) e, conseqüentemente, o preconceito nas Universidades se torna mais visível. Enquanto algumas Universidades optam pela omissão, outras Universidades estão buscando estratégias de combate à essa realidade. A omissão muitas vezes ocorre em grande parte porque o preconceito se mostra de maneira velada, **ocultado por piadas ou brincadeiras**, tornando o tratamento discriminatório bastante complexo de ser definido, **variando de acordo com o tom de voz utilizado entre o discriminado e o discriminador, revelando que o comportamento discriminatório é dado por uma série de condições muito específicas e passageiras das relações que os indivíduos estabelecem entre si, sob a influência de experiências e relações passadas** (BASTOS, 2010) (...). Essa situação gera um silenciamento em torno do preconceito e da discriminação, sendo que os alvos dessas violências acabam por esconderem-se no próprio sofrimento sem conseguir nomeá-lo, denunciá-lo ou compreendê-lo (BANDEIRA; BATISTA, 2002). (MARINHO, 2021, p. 256, grifos meus)

É possível compreender que os preconceitos e discriminações que ocorrem neste ambiente tem por base os valores das classes dominantes. Ao escrever a obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), bell hooks dedicou um capítulo para análise da confrontação de classe social na sala de aula. Devo dizer que este capítulo marcou profundamente minha graduação e contribuiu para que eu não desistisse de me formar

e também de ser professora. Além disso, ele é a origem dos questionamentos que fundamentam esse estudo. A autora analisou seu próprio contexto de graduação pontuando que tem origem na classe trabalhadora pobre. E ela explica alguns dos estranhamentos que viveu e observou:

Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala. Esses traços também eram associados à pertença às classes inferiores. Se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de um tal grupo. (hooks, 2013. p. 236).

Como bem pontuado, os comportamentos sociais tidos como “inapropriados” são os que correspondem aos hábitos da classe trabalhadora. A evocação constante de experiências de classe média como norma universal evidenciam a diferença de classes sociais dentro da universidade. Essa evocação afastava/excluía pessoas da classe trabalhadora que, para evitar a sensação de isolamento, geralmente mudavam hábitos tidos como inferiores. (hooks, 2013, p. 240-241).

Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão - especialmente se ela significa que deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias. (idem, p. 237)

Os valores burgueses como o silêncio e nada que fuja da ordem em sala de aula, erguem barreiras que bloqueiam a possibilidade de discussão. Deve-se manter a ordem a todo custo e isso resulta no silenciamento dos alunos que não se sentem à vontade para expressar suas ideias. É assim que os valores burgueses impedem o intercâmbio democrático das ideias e, pensando a atualidade e o ambiente acadêmico do CFH-UFSC, percebo que isso também resulta no apagamento de saberes, os saberes dos estudantes que geralmente não se sentem confortáveis para expressar-se em sala.

“Santos aponta as conseqüências para o conjunto da humanidade da supressão e privação intencional desses conhecimentos subjugados ou sepultados: “significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento [...]”. (SANTOS, 1995, *apud* CARNEIRO, 2005, p. 101). Nesse sentido, entendo que quando estudantes deixam de se manifestar, ocorre também um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento.

Apesar de o trabalho acadêmico ser antagônico à classe trabalhadora, hooks acredita que esse antagonismo pode ser usado construtivamente para subverter a ordem e a estrutura existentes, mesmo não sendo um processo fácil. “As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico.” (hooks, 2013, p. 243)

Para haver intervenção nesse status quo, é necessário questionar não só o processo pedagógico, mas as autoapresentações também. hooks relata que uma de suas estratégias foi a criação de comunidades de aprendizado, dentro da sala de aula, onde a voz de cada um pudesse ser ouvida. Isso porque quando a classe trabalhadora partilha suas próprias perspectivas, já há uma subversão da ordem burguesa que foca nas experiências dos materialmente privilegiados. (hooks, 2013, p. 245) Ela trabalha com a ideia de que todas as vozes são singulares e conseqüentemente precisam ter sua importância reconhecida. São nesses momentos de fala, escuta e participação da turma que estudantes percebem como todos têm pontos de vista e classes sociais distintas. E assim olham uns aos outros (idem, 2013, p. 246). “A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos.” (idem, p. 247).

Considerando o processo violento de colonização e suas conseqüências na construção do conhecimento científico, vimos que seria um erro pensar que a Universidade está isenta dos problemas sociais decorrentes da desigualdade educacional brasileira. Dada a complexidade do epistemicídio, um fenômeno que se dá através de ações articuladas, o silenciamento se apresentou como uma das formas de identificá-lo no ambiente acadêmico. O silenciamento epistêmico, por sua vez, acontece quando determinados conhecimentos são impedidos de serem transmitidos, remetendo ao epistemicídio quando estes saberes negligenciados são os de indivíduos ou grupos histórica e socialmente marginalizados. Partindo do princípio de que a sala de aula é um dos espaços de construção do conhecimento acadêmico/científico, vamos analisar, sob a perspectiva dos estudantes que responderam um questionário aplicado no CFH, o silenciamento, a participação em sala de aula e a relação destes com marcadores sociais. Para tanto, os próximos capítulos apresentam a metodologia aplicada e a análise dos dados obtidos através do questionário.

2. METODOLOGIA

Conforme Patrícia Hill Collins (2019), os paradigmas são referenciais interpretativos usados para explicar os fenômenos sociais e a metodologia refere-se a como conduzir a pesquisa e como aplicar os paradigmas. Neste estudo, o referencial interpretativo escolhido para analisar a relação entre o silenciamento e o epistemicídio na sala de aula foi a interseccionalidade. A metodologia empregada, por sua vez, foi qualitativa e se deu através da análise de dados provenientes de um questionário (Anexo A) aplicado aos estudantes de graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC.

De maneira resumida, a interseccionalidade é uma ferramenta analítica, ou seja, uma forma de análise, que busca compreender como as diferentes relações de poder se articulam nas sociedades marcadas por desigualdade e, agindo juntas, influenciam as relações sociais assim como afetam as experiências individuais na vida cotidiana (COLLINS e BILGE, 2021). Dito de outra forma, a interseccionalidade considera a articulação entre diferentes marcadores sociais (como raça, gênero e classe) nas relações de poder, entendendo que estes marcadores não agem isolada ou separadamente e sim, concomitantemente.

Minha escolha pela interseccionalidade como ferramenta analítica se deu na medida em que entender o silenciamento em sala de aula apresentou-se como um fenômeno complexo demais para ser compreendido fazendo a escolha de apenas um marcador social para análise. Por exemplo, eu poderia ter escolhido analisar apenas as respostas de mulheres, ou de pessoas pretas, pardas e indígenas sobre sua participação em sala de aula. No entanto, o que acontece na realidade, é que algumas dessas mulheres são também pretas, pardas ou indígenas, podem ser de classes baixas, podem ser dissidentes de gênero⁶, ser uma pessoa com deficiência, entre outros fatores que as alocam para uma posição inferior na pirâmide da desigualdade. Isso serve para todos os indivíduos que, dada a complexidade das relações sociais, não correspondem a apenas uma categoria de análise. Dessa forma, o que busquei foi a compreensão sobre o silenciamento de estudantes que vivem diferentes formas de opressão e como isso representa o apagamento de seus saberes. Aqui, meu questionamento foi “que outras opressões minhas/meus colegas vivem, diferentes das minhas, que também afetam sua participação em sala de aula?”.

⁶ Dissidentes de gênero são pessoas que divergem daquilo que é considerado a norma de gênero em algumas sociedades, como por exemplo pessoas trans e de gênero não binário.

Além disso, ao considerar os diversos aspectos sociais e psíquicos da vida de estudantes (como renda, gênero, raça e suas percepções sobre a participação em sala) e reconhecendo que são agentes do conhecimento localizados em um contexto específico, este estudo corresponde à vertente da epistemologia social. Esta, por sua vez, difere-se da epistemologia formal. Jeane Silva (2022) apresenta a diferença entre ambas:

A análise histórica, social, econômica, política e psíquica, para listar algumas abordagens indispensáveis; em conjunto com a análise ética e epistemológica é aquilo que configura a Epistemologia Social e a separa da Epistemologia Formal. A Epistemologia Formal, enquanto área de investigação, passa a ser considerada a linha "dura" da epistemologia, uma vez que preserva mais fortemente aspectos metodológicos lógico-filosóficos, em detrimento daquelas abordagens que compreendem as relações epistemológicas como parte inseparável das demais relações humanas e seus complexos intrincamentos. (SILVA, 2022, p. 178)

Levando em conta o nível de subjetividade e complexidade que o tema deste estudo envolve, tal como os constrangimentos e o silenciamento que podem ocorrer em sala de aula, a análise qualitativa ao invés da quantitativa apresentou-se como melhor opção metodológica. Foram analisados os dados obtidos através de um questionário divulgado a todos os cursos de graduação do CFH-UFSC, que são: Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Geologia, História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Museologia e Psicologia. De acordo com dados disponibilizados pelo DAE (Departamento de Administração Escolar) da UFSC, existem 2028 estudantes matriculados nestes 9 cursos⁷. No entanto, aceitaram responder o questionário e participar da pesquisa, 113 estudantes, o que representa 5,57% do total.

O questionário foi divulgado e aplicado de forma virtual, através da plataforma "Google Forms". A primeira página do questionário apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com uma breve apresentação da pesquisa e seus objetivos, contendo as opções de participar ou não da pesquisa. Depois disso, ele foi dividido em duas seções: a primeira conteve perguntas referentes ao perfil socioeconômico das pessoas respondentes e a segunda apresentou perguntas relacionadas à participação e às experiências em sala de aula. Visando contemplar a profundidade do assunto e medir a intensidade e frequência de fatores como estímulo, motivação, constrangimento, descrédito e identificação, a maior parte das perguntas desta segunda parte foram elaboradas com opções de resposta na escala Likert.

⁷ Dados obtidos junto ao Departamento de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (DEN/PROGRAD).

Os dados coletados foram armazenados em computador e conta do Google Drive pessoais e tratados de forma anonimizada, conforme a legislação referente à proteção de dados. A análise dos mesmos foi feita com base na fundamentação teórica sobre o conceito e processo histórico do epistemicídio, o silenciamento e as formas que estes assumem atualmente nas relações dentro do ambiente acadêmico em questão, considerando as violências reproduzidas na e pela universidade.

Considerando um dos objetivos específicos desta pesquisa, o de averiguar a relação entre marcadores sociais e a participação nas salas de aula, faz-se necessária uma apresentação sobre a interseccionalidade para que possamos entender esta forma de análise dos fenômenos sociais. Assim, ao final, será possível compreender como o silenciamento em sala, considerando marcadores sociais, pode operar como um mecanismo do epistemicídio no ambiente acadêmico.

2.1 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

De acordo com Bruna Pereira (2021), na década de 70 começaram a surgir questionamentos teóricos sobre a categoria “classe” não ser a única categoria explicativa para a desigualdade. Esse questionamento surge na vida cotidiana de mulheres negras que lutavam por direitos e algumas teóricas como Kimberlé Crenshaw e Patrícia Hill Collins passaram a pautar uma análise mais precisa envolvendo dois ou mais “sistemas de subordinação” ou “eixos de opressão”, como denominado por elas, respectivamente (PEREIRA, 2021).

Foi a produção intelectual de ativistas e de intelectuais não brancas (no Brasil, de mulheres negras; na África do Sul, durante as lutas anticoloniais e contra o apartheid; nos Estados Unidos, de ativistas afro-americanas, chicanas, latinas, indígenas e asiáticas) entre 1960 e 1980 que passou a defender de modo assertivo que gênero, raça e classe não operam em separado. (PEREIRA, 2021, p. 446)

A partir daí, passaram a ser pensadas abordagens que capturam a complexidade da relação entre as diversas categorias sociais de opressão e assim surge a interseccionalidade como forma de análise. O termo, cunhado em 1989 pela jurista e professora estadunidense Kimberlé Crenshaw, representou uma crítica à tendência de análise das categorias “raça” e “gênero” separadamente, como se uma excluísse a outra (idem, p. 446-447). Conforme mostra o trecho a seguir, a origem da interseccionalidade é, ao mesmo tempo, teórica e política:

Crenshaw (1991, 2002) concebe a realidade social como constituída por diversos sistemas de discriminação que interagem entre si de maneiras distintas,

conformando múltiplas dimensões da experiência. [...] Nota-se que o conceito da interseccionalidade teve origem em preocupações quanto à inclusão de grupos invisibilizados e excluídos. [...] Como as tradições feminista e da teoria racial crítica de que é herdeira, a interseccionalidade congrega em sua origem tanto desígnios teóricos quanto políticos (Nash 2008). (PEREIRA, 2021, p. 447)

No livro *Interseccionalidade* (2021) de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, as autoras apresentam inicialmente uma “descrição genérica” da interseccionalidade, sendo a ferramenta que investiga “como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (COLLINS e BILGE, 2021, p. 15). Elas explicam que como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias sociais “são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”. Elas citam categorias como raça, classe, gênero, nacionalidade, orientação sexual, capacidade, etnia, faixa etária, entre outras. Essa descrição também explica que “a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (idem, p. 16).

Essa definição prática descreve o principal entendimento da interseccionalidade, a saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, **essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social.** (COLLINS e BILGE, 2021, p. 16, grifos meus)

Grifei o trecho em questão para que possamos levar em consideração que as relações interseccionais afetam, inclusive, o campo educacional. Collins e Bilge relataram um exemplo que elucida muito bem essa questão. Falando sobre o desafio de transformar os campus universitários estadunidenses em espaços mais justos e inclusivos para grupos socialmente oprimidos, tais como os que sofrem em função de sua classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual ou capacidade, as autoras relatam que, a princípio, as faculdades estadunidenses recrutavam e atendiam às especificidades de um grupo por vez. Por exemplo, existiam programas especiais para os grupos de origem afro-estadunidense e latina, mulheres, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. No entanto, a maioria dos estudantes pertencia a mais de um desses grupos.

À medida que a lista crescia, tornou-se evidente que essa abordagem de um grupo por vez era lenta e que a maioria dos estudantes se encaixava em mais de uma categoria. A primeira geração de estudantes universitários da família pode incluir pessoas de origem latina, mulheres, pessoas brancas empobrecidas, ex-combatentes de guerra, avôs e avós e mulheres e homens trans. Nesse contexto, a interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica útil para pensar e desenvolver estratégias para a equidade nos *campi*. (COLLINS e BILGE, 2021, p. 17)

O fato é que as diferentes categorias sociais estabelecidas posicionam as pessoas em diferentes lugares na sociedade. “Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas.” (COLLINS e BILGE, 2021, p. 33). E o que a interseccionalidade faz é ativar nossa sensibilidade para o entendimento da complexidade que marca o(s) fenômeno(s) da desigualdade. Como Carla Akotirene define, a interseccionalidade é uma “sensibilidade analítica”, lembrando também que “de acordo com Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade é, simultaneamente, a maneira sensível de pensar a identidade e sua relação com o poder [...]” (AKOTIRENE, 2019, nota de rodapé 2. p. 118). Ainda conforme Akotirene, “a única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos os Outros. A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos.” (idem, p. 24).

Ainda de acordo com Crenshaw e Akotirene, a interseccionalidade nos permite enxergar “a coalizão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2019, p. 19), não se tratando da soma de opressões, mas sim de um sistema de opressão conectado, interligado. É complexo, mas também é possível visualizar quando imaginamos uma pessoa que vive mais de uma categoria de opressão. Ela não deixa de ser x ou y em nenhum momento do seu cotidiano, ela é x E y ao mesmo tempo. Ambos marcam sua trajetória, história e sua experiência social no mundo.

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, **quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos**, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. (AKOTIRENE, 2019, p. 43-44, grifo meu).

A imposição de significados subjetivos sobre os corpos é também uma forma de violência simbólica. Trata-se da imposição de significados sem explicitar de qual contexto histórico surgem e quais forças que os sustentam. Nos últimos anos, graças a estudos comprometidos com o entendimento das formas pelas quais o poder se impõe sobre a subjetividade das pessoas, esse quadro vem mudando.

Com vistas a ampliar a interseccionalidade como categoria, Collins e Bilge (2021, p. 45) apresentam seis ideias centrais da discussão interseccional: desigualdade social, relações de poder interseccionais, contexto social, relacionalidade, justiça social e complexidade. A

relacionalidade nos chama mais atenção, no entanto, por representar muito bem o conceito como uma ferramenta de análise.

[...] a *relacionalidade* afeta todos os aspectos da interseccionalidade. A relacionalidade abrange uma estrutura analítica que muda o foco da oposição entre categorias (por exemplo, as diferenças entre raça e gênero) para o exame de suas interconexões. A relacionalidade assume várias formas dentro da interseccionalidade e é encontrada em termos como “coalizão”, “solidariedade”, “diálogo”, “conversa”, “interação” e “transação”. Porém, a terminologia é menos importante que enxergar como essa mudança de perspectiva com relação à relacionalidade abre novas possibilidades para a investigação e a práxis da interseccionalidade. (COLLINS e BILGE, 2021, p. 47)

Além disso, o contexto social é um componente fundamental da interseccionalidade para que sejam compreendidas as diferentes formas de operar dos eixos de discriminação e opressão. “Crenshaw (2002) afirma que os eixos de discriminação e de subordinação são historicamente constituídos e não operam igualmente em todos os tempos e lugares. A autora também alega que aqueles que se sobressaem e combinam-se em cada contexto variam” (PEREIRA, 2021, p. 448). Podemos pensar no contexto brasileiro a partir do que dizem Collins e Bilge:

Não obstante, o mito da democracia racial e a história específica do Brasil, com escravidão, colonialismo, ditadura e instituições democráticas, moldaram padrões distintos de relações interseccionais de poder quanto a raça, gênero e sexualidade. Encontros sexuais, consensuais e forçados, entre populações de ascendência africana, indígena e europeia geraram um povo com variadas texturas de cabelo, cores de pele, formas físicas e cores de olhos, além de uma série de termos complexos e historicamente voláteis para descrever as misturas resultantes. A cor da pele, a textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos tornaram-se marcadores raciais de fato para a distribuição de educação, emprego e outros bens sociais. (COLLINS e BILGE, 2021, p. 42)

A interseccionalidade como forma de análise das relações educacionais, em especial para a questão deste estudo, que é o silenciamento como epistemicídio nas salas de aula acadêmicas, nos ajuda a entender como os entrecruzamentos entre marcadores sociais são fundamentais na constituição da experiência acadêmica de estudantes. Também ajuda na compreensão dos relatos destes estudantes sobre como se sentem posicionados e atuantes nas relações epistêmicas, no sentido de se sentirem confortáveis para se expressarem e de terem ou não suas falas, experiências, dúvidas e pensamentos validados no processo de construção do conhecimento.

Por fim, mas não menos importante, cabe pontuar que “[...] ainda que a produção acadêmica sobre gênero incorpore cada vez mais a perspectiva interseccional, são escassos os estudos sobre como isso vem sendo feito em termos teóricos e metodológicos.” (PEREIRA,

2021, p. 449). Por isso, ressalto que a escolha pela interseccionalidade como ferramenta analítica é também uma tentativa de aplicá-la, utilizá-la, exercitá-la. E como com qualquer metodologia, ela também possui seus limites e não é capaz de apreender toda a realidade, mas uma parte bastante complexa dela.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O questionário pelo qual foram obtidos os dados de análise deste estudo foi criado na plataforma do Google forms e elaborado com o intuito de conhecer a percepção dos estudantes sobre sua participação em sala, abrir espaço para relatos positivos e negativos sobre fatores e situações relacionadas a isso, e averiguar a relação entre marcadores sociais e o silenciamento. Com perguntas abertas e fechadas, a análise dos dados se deu em etapas: utilizando os gráficos que a própria plataforma do Google Forms oferece sobre as respostas; utilizando o mecanismo de “filtros” das planilhas de Excel para separar e analisar algumas respostas; e com leitura e observação atenta a cada resposta aberta apresentada.

Na primeira parte do questionário, referente ao perfil socioeconômico dos estudantes, além de ter o objetivo de conhecer a amostra, cada pergunta foi elaborada pensando em como aquele fator em questão pode interferir na participação em sala de aula. Por exemplo, com a questão sobre a renda mensal familiar de cada respondente, buscou-se aferir se estudantes de classes sociais mais baixas têm uma experiência melhor ou não em relação à participação em sala. A questão sobre a quantidade de disciplinas sendo cursadas naquele semestre e a pergunta referente à fase em que o estudante se encontra, representam fatores que mudam a forma como o ambiente acadêmico é experienciado. No entanto, com o tempo disponível para realização do trabalho, nem todos os fatores foram analisados com máxima profundidade. Alguns foram analisados de forma mais geral e outros de forma mais detalhada⁸, estando todos apresentados no tópico seguinte deste trabalho, “Análise dos dados”.

Na segunda parte, com perguntas específicas sobre a participação em sala, as perguntas foram elaboradas com o intuito de haver um equilíbrio entre questões que buscam entender experiências positivas e experiências negativas em relação à participação. Fazendo isso, seria possível entender quais grupos de estudantes, conforme os marcadores sociais, encontram ou não abertura e estímulo no ambiente acadêmico e, mais precisamente com a

⁸ Infelizmente, depois de aplicado o questionário, fatores como nacionalidade, regionalidade e a maternidade foram lembrados como pertinentes para a pesquisa, mas não havia mais a possibilidade de incorporá-los porque as respostas já tinham sido coletadas.

escala likert⁹, em que medida encontram isso. Por exemplo, com as perguntas sobre quão convidativo ou estimulante é o ambiente acadêmico (perguntas de viés positivo) na escala likert, é possível entender para quem ele é bastante convidativo/estimulante e pouco convidativo/estimulante. Da mesma maneira, com questões sobre descrédito e constrangimento ao falar em sala (perguntas de viés negativo), buscou-se entender não só quem já sofreu com estas questões, mas principalmente a frequência com a qual sofreu.

A divulgação do questionário se deu virtualmente através dos fóruns de graduação de cada curso do CFH-UFSC e através dos meus contatos pessoais, que também o enviaram para outros contatos, configurando o método bola de neve¹⁰. O questionário começou a ser divulgado no dia 27 de abril de 2023, obtendo respostas já neste mesmo dia e foi encerrado no dia 17 de maio de 2023, totalizando quase três semanas aceitando respostas e 113 respondentes.

A escolha por uma amostra composta por estudantes de graduação, e não da pós-graduação ou da educação básica, por exemplo, se deu conforme o relato apresentado na introdução: foi neste recorte, na minha vivência enquanto graduanda, que surgiram as observações sobre os desafios de falar em sala de aula. A escolha por todos os cursos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC se deu também por este ser o centro de contexto dos questionamentos sobre o assunto da pesquisa e porque através das conversas com colegas de diferentes cursos, perceber que problemas em relação ao silenciamento não se restringem apenas a um ou outro curso.

A primeira etapa da análise dos dados se deu observando os gráficos que a plataforma do Google Forms apresentou sobre as respostas, o que significa uma análise dos dados gerais. Com o objetivo de compreender como os grupos socialmente marginalizados responderam o questionário, separei, por meio de filtros aplicados na planilha de dados sobre o perfil dos respondentes, as respostas destes para uma análise mais profunda. Essa separação foi necessária porque tivemos uma amostra desproporcional para ser analisada igualmente: a maior parte das respostas foram de estudantes brancos, cisgênero, sem deficiência. Isso significa que eu não poderia analisar os dados apenas de forma geral para entender a correlação com a participação em sala de aula e marcadores sociais. Por exemplo, com a análise geral eu poderia afirmar que é branca a maior parte dos estudantes que discordam da afirmação de que o ambiente acadêmico estimula a participação. Mas esta seria uma

⁹ Uma escala, de geralmente 5 pontos, para especificar o nível de concordância das pessoas respondentes.

¹⁰ Tipo de amostragem em que as primeiras pessoas a terem contato com a pesquisa indicam outras pessoas para participarem dela e assim por diante.

afirmação baseada em dados sem variância porque, de forma lógica, se a maioria dos respondentes é branca, também será branca a maior parte das pessoas que marcaram alternativa X ou Y. Por isso, para entender como os grupos marginalizados socialmente experienciam o ambiente acadêmico, foi preciso analisar suas respostas separadamente e conferir as respostas predominantes entre eles.

Basicamente, o procedimento foi filtrar e analisar as respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos, estudantes de classes baixas, estudantes dissidentes de gênero e estudantes com deficiência. A partir daí foram feitas comparações com as respostas apresentadas pelo restante da amostra. No entanto, esses dados não estão descritos separadamente porque, com o intuito de falar sobre cada questão, as diferenças de experiências identificadas em relação ao ambiente acadêmico estão descritas paralelamente. Por exemplo, está apresentado como a amostra, de forma geral, respondeu a questão referente a quão convidativo é o ambiente acadêmico para a participação em sala e, em seguida, como estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos responderam a mesma questão.

Conforme as respostas iam sendo filtradas, também foram sendo extraídos gráficos sobre elas e que facilitaram a visualização e, conseqüentemente, a análise das mesmas. Alguns destes gráficos estão apresentados aqui e, além deles, estão transcritas exatamente como foram apresentadas no formulário uma parte significativa das respostas abertas. Por questões éticas, na escrita da análise, o nome de professores e professoras que apareceram nas respostas abertas foram protegidos e substituídos por “[nome do(a) professor(a)]”.

Por fim, ressalto que este estudo tem muito mais como intuito explorar o campo da participação epistêmica compreendendo a percepção de estudantes sobre o assunto, do que necessariamente aplicar conclusões. Cabe pontuar que todos esses procedimentos me permitiram acessar algumas das questões que interferem no processo de ensino-aprendizagem, na construção do conhecimento acadêmico e na participação em sala de aula, mas não me permitiram acessar e compreender toda a realidade atrelada a elas. É possível presumir que vários outros fatores, atrelados à subjetividade de cada estudante e professor, não puderam ser apreendidos com o questionário utilizado e consideradas as limitações deste tipo de pesquisa. Além disso, as relações de ensino-aprendizagem podem ser pensadas e analisadas de muitas outras maneiras. De qualquer forma, estes foram os procedimentos viáveis e que fizeram sentido para os objetivos da pesquisa, dentre eles, o geral, que foi compreender como o silenciamento em sala de aula pode operar como um mecanismo do epistemicídio no ambiente

acadêmico do CFH-UFSC, uma vez que permitiram analisar e comparar as respostas de estudantes de grupos socialmente marginalizados em relação ao silenciamento.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apresentado anteriormente, a amostra desta pesquisa foi composta por 113 estudantes dos 9 cursos de graduação do CFH-UFSC. Isso representa 5,57% dos estudantes de graduação deste centro, que possui 2028 estudantes matriculados no total. Considerando a distribuição de respostas por curso, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia representam a maior parte da amostra, sendo 22, 27 e 28 respondentes de cada um deles, respectivamente. Nos demais cursos foram 7 respondentes de Geografia, 6 de Antropologia, 8 de Geologia e 8 de História. Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Museologia foram os que tiveram menos respondentes, sendo 3 de cada um deles.

A maior parte da amostra já havia passado do 5º semestre da graduação, tratando-se de 65,5% quando somadas as porcentagens de pessoas que estavam no 5º, 6º, 7º, 8º, 9º ou 10º semestre. Destas, 33 estão nas fases finais do curso (9º ou 10º semestre) e a maioria, independente da fase, estava cursando entre 4 e 5 disciplinas.

Apenas 3 respondentes afirmaram possuir algum tipo de deficiência. A respeito do gênero, a maioria das pessoas se identificou como mulher cis (61,1%) ou homem cis (31,9%). Nenhuma pessoa se identificou como travesti ou mulher trans e 5 pessoas identificaram-se como de gênero não binário, correspondendo a 4,4% do total e 3 estudantes se identificaram como homem trans, tratando-se de 2,7% do total.

A respeito de cor/raça, 87 (77%) dos estudantes se auto afirmaram brancos, 12 (10,6%) pardos, 10 (8,8%) pretos, 3 (2,7%) indígenas e 1 (0,9%) amarela. As 3 pessoas autodeclaradas indígenas são do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, o que significa que não foram obtidas respostas de estudantes indígenas de outros cursos além deste. O fato de a maioria dos estudantes serem brancos é um dado que confirma a desigualdade de acesso e permanência entre a população branca e a população preta, parda e indígena na Universidade, o que, conforme explicou Sueli Carneiro, também é parte do epistemicídio. Quando filtradas as 26 respostas de pessoas pretas, pardas, indígenas e amarela, foi possível aferir que a maioria delas (mais de 70%) possui uma renda mensal familiar de menos de 3 salários mínimos, o que localiza esses estudantes nas classes sociais mais baixas. Aqui observamos uma primeira intersecção entre as categorias sociológicas de raça e classe.

Com relação à renda da amostra geral, a soma dos estudantes que possuem uma renda familiar menor do que 1 salário mínimo (sm) ou até 3 salários mínimos¹¹ resultou em 52,2% do total. Aqui, estes intervalos salariais serão denominados “classes baixas” justamente por corresponderem aos salários das classes E e D, respectivamente¹². Chamou atenção, no entanto, o fato de que 15,9% dos respondentes (18 estudantes) responderam possuir uma renda mensal familiar de menos de 1 salário mínimo, o que pode ser considerado insuficiente para o custo de vida da cidade de Florianópolis, onde se localiza o CFH-UFSC. Ao mesmo tempo, a mesma quantidade de estudantes (18) afirmou possuir uma renda mensal familiar superior a 8 salários mínimos. Quanto ao restante, 14 estudantes (12,4%) possuem uma renda entre 6 e 8 salários mínimos, 22 (19,5%) de 3 a 6 salários mínimos e, a maior parte da amostra, 41 estudantes (36,6%), possuem uma renda mensal familiar entre 1 e 3 salários mínimos.

A maior parte dos respondentes (59,3%) trabalha e, dentre os que trabalham, grande parte (64,7%) respondeu ter uma jornada de trabalho semanal de 10 ou 20 horas, o que possivelmente significa que são bolsistas, estagiárias(os) ou também *freelancers*. Por outro lado, a soma dos respondentes que trabalham 30, 40 ou mais de 40 horas por semana representa 35,3% do total da amostra. Além disso, 79,6% da amostra afirmou não receber nenhum tipo de auxílio financeiro da Universidade. Por fim, a respeito destes dados gerais, 45 dos 113 estudantes (39,8%), ingressaram na Universidade por meio de ações afirmativas, entretanto, não é possível diferenciar, entre esses respondentes, quem ingressou pelo quesito escola pública e quem ingressou pelo quesito racial.

Na segunda parte do questionário, conforme já apresentado, foram feitas perguntas relacionadas à participação em sala de aula. A primeira delas buscou entender o quão convidativo os estudantes consideram o ambiente acadêmico para a participação em sala e a resposta mais marcada, como pode ser conferido no gráfico a seguir, foi “mais ou menos convidativo”, selecionada por 36 estudantes (31,9% do total). No entanto, se somadas as porcentagens das escalas que saem desse meio termo, como “convidativo + bastante convidativo” e “pouco convidativo + nada convidativo”, o primeiro caso representa 31,8% da amostra e o segundo caso 36,3%. Isso mostra que uma parte significativa dos respondentes, neste caso independente de seus marcadores sociais, consideram o ambiente acadêmico pouco

¹¹ O salário mínimo passou por um reajuste no período da pesquisa: tanto no mês de Abril como no mês de Maio (meses em que o questionário aceitou respostas pelo menos em alguns dias) ele passava de R\$1.302,00 para R\$1.320,00.

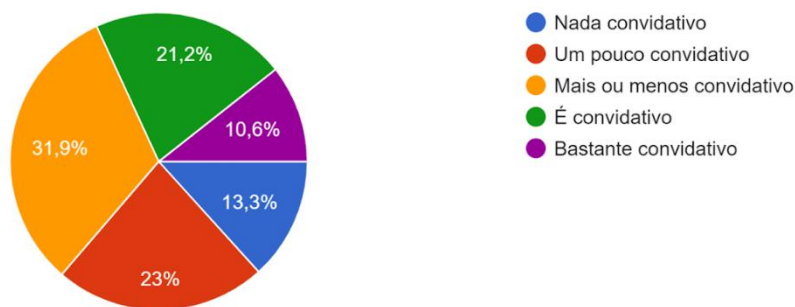
¹² Categorização das classes sociais conforme os parâmetros da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social).

ou nada convidativo. Sendo essa a primeira pergunta a respeito da participação, este dado já corrobora com uma das problemáticas desse estudo, a saber, o silenciamento, na medida em que parte significativa dos estudantes não considera o ambiente acadêmico no mínimo um pouco convidativo para participar da construção de conhecimento em sala de aula.

Gráfico 1 – Todas as respostas sobre quão convidativo é considerado o ambiente acadêmico

12) Quão convidativo você considera que é o ambiente acadêmico para sua participação em sala de aula? Entenda a participação como contribuir c...idas ou mesmo fazer uma crítica ao tema exposto.

113 respostas



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

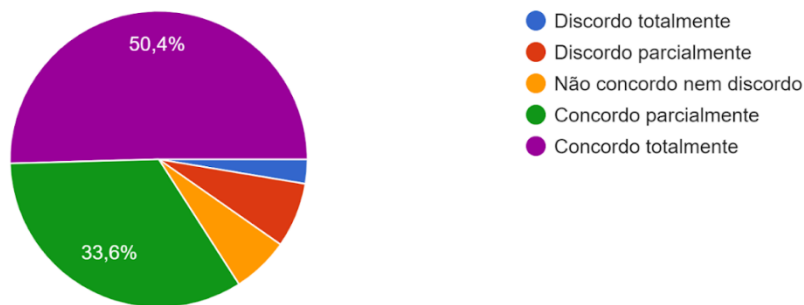
Em contrapartida, a maior parte da amostra geral respondeu concordar com a afirmação de que os espaços fora da sala de aula, como laboratórios e núcleos de pesquisa, motivam a participação em sala. Foram 33,6% concordando parcialmente com a afirmação e 29,2% concordando totalmente, o que representa 62,8% do total. Essas respostas contrastam com as respostas da pergunta anterior na medida em que, de forma geral, no ambiente acadêmico a sala de aula não é convidativa para participação, enquanto os espaços extra-sala motivam tal participação.

Quando apresentada a afirmação “Nas conversas com meus colegas, fora da sala de aula, me sinto seguro(a) para comentar sobre os conteúdos das aulas ou mesmo tirar dúvidas”, a maioria esmagadora dos respondentes afirmou concordar em alguma medida com a frase. Somadas, as concordâncias parcial e total representam 84% da amostra, conforme pode ser conferido no gráfico a seguir. Isso chama atenção e condiz com o relato apresentado na introdução deste trabalho sobre as discussões enriquecedoras já vivenciadas fora da sala de aula com colegas de variados cursos sobre assuntos que havíamos visto em sala. Aparentemente o que deveria ser alcançado em sala, como um ambiente propício para a

discussão sobre o próprio conteúdo, é alcançado de maneira abrangente e verdadeira fora dela.

Gráfico 2 – Todas as respostas da questão referente a sentir-se seguro(a) para falar com colegas, fora da sala de aula, sobre os conteúdos de aprendizagem

15) “Nas conversas com meus colegas, fora da sala de aula, me sinto seguro(a) para comentar sobre os conteúdos das aulas ou mesmo tirar dúvidas”. Quanto você concorda com esta afirmação?
113 respostas



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

Outra afirmação que teve uma maioria significativa de concordância é a “Me sinto motivado(a) a participar das aulas quando aprendo conceitos, categorias e teorias com as quais eu me identifico”. As respostas correspondentes a concordar parcial ou totalmente, representam 85% da amostra. Isso mostra a importância de pensar os currículos mais diversos, que não apresentem só o conhecimento hegemônico ou europeu e sim o conhecimento que condiz com a realidade do corpo estudantil que, na perspectiva de uma universidade inclusiva e democrática, será também cada vez mais diverso. Não por acaso, a grande maioria dos estudantes que concordam com a afirmação são das classes baixas, dissidentes de gênero, pretos, pardos e indígenas. Aliás, apenas 4 estudantes marcaram a opção “não se aplica pois ainda não me identifiquei com os conteúdos” e 3 delas são pessoas pretas. A única pessoa branca que assinalou é também de classe baixa.

Metade dos respondentes discordou total ou parcialmente da afirmação “o ambiente acadêmico estimula minha participação em sala de aula”, representando 50,5% da amostra quando somadas as duas alternativas. Em contrapartida, 42,5% concordam parcial ou totalmente com a afirmação. Assim, é possível perceber que o ambiente se apresenta de formas diferentes para as pessoas, fazendo com que algumas se sintam mais estimuladas e

outras menos. Sendo assim, quem são as pessoas que se sentem menos estimuladas e por quê?

Quando observadas separadamente as respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos, 53,8% respondeu que o ambiente acadêmico é nada ou pouco convidativo, enquanto apenas 26,9% afirmou que ele é convidativo ou bastante convidativo. Ou seja, para a maioria dos estudantes não-brancos, o ambiente acadêmico não é convidativo para a participação. Da mesma maneira, a grande maioria (69,2%) discordou total ou parcialmente da afirmação de que o ambiente acadêmico estimula sua participação em sala de aula. Estes dados corroboram com a discussão apresentada neste estudo a respeito do silenciamento e apagamento de saberes como violência simbólica, na medida em que mesmo sem uma força explícita que silencie a participação destes estudantes, os mesmos não se sentem estimulados ou não percebem o ambiente como convidativo para que se expressem, tirem dúvidas ou mesmo critiquem os conteúdos apresentados.

Conforme mostram os dados a seguir, estas respostas vão ao encontro da percepção de estudantes dissidentes de gênero, na medida em que uma parte significativa destes também afirmaram que o ambiente não é convidativo e tampouco estimulante para a participação em sala. Assim, é possível identificar relações interseccionais uma vez que há uma percepção comum entre estudantes que vivem diferentes categorias sociais de opressão.

Aliás, dentre as 8 pessoas dissidentes de gênero que compõem a amostra, 3 não são brancas, sendo que 2 identificaram-se como pretas e 1 como indígena, o que marca uma experiência interseccional na academia. Seis destas pessoas alegaram ter uma renda mensal familiar de menos de 1 salário mínimo e uma delas trabalha mais do que 40 horas semanais. Uma parte significativa (5 das 8) ingressou na Universidade por meio de ações afirmativas, mas apenas 2 alegaram receber algum auxílio da Universidade.

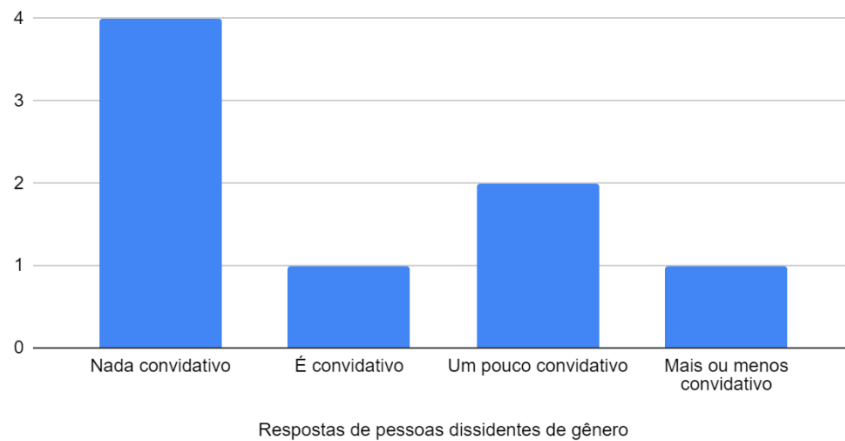
Analisando as respostas desse grupo, o que se destaca é a diferença da percepção sobre o ambiente acadêmico em relação aos estudantes cisgêneros¹³. Como pode ser visto nos gráficos abaixo, 4 destas pessoas, ou seja, metade dos estudantes dissidentes de gênero da amostra, considera o ambiente acadêmico nada convidativo para a participação em sala de aula e discordam, em alguma medida, que o ambiente estimule sua participação. Além disso, a maioria afirmou já ter sofrido, em alguma medida, descrédito ao falar em sala de aula e também ter sido constrangida por colegas ou professores. Para os casos em que houve

¹³ Cisgênero são as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer e assim ocupam um lugar de privilégio em detrimento de pessoas trans e não binárias nas sociedades que consideram a cisgeneridade como a norma.

constrangimento, 6 respondentes afirmaram que isso afetou bastante ou parcialmente sua participação em sala de aula. No entanto, o que há em comum com as demais respostas, é que metade concorda total ou parcialmente com a afirmação de que aprender conceitos e categorias com as quais se identifica motiva a participação em aula.

Gráfico 3 – Respostas de pessoas dissidentes de gênero sobre quão convidativo consideram o ambiente acadêmico para participação em sala

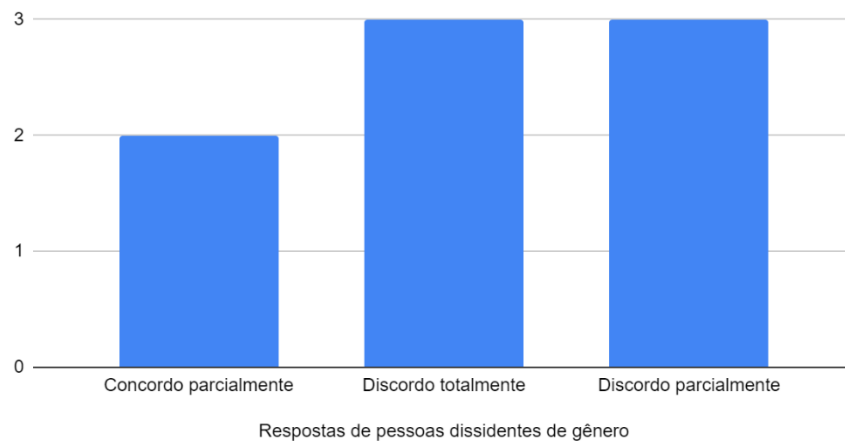
Contagem de 12) Quão convidativo você considera que é o ambiente acadêmico para sua participação em sala de aula?...



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

Gráfico 4 – Respostas de pessoas dissidentes de gênero sobre quanto o ambiente acadêmico estimula a participação em sala

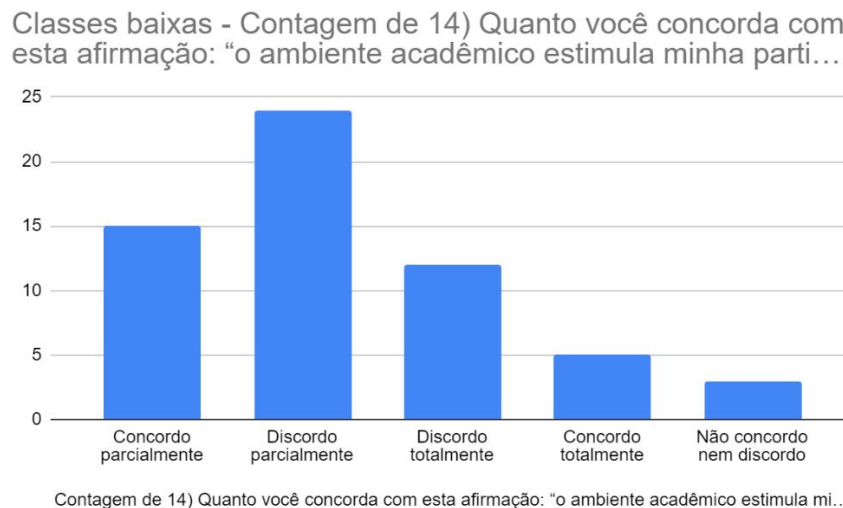
Contagem de 14) Quanto você concorda com esta afirmação: “o ambiente acadêmico estimula minha participação em sala...”



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

Já em relação aos estudantes de classes baixas, quando filtradas e analisadas estas respostas, o que aparece é uma percepção semelhante com a de estudantes não-brancos e dissidentes de gênero sobre o ambiente acadêmico. A começar por quão convidativo é considerado o ambiente: mais da metade (54,2%) considera o ambiente acadêmico como nada ou pouco convidativo para participação em sala de aula e, conforme o gráfico a seguir, uma maioria significativa destes estudantes discorda total ou parcialmente que o ambiente acadêmico estimule sua participação em sala. Além disso, boa parte afirma se sentir motivada a participar quando aprende conceitos e categorias com as quais se identifica.

Gráfico 5 – Respostas de estudantes de classes baixas sobre quanto o ambiente acadêmico estimula a participação em sala



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

Em contrapartida, quando são analisadas as respostas de pessoas que consideram o ambiente acadêmico convidativo e estimulante para a participação em sala de aula, quase não são encontrados estudantes pretos, pardos, indígenas, amarelos ou pobres. Na verdade, o que se encontra são as respostas de estudantes brancos e de classes sociais mais altas.

Através de uma pergunta de resposta aberta para relatos de experiências positivas sobre a participação em sala de aula ou de identificação com os conteúdos, foram obtidas 40 respostas. Uma parte delas se destacou por representar quase que um “alívio” ou respiro para a pesquisa, uma vez que foram relatadas situações e experiências realmente positivas e que alavancaram o desenvolvimento dos estudantes. Vejamos algumas delas:

“tive uma prof de prod text acad. [nome da professora], que me auxiliou muito a compreender a passagem acadêmica e os jogos de poder. Foi uma professora que realmente tornava a sala de aula um espaço seguro para a discussão.”

“a atitude positiva do professor(a) é essencial para sentirmos vontade de comentar”

“Em uma disciplina na area de educação, a professora olhava nos meus olhos e perguntava se eu tinha algo a contribuir. Me sentia pessoa.”

“Alguns professores tornam o ambiente realmente acolhedor e estimulam a participação e a troca de experiências contribui para a melhor compreensão desses conteúdos, foram as disciplinas que mais lembro e aprendi durante o curso”

Nestes 4 relatos, há em comum o encontro de abertura e espaço para diálogo em sala de aula, sendo a figura do(a) professor(a) um elemento fundamental para isso. As duas últimas respostas se destacam por ressaltar o impacto positivo para a aprendizagem de cada estudante quando encontram essa abertura. Os trechos “me sentia pessoa” e “foram as disciplinas que mais lembro e aprendi durante o curso” mostram a possibilidade de uma sala de aula universitária onde estudantes são reconhecidos(as) como agentes do processo de construção do conhecimento. As duas respostas a seguir também apresentam pontos pertinentes em relação a uma experiência positiva nas salas de aula.

“Em 2022 fiz uma disciplina no curso de Antropologia, destaco que a professora é uma mulher negra. Estou na universidade desde 2015 e foi a primeira vez em sala de aula que senti que o meu corpo, minhas emoções e trajetórias compõem a produção científica e cultural. Foi a partir desta experiência que migrei da graduação em filosofia para o mestrado em antropologia social.”

“Uma disciplina onde a maior parte das referências foram de pessoas brasileiras/latinas e mulheres.”

A primeira resposta, de uma pessoa branca, descreve o processo de sentir-se parte do da construção do conhecimento científico. É preciso observar, no entanto, que isso só se deu depois de mais de 7 anos na universidade, conforme destacado, com a presença de uma professora negra. A segunda resposta, por sua vez, destaca o efeito positivo de um currículo que foge do eurocentrismo, já que foi citada na pergunta referente a relatos positivos sobre a participação. Vejamos as respostas a seguir, cujo destaque se dá por citarem a licenciatura.

“Já tive experiências nas aulas mais próximas da licenciatura em que os professores incentivam nossa participação de modo confortável e se mostram interessados em nossos comentários, além de considerarem nossas experiências, opiniões e comentários, algo que nem sempre sinto nas disciplinas mais “bacharelescas”

“Grande parte em aulas de licenciatura, por permitirem trazer relatos pessoais relacionados com o conteúdo ou o material lido.”

Conforme citada nas respostas, a licenciatura se apresenta como área de maior abertura para a discussão. Isso se dá provavelmente porque uma parte de professores e estudantes envolvidos na área da educação conhecem perspectivas pedagógicas críticas e reconhecem as questões relacionais do processo de ensino e aprendizagem, além de considerar a complexidade que é inerente a ele.

Retomando a análise a respeito das respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos, a maioria afirmou concordar total ou parcialmente com a afirmação sobre sentir-se motivado(a) a participar quando aprende conceitos e categorias com as quais se identifica. E, ao mesmo tempo, no espaço de respostas aberto para relatos positivos sobre a participação em sala, foram escritos os seguintes relatos que endossam a discussão sobre o epistemicídio:

“Certa vez, fiz uma disciplina chamada Feminismos Negros, todas nós conversamos muito sobre todos os assuntos que nos quais nos afetavam e a nossa professora sempre nos deixava super a vontade, até agora, eu creio que essa experiência foi a melhor de todas em todo esse tempo aqui na Universidade.”

“As melhores experiências são com professores negros que trouxeram temas a cerca do dispositivo de racialidade no Brasil, no mundo, além de discussões decoloniais.”

Estes relatos demonstram (i) a importância de pensar currículos com intelectualidades negras e decoloniais e (ii) a importância da identificação com conteúdos e professores no processo de aprendizagem. Na medida em que estudantes de grupos socialmente marginalizados conseguem se ver nos conteúdos ou, dito de outra forma, conseguem encontrar nas teorias semelhanças com suas experiências reais, o processo de aprendizagem torna-se mais estimulante. Ao mesmo tempo, poder encontrar na figura de professoras(es) semelhanças com a própria vivência apresenta um ambiente mais convidativo, onde é possível estar mais à vontade para falar e se expressar.

O questionário conteve também uma pergunta sobre o descrédito sofrido em sala de aula ou, mais especificamente, a frequência com a qual esse descrédito ocorre. “No processo de julgar a credibilidade de outra pessoa, preconceitos individuais e imaginários coletivos podem ser determinantes em guiar nossa atribuição de credibilidade sobre outras pessoas.” (GOTTSCHALK, 2019, p. 12). Esses casos, conforme este autor, são chamados na literatura recente de injustiças epistêmicas, termo cunhado pela filósofa Miranda Fricker (2007) e que significa:

[...] uma exclusão danosa da participação de uma pessoa, ou de um grupo de pessoas, na produção, disseminação e manutenção de conhecimento. Exclusões desse tipo são casos de injustiça, segundo ela, quando elas se originam em uma falha em atribuir autoridade epistêmica a uma pessoa por conta de um preconceito de identidade, que faz com que esta pessoa seja vista como menos capaz de contribuir para uma troca epistêmica. (GABRIEL; SANTOS, 2020, p. 2)

Segundo os autores, Fricker fala sobre dois tipos de injustiça: a injustiça testemunhal e a injustiça hermenêutica¹⁴. A pergunta sobre o descrédito surgiu a partir da ideia de injustiça testemunhal, que se refere a quando grupos socialmente marginalizados sofrem um descrédito ao falarem sobre suas experiências. Dessa forma, as relações de poder na construção do conhecimento reproduzem as estruturas desiguais de uma sociedade porque grupos oprimidos são vistos com menos credibilidade.

A maioria da amostra geral afirmou “nunca” ou “raramente” sofrer descrédito ao falar em sala de aula, representando 61,9% do total. Os que responderam sofrer esse descrédito ocasionalmente representam 27,4%. Já os que sofrem “com frequência” são 3,5%, e quem afirmou sofrer “com muita frequência” representa 7,1% do total. Estas duas últimas alternativas (descrédito com frequência ou muita frequência) foram marcadas apenas por 12 pessoas, sendo todas de classes baixas e 6 delas dissidentes de gênero e/ou pretas. Isso significa que uma minoria da nossa amostra sofre ou sofreu descrédito ao falar em sala de aula, mas essa minoria é formada por pessoas que reúnem diferentes marcadores sociais de opressão.

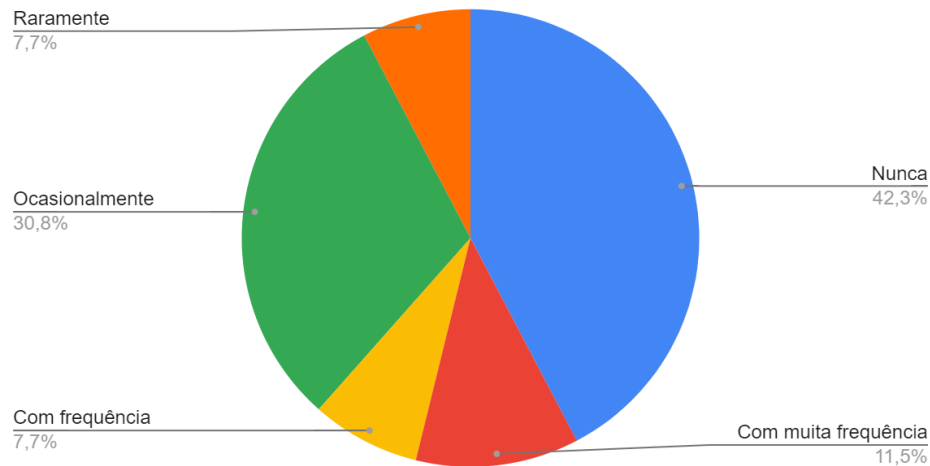
Outra pergunta, no mesmo viés, abordou a frequência com a qual aconteceram possíveis constrangimentos por parte de professores ou colegas em sala de aula e a maior parte (40,7%) dos respondentes afirmou nunca ter vivido isso. No entanto, as 11 pessoas (9,7%) que responderam sofrer constrangimento com muita frequência ou com frequência, são também todas de classes baixas, sendo 2 dissidentes de gênero e 5 pretas ou indígenas. Depois dessa pergunta, o questionário pede para que os estudantes sinalizem o quanto esse constrangimento afetou negativamente a participação nas aulas e a maioria (38,1%) respondeu “não se aplica pois nunca fui constrangido(a)”. Quando somadas as alternativas “afetou bastante” e “afetou parcialmente”, tem-se 39,8% da amostra, o que permite perceber que quando ocorre constrangimento, a participação de estudantes na sala de aula é significativamente afetada de forma negativa como uma consequência que perdura para além do momento do constrangimento.

¹⁴ A injustiça hermenêutica refere-se à uma lacuna conceitual de grupos socialmente marginalizados para falarem sobre suas próprias experiências na medida em que os conceitos e paradigmas existentes não foram construídos considerando a vivência destes grupos.

Conforme mostram os gráficos abaixo, metade dos estudantes pretos, pardos, indígenas ou amarelos afirmou nunca ou raramente ter sofrido constrangimento em sala. A outra metade respondeu, em sua maioria, a opção “ocasionalmente”, seguida de “com muita frequência” e “com frequência”, numa ordem decrescente de porcentagem. No entanto, uma parte significativa (38,4%) afirmou que, quando sofreu constrangimento, isso afetou bastante ou parcialmente sua participação na sala de forma negativa. Esses dados ajudam a entender porque a participação em sala de aula é um desafio mais hostil para uns do que para outros.

Gráfico 6 – Respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos sobre a frequência com a qual já foram constrangidos(as) em sala

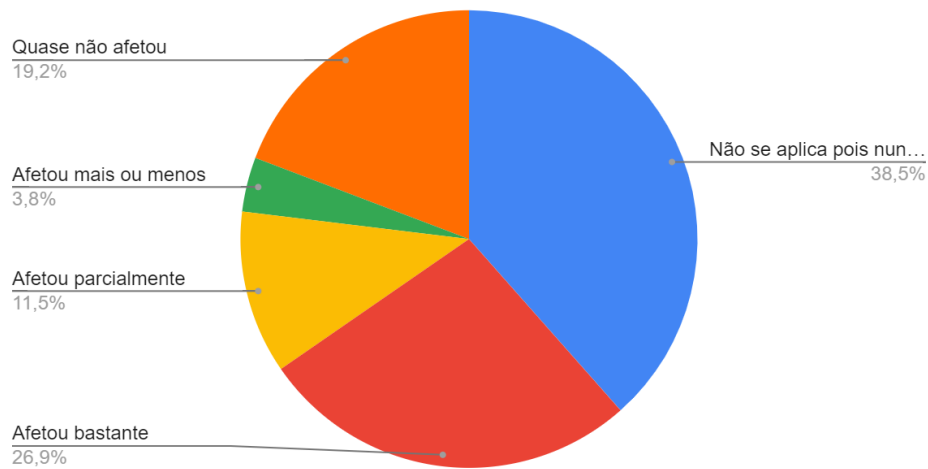
Estudantes PPI e amarelos - Contagem de 19) Com que frequência você já foi constrangido(a) em sala de aula por pr...



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

Gráfico 7 - Respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos sobre quanto o constrangimento afetou a participação em sala

Estudantes PPI e amarelos - Contagem de 20) Ainda em relação à pergunta anterior, caso você já tenha sido constran...

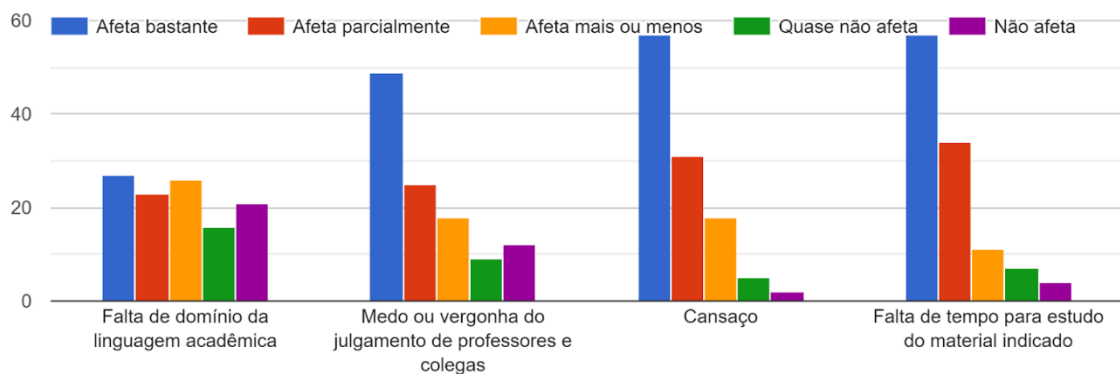


Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado

Foram apresentadas também algumas opções e os estudantes deveriam marcar, de acordo com uma escala likert, o quanto elas afetam negativamente a participação em sala de aula. Tais opções foram (i) falta de domínio da linguagem acadêmica, (ii) medo ou vergonha do julgamento de professores e colegas, (iii) cansaço e (iv) falta de tempo para estudo do material indicado. A escala, por sua vez, foi composta por 5 níveis que estavam entre “afeta bastante” e “não afeta”, conforme pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Respostas sobre opções que afetam negativamente a participação em sala

21) O quanto você acredita que as opções abaixo afetam negativamente sua participação em sala de aula?



Fonte: Dados obtidos através do questionário

O que chama atenção no gráfico é a quantidade de vezes em que "afeta bastante" é marcada nas três últimas opções, sendo as duas últimas, que indicam cansaço e falta de tempo, marcadas como "afeta bastante" por 57% dos respondentes. Estes são nitidamente sintomas da vida de estudantes que trabalham e isso nos permite visualizar algumas das consequências diretas do modo de produção capitalista no processo de aprendizagem de cada estudante. Além dos obstáculos colocados pelo mundo do trabalho, cada uma dessas pessoas pode enfrentar outros problemas relacionados à raça, gênero, deficiência, maternidade e, nestes casos, o cansaço, a falta de tempo, o medo do julgamento ou a falta de domínio da linguagem são experienciados de forma mais intensa, o que se constata na análise das respostas destes grupos. Por exemplo, tanto para estudantes com deficiência, não brancos, de classes baixas ou para dissidentes de gênero, as opções mais marcadas como "afeta bastante" foram o medo/vergonha do julgamento de professores e colegas, e o cansaço. Da mesma maneira, quando observado quem respondeu "quase não afeta" ou "não afeta" para estas duas opções, estão concentradas as respostas de estudantes brancos(as) e com renda mensal familiar maior do que 3 salários mínimos, ou seja, não estão entre as classes sociais mais baixas do corpo discente.

No espaço aberto para comentários sobre outros fatores que afetam negativamente a participação em sala, foram obtidas 40 respostas. Novamente, professores apareceram como elementos centrais e foram citados mais de 10 vezes em respostas diferentes. Também foram citados, mesmo que com menor frequência, fatores como questões psicológicas, rixas teóricas, etarismo, entre outros. As respostas a seguir foram selecionadas por apresentarem fatores citados com frequência significativa, como questões econômicas e a ausência de identificação com os conteúdos.

"Constrangimento LGBT e mulher. Choque com a direção do pensamento. Não escutam."

"Pouca ou nenhuma sensibilidade para tratar de assuntos interseccionais como gênero, raça, corpos com deficiência, geração e etc."

"Trabalho e cuidado da casa, é difícil conseguir ir na aula, participar pior ainda. A universidade não foi pensada para pessoas que trabalham e nem para neurodivergentes."

"Preocupação em o básico, como aluguel e alimentação."

As duas primeiras respostas reforçam a discussão feita anteriormente a respeito do silenciamento e interseccionalidade. O fato de "constrangimento" e "não escutam"

aparecerem no mesmo comentário demonstram o silenciamento epistêmico, principalmente por se tratar de uma pergunta que busca entender fatores que afetam negativamente a participação. “Pouca ou nenhuma sensibilidade” corrobora com a forma como Akotirene (2019) apresenta a interseccionalidade: “uma sensibilidade analítica”. Já as duas últimas respostas ressaltam mais uma vez como os problemas enfrentados pela classe trabalhadora afetam o processo de aprendizagem e de participação. A preocupação com o básico para a sobrevivência - moradia e alimentação - e a denúncia sobre a universidade não ser pensada para pessoas que trabalham é a realidade de muitos estudantes das classes mais baixas.

Abaixo algumas das respostas que citam professores:

“Professores que possuem uma trajetória de pesquisa de anos, mas uma prática pedagógica truncada na mesma medida. Muitos demonstram desprezo, além de muitos casos de racismo e assédio, alguns que testemunhei em sala de aula e em outros espaços acadêmicos, mas também capacitismo, xenofobia e demais violências contra corpos LGBTQIAP+.”


“Não sinto muita abertura da maior parte dos professores em relação a validação das experiências individuais de cada aluno. Costumam tomar as exemplificações de vida como "fuga de tema", é tudo muito conceitual e pouco prático.”

“professor(a) com atitude grosseira, que fala em tom de humilhação comigo ou com algum colega”

Levando em consideração a discussão a respeito do que Paulo Freire resume como “não há docência sem discência”, essas situações poderiam representar alguns exemplos sobre o assunto. Considerar a experiências de estudantes como “fuga de tema” demonstra uma falha no intuito de criar pontes e possibilidades para a construção do conhecimento, de aproximar a realidade dos estudantes aos conteúdos e de instigar a curiosidade epistemológica dos mesmos. As expressões “desprezo”, “atitude grosseira” e “tom de humilhação” tampouco deveriam estar atreladas ao trabalho docente. É válido lembrar que todas essas respostas são de diferentes cursos, não se tratando de um problema exclusivo de uma ou outra área de ensino.

A última pergunta de respostas fechadas foi “Quanto você se sente representado(a) pelos conceitos, categorias e teorias estudadas em seu curso até este momento?” e, no geral, as respostas variaram bastante, tendo como alternativa mais marcada a “mais ou menos representado(a)”. No entanto, quando analisadas as respostas de quem afirmou se sentir nada ou pouco representado(a), quase metade das pessoas respondentes não é branca e $\frac{3}{4}$, ou seja, a maioria, é de estudantes das classes baixas. Aliás, quando observadas apenas as respostas de estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos, a porcentagem daqueles que se sentem pouco

ou nada representados é de 57,7% e, na pergunta seguinte, cujo intuito foi abrir espaço para comentários sobre essa questão, algumas respostas chamaram atenção:

“Tenho sempre a sensação que os conteúdos vistos e estudados em sala de aula não transmitem necessariamente a realidade, não a minha realidade, parece alguma coisa vária e sem nexo, parece teorias que são perfeitas nos livros , porém, não ecoam, não reverberam as nossas reais necessidades.”

“ao contrário, existe uma resistência e uma asfixia intelectual violenta por parte do corpo docente. Meu pacto de silêncio na sala de aula permite que eu apenas continue meus estudos e investigações, sem sofrer perseguição, para seguir em frente nas disciplinas e na trajetória acadêmica.”

A primeira resposta demonstra aquilo que Grada Kilomba (2008, p. 57-58) assume sobre “a inadequação do academicismo dominante em relacionar-se não apenas com sujeitos marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações.” A segunda resposta reverbera a consequência dessa inadequação: o silenciamento. Trata-se da resposta de uma pessoa que vive o “pacto do silêncio” para evitar perseguição e seguir em frente na trajetória acadêmica. Por isso, é fundamental o questionamento sobre em que medida estudantes de grupos socialmente marginalizados estão, de fato, compondo o espaço acadêmico e a construção do conhecimento em sala.

Nessa questão aberta para comentários sobre se sentir representado(a) ou não pelos conteúdos do curso, as 31 respostas gerais obtidas tiveram vários assuntos em comum, como o currículo eurocêntrico, a relação entre experiências pessoais e o conteúdo; e a forma como essa identificação pode variar de acordo com as disciplinas, os docentes, as temáticas etc. A seguir estão alguns dos comentários selecionados para sintetizar estas questões que não apareceram de forma isolada.

“Depende a matéria, psicanálise por exemplo costuma ser muito elitista, vem de uma visão do homem branco rico europeu, mas outras disciplinas, como a de políticas públicas, me faz sentir bem mais representada, acho que traz temas que estão muito mais próximos da nossa realidade.”

Essa resposta, escrita por alguém de classe social baixa, além de representar como a questão é relativa, cita exemplos de quando acontece ou não a identificação. Queixas atreladas a um currículo eurocêntrico, por sua vez, apareceram em 14 respostas diferentes, variando entre os cursos. Vejamos algumas delas.

“A gente estuda homem branco e conceitos europeus, que são importantes, mas não há espaço para o Brasil e leituras da América latina, o que é extremamente desanimador. Outro ponto é que temos

pouco espaço para análises aprofundadas com os autores clássicos, nas disciplinas que seguem vemos um monte de liberais e não há espaço para questionamentos”

“A abordagem eurocêntrica, ocidental e masculina da filosofia é desestimulante.”

“Se não fosse pelo esforço de alguns poucos professores eu me sentiria nada representada. Há uma luta grande para se incluir autoras na bibliografia, oferecer disciplinas que tratam de questões de gênero e feminismo, mas ainda assim há total falta de diversidade no currículo, que se restringe basicamente a autores brancos do norte global. Sinto muita falta de ter contato com pensadores e teorias de outras etnias e regiões do mundo, principalmente considerando a configuração multicultural do nosso país.”

Estes três comentários ilustram o epistemicídio nos currículos e suas interferências na participação de estudantes. Primeiro porque pontuam a desvalorização ou supressão de conhecimentos locais como do Brasil e América Latina. Segundo porque isso é feito em nome de um currículo com conhecimentos importados de outros territórios e contextos, geralmente o europeu ou estadunidense, o que poderia ser considerado quase ilógico diante da citada “configuração multicultural do nosso país”. Terceiro, porque os estudantes ressaltam como isso é “desanimador” e “desestimulante”. Façamos agora uma comparação entre duas respostas sobre o curso de psicologia:

“O curso de psicologia, no geral, é bastante crítico. Mas entendo que a questão de representatividade varia de acordo com cada experiência e é dependente dos marcadores que atravessam casa sujeito. Entendo que estou numa posição de privilégio na universidade.”

“Falta de textos ou de conteúdos que abordem a população negra. Os sujeitos estudados pela psicologia são sujeitos brancos, héteros e de classe média”

A primeira resposta, que é de uma pessoa branca, consciente do exercício de seu privilégio social no ambiente acadêmico, contrasta com a segunda resposta, que é de uma pessoa preta. Considerando que ambas responderam a mesma pergunta, é possível visualizar exatamente o que a primeira pessoa escreveu sobre a representatividade variar conforme a experiência e os marcadores de cada sujeito. A segunda resposta, por sua vez, reforça a discussão sobre as relações de poder que atravessam o conhecimento científico, marcado historicamente por pessoas brancas tomando para si a razão e definindo “o outro” como inferior. Aliás, é este currículo eurocêntrico composto majoritariamente por autores brancos que forma profissionais da psicologia com sérias dificuldades para lidar com as consequências psíquicas do racismo vivenciado por mais da metade da população brasileira (preta, parda e indígena).

“as vezes as matérias são muito estudadas com a teoria (que muitas vezes é fundamentada em perspectivas eurocêntrica) e não trazem para a prática ou perspectivas mais próximas da nossa realidade”

“No curso de filosofia me sentia representada a partir de falas de professoras que se comprometiam com linhas de pesquisa mais contra-hegemônicas. O problema não era nem somente o conteúdo que reproduz a ciência moderna, mas a falta de reflexividade com as nossas vidas, colocando como verdade pressupostos absurdos. Falta muito uma compreensão e engajamento dos departamentos, professores/as sobre as nossas situações de permanência estudantil em sala de aula e outros espaços da universidade. O espaço não é feito para trabalharmos coletivamente, induz o individualismo, a competitividade e o silenciamento de violações graves.”

Assim como estas, outras respostas também pontuaram a distância entre os conteúdos estudados e a realidade experienciada. O que se evidencia, portanto, é o fato de que com certa frequência, os saberes de educandos não são respeitados e tampouco ocorre o estímulo para que pensem na razão de ser desses saberes, o que, de acordo com Freire (2002), deveria ser um dos princípios da formação docente. Nesse sentido, uma das dimensões da epistemologia feminista negra (Collins, 2019) deve ser ressaltada como alternativa: a experiência vivida como elemento fundamental para a construção do conhecimento. De acordo com Collins, essa dimensão epistemológica compreende que a experiência vivida por cada pessoa é critério para atribuir significado à realidade. Assim, o conhecimento surge e se desenvolve também a partir das experiências vividas. Se a maior parte dos currículos acadêmicos, o corpo docente e a própria comunidade científica levassem em conta as múltiplas experiências discentes, assim como é feito numa perspectiva crítica de educação, talvez a participação em sala de aula pudesse ser mais democrática e produtiva.

A última pergunta do questionário foi “Você gostaria de relatar alguma situação que desestimulou sua participação em sala de aula?” e, dentre as perguntas abertas, esta foi a com maior número de respostas: 46. No entanto, estão destacados aqui os relatos que sintetizam as questões apresentadas com maior frequência, a começar pelo desestímulo decorrente de algum constrangimento gerado por professores:

“Fui convidado a me retirar da universidade pelo professor [nome do professor] ao questionar o seu entendimento de neutralidade científica e verdades absolutas. Ao apontar o que acreditei serem contradições no texto indicado para a aula fui caricatamente acusado de "Gênio" e convidado a escrever uma obra mais relevante que a do autor, tudo com muito tom de deboche. Outros casos constrangedores foram presenciados com outro professor de Política.”

“Alguns professores são grossos e intolerantes e fazem a gente se sentir burro. São casos pontuais, porque não são todos os professores do CFH que são assim, mas os que são, são casos muito

medonhos. [...] Não tenho nenhuma vontade de participar nas aulas deles porque tenho medo de ser humilhado de alguma maneira. Já aconteceu caso do professor chamar meus colegas de "gênio" ironicamente, falar que não somos importantes, berrar e se exaltar em sala de aula..."

"ver um dos meus professores constrangendo/ sendo ríspido/ humilhando alunos fez com que eu decidisse não participar com medo da resposta do professor"

Conforme discutido anteriormente, a construção do conhecimento e as produções científicas são atravessadas por interesses e jogos de poder. A epistemologia ajuda a compreender o contexto destas produções e a forma como definimos o que é e o que não é conhecimento científico. O epistemicídio, por sua vez, situa a violência do apagamento e silenciamento que alguns saberes sofreram e vem sofrendo historicamente nesse processo. Nesse sentido, a ideia de neutralidade científica é uma farsa, afinal, o conhecimento produzido está fortemente atrelado a questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Assim, é possível identificar no primeiro relato um comportamento epistemicida por parte do professor que defendeu essa neutralidade e reagiu de forma aversiva quando questionado sobre essa crença. A reação irônica e com deboche, conforme os relatos, silenciaram não só a pessoa que sofreu o constrangimento, mas também a pessoa que é colega de turma e passou a sentir medo de viver a mesma situação ao falar em sala de aula. A terceira resposta, diferente das duas primeiras, é de alguém que está no início do curso e está na classe social mais alta da amostra, mas reforça o medo e a insegurança que estudantes desenvolvem ao ver o constrangimento que colegas passam. Seguindo nessa linha de discussão, as respostas a seguir abordam a forma como o academicismo afeta negativamente a participação nas aulas.

"[...] Outro semestre um professor disse que se alguém quisesse defender alguma teoria marxista ali não era lugar, não havia espaço para contraposições. Professores sendo extremamente academicistas e não aceitando que você fale da sua maneira em sala de aula e não considerando caso você não tenha todo o material e técnicas acadêmicas. [...] Colegas rindo enquanto apresentava trabalho, como se eu não soubesse do que estava falando. Professores cortando falas minhas e de colegas. Uma professora no ERE ficou muito nervosa com um comentário que fiz sobre o texto para ganhar presença e me desmereceu dizendo que "tinha que ser eu para fazer aquele comentariozinho", [...]"

"Se você não citar pelo menos 10 teóricos, o que você fala não tem sentido, não tem valor, não é verdade, é assim que me sinto em relação às aulas, aos debates..."

"Existem professores que desmerecem determinados tipos de conhecimento que os alunos expressam que talvez não sejam entendidos como acadêmicos ou que aparentam fugir do conteúdo/assunto da aula. Isso desencoraja participação por não querer ser julgada como alguém que está atrapalhando a aula."

Mais uma vez, o que se percebe é uma desvalorização dos saberes que cada estudante carrega consigo e um desestímulo para que falem sobre o que sabem e também para que pensem sobre o que sabem. Numa posição de poder epistêmico que, conforme explicado por Gottschalk (2019, p. 11), refere-se ao poder que alguns agentes ou grupos têm para interferir na produção de conhecimento, alguns professores desmerecem e desvalorizam as possíveis contribuições de estudantes justamente no espaço onde estas deveriam ser valorizadas: a sala de aula. Na medida em que se entende por acadêmico somente aquilo que é objetivo, racional, neutro e imparcial, tudo que foge dessa ordem é descartado. Mesmo quando se trata de conhecimento empírico, de vivência e de histórias que, por vezes, podem e deveriam ser validadas para o enriquecimento intelectual e desenvolvimento científico. Vejamos agora outras duas respostas para a mesma questão:

“Ser pobre e ter que fazer tudo com o triplo do esforço daqueles que não precisam fazer nada além de sentar a bunda na cadeira e estudar”

“A pressão psicológica na disciplina de mapeamento, gerada por 2 professores, fizeram 2 pessoas desistirem do curso, alguns voltaram chorando dentro do ônibus, inclusive tive problemas de depressão após esse fato, o que fez eu ainda não ter terminado o curso que deveria ter terminado a 2 anos atrás.”

A primeira resposta, além de ser de uma pessoa de classe baixa, é também de uma pessoa com deficiência. No entanto, o relato destaca a classe como um dos principais fatores que afetam negativamente a participação em sala. Para nós, pessoas de origem da classe trabalhadora, em especial daquelas que recebem os salários mais baixos, a graduação se apresenta num outro grau de dificuldade e conseqüentemente requer outro grau de esforço. Ao reparar na vivência e no processo de aprendizagem de colegas que não precisam enfrentar problemas financeiros, surge um sentimento de revolta como este do comentário. O segundo comentário, por sua vez, é de um estudante que afirmou trabalhar mais de 40 horas semanais. Assim, também é possível perceber a somatória de pressões na experiência desta pessoa: a pressão gerada pelo trabalho e a pressão gerada pela universidade ou, mais especificamente, por uma disciplina. Por fim, acredito que o relato a seguir representa uma síntese da discussão feita:

“Professores com exemplos machistas e racistas, assédio sexual vivenciado por colegas, arrogância em apresentar os conteúdos como se fossem superiores intelectualmente, situações sérias que são deixadas pra lá como se não estivesse ao alcance de ninguém vinculado ao curso, menosprezo por determinadas áreas do conhecimento e linhas de pesquisa, temas. A maior contradição da

universidade é que a gente não se vê ali, nossas famílias não cabem, nossos corpos e trajetórias são usados como material de pesquisa, querem as ideias, mas não querem as presenças plurais. A sensação é que as/os professores esquecem que desempenham uma função social e são servidoras/es públicos. [...] Mas também já vi professores, professoras, adoecendo por tentar fazer algo, por dar tudo de si pra compensar o comportamento coletivo dos cursos. A academia é um dos espaços em que a branquitude mais mantém seu status e poder.”

Essa resposta apresentou um pouco de tudo que foi citado nas outras. Cabe destacar a percepção sobre as consequências que professores enfrentam ao agir sobre situações assim e, ao final, o entendimento de como a academia é atravessada pela branquitude. Aliás, como vimos, é a posição privilegiada da branquitude que marca historicamente a academia e estabelece uma definição do que é ou não conhecimento científico, no exercício do poder epistêmico, muitas vezes invalidando, assassinando ou deixando de reconhecer múltiplos saberes de povos não brancos.

Com os dados dessa amostra foi possível analisar a percepção dos estudantes sobre sua participação em sala de aula e, ao mesmo tempo, averiguar a relação entre marcadores sociais e esta participação. Foram identificadas percepções comuns entre estudantes de classes baixas, estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos e estudantes dissidentes de gênero. O que se viu foi que, para a maior parte dos respondentes que compõem estes grupos, o ambiente acadêmico não é convidativo e tampouco estimulante para a participação em sala. Além disso, uma minoria da nossa amostra afirmou sofrer, com alguma frequência, descrédito ou constrangimento ao falar em sala de aula, mas essa minoria é composta por estudantes que reúnem diferentes marcadores sociais de opressão. Em contrapartida, os dados mostraram que a maior parte das pessoas que considera o ambiente acadêmico convidativo e estimulante, são os estudantes brancos e de classes sociais mais altas.

Destacou-se o fato de que a amostra, de maneira geral, encontra mais abertura para conversar sobre os conteúdos de aprendizagem fora da sala de aula do que dentro dela, o que é contraditório em relação ao ideal de sala de aula democrática e horizontal, na perspectiva de uma pedagogia crítica. Professores, por sua vez, foram citados como elementos fundamentais para um ambiente convidativo e estimulante. Conceitos, categorias e teorias com as quais os estudantes se identifiquem também são cruciais para motivação da aprendizagem e da participação, por isso é tão necessário pensar currículos que considerem as experiências e as realidades discentes.

Por fim, vimos que os problemas enfrentados pela classe trabalhadora afetam significativamente o processo de aprendizagem e participação. No entanto, para uma parte dos

estudantes, além de enfrentar os problemas relacionados ao mundo do trabalho, é preciso enfrentar problemas relacionados às opressões de raça, gênero, deficiência, entre outros, o que intensifica o cansaço, a falta de tempo e o medo do julgamento ao falar em sala. Todos esses fatores acabam por resultar num silenciamento que também está atrelado às estruturas de poder reproduzidas pelo academicismo dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar crítico apresentado por autoras como Sueli Carneiro, Patrícia Hill Collins e Grada Kilomba a respeito da epistemologia nos permitiu entender que a produção e reprodução do conhecimento se dão a partir de uma concepção epistemológica norteadora oriunda de povos hegemônicos e, no caso do Brasil, com princípios, valores e dicotomias herdadas das relações de poder do processo de colonização. Conforme discutido no primeiro capítulo, a atribuição de superioridade à racionalidade em relação às emoções criou a dicotomia entre o racional e o sensível ou emocional. Servindo de base para outras dicotomias como “nós-outros” e “selvagem-civilizado”, esses valores foram usados para descrever populações e justificar opressões. Isso se manifestou e se manifesta na organização da sociedade brasileira através da política, da cultura, da economia, da ciência e da educação, sendo esta última a área estudada neste trabalho.

O epistemicídio é o conceito que sintetiza esse processo sócio-histórico de violência, mas tratando especificamente dos conhecimentos apagados, uma vez que significa o assassinato e/ou não reconhecimento dos dos saberes de povos que foram colonizados e taxados como “selvagens”, “os outros” e “inferiores”. Além de se manifestar nos currículos escolares, o epistemicídio se dá através de ações que se articulam e retroalimentam, como negação do acesso à educação, inferiorização intelectual e rebaixamento da capacidade cognitiva (CARNEIRO, 2005).

Pensando a permanência no sistema educacional, o acesso ao conhecimento e a participação epistêmica, o silenciamento opera como um mecanismo do epistemicídio. O silenciamento epistêmico, como foi apresentado, refere-se ao sucesso em impedir que determinado conhecimento seja transmitido e, quando estudantes deixam de falar em sala, sendo silenciados direta ou indiretamente, os saberes destes não compõem as trocas epistêmicas. Há, assim, uma interferência que pode ser chamada de déficit no processo de construção do conhecimento se a sala de aula, conforme a perspectiva Freiriana, for entendida como um espaço onde discentes e docentes encontram meios para construir o conhecimento.

Considerando a complexidade do fenômeno do silenciamento que, por vezes, não se dá de forma explícita, foi possível identificar uma relação entre a categoria de “violência simbólica” de Bourdieu e o epistemicídio. Tratando-se de uma imposição implícita de significados e formas de significar, a violência simbólica se fortalece com a dificuldade de identificar as forças que sustentam tais imposições. Esse conceito sociológico contribuiu para

a compreensão de como operam as normas no ambiente acadêmico que, por vezes, estão subentendidas, não declaradas e acarretam no silenciamento de estudantes. A cultura acadêmica, a noção de erudição e o que é considerado conhecimento válido são elementos marcados historicamente pela branquitude e pelas classes altas. Tais noções geram o sentimento de deslocamento em estudantes de grupos socialmente marginalizados, como estudantes pretos, pardos, indígenas, de classes baixas, dissidentes de gênero, entre outros.

O silenciamento nos remete ao epistemicídio quando a participação em sala de aula é analisada levando em conta os marcadores sociais. Conforme mostraram os dados obtidos através do questionário, estudantes pretos, pardos, indígenas e amarelos, estudantes de classes baixas e estudantes dissidentes de gênero, são os que se sentem menos estimulados pelo ambiente acadêmico, não o consideram convidativo, não se identificam com os conteúdos estudados e também sofrem, com alguma frequência, descrédito e/ou constrangimento ao falar em sala de aula. Dessa forma foi possível inferir que o ambiente acadêmico se apresenta de maneira mais hostil para a participação epistêmica destes estudantes do que para outros. Como consequência, há mais chances destas pessoas deixarem de compartilhar experiências, conhecimentos e dúvidas, além de fazê-las duvidar de si mesmas como possíveis produtoras de conhecimento.

Retomando ainda a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, é papel dos(as) educadores(as) respeitar os saberes de seus educandos(as) e criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos a partir das experiências que são relatadas. Ou ainda, instigar a curiosidade e causar a reflexão sobre a razão de ser destes conhecimentos. Com as respostas do questionário aplicado, viu-se que, por vezes, isso não acontece e que professores são considerados elementos fundamentais para um ambiente convidativo e estimulante de participação em sala. Aliás, também foi um dos objetivos deste estudo identificar fatores que tornam ou não o ambiente acadêmico receptivo para o processo de construção do conhecimento. Foi possível identificar como fatores que não contribuem para a participação em sala: constrangimentos causados por professores e direcionados aos próprios respondentes ou a colegas; a falta de tempo e o cansaço enfrentado por estudantes que trabalham; medo ou vergonha do julgamento de colegas e professores; a incredibilidade em relação ao relato de experiências pessoais; e, principalmente, a distância entre os conteúdos estudados e a realidade vivida. Já entre os fatores que apareceram nos relatos como contribuintes para a participação em sala de aula estão: conteúdos que dialogam com a realidade discente, em especial, com questões relacionadas à raça, gênero e autores(as) da América Latina;

professores que demonstram abertura para o diálogo com a escuta das experiências discentes; e a não exigência de um formalismo/academicismo para a discussão sobre o conteúdo de aprendizagem.

Por fim, foi possível identificar a interseccionalidade na amostra através da análise das respostas fechadas e dos relatos de alguns estudantes que enfrentam, ao mesmo tempo, problemas relacionados ao mundo do trabalho, à raça, ao gênero, deficiência, entre outras questões. Foram identificadas, inclusive, percepções comuns entre grupos que enfrentam diferentes opressões, dentre elas o entendimento de que o ambiente acadêmico não é convidativo ou estimulante e a não identificação com os conteúdos estudados.

Diante do que foi apresentado, questiono: quantas ideias, que poderiam ser classificadas como brilhantes, a cultura acadêmica que conhecemos pode já ter apagado? Quantas pessoas podem já ter desistido dos cursos de graduação mesmo com um interesse genuíno sobre a área de estudo? Quantas soluções para problemas sociais podem já ter sido perdidas uma vez que as normas acadêmicas não dialogam com a desigualdade que atravessa a educação e a sociedade brasileira? Meu desejo é que esse estudo contribua para uma reflexão e novas formas de pensar as relações de ensino e aprendizagem na universidade.

REFERÊNCIAS

- Agência Senado. **Senado Notícias**: Reforma do Ensino Médio ignorou comunidade escolar, aponta debate. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/17/reforma-do-ensino-medio-ignorou-comunidade-escolar-aponta-debate>. Acesso em: 8 Ago. 2023.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/estatuto_igualdade_digital.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.
- CRENSHAW, Kimberlé. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*. 1989 (1) 8: 139-167.
- _____. 2002 Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas* 10 (1): 171-188..
- _____. 1991. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6): 12141-12199.
- DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.
- DOROW, Cloris. A Voz do Aluno: um dizer que emerge do silenciamento, da opressão. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 40-48, jul./dez. 2018.
- DOUGLAS, Mary. “Introdução” e “A impureza secular”. *In: Pureza e Perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70. pp. 06-09 e 26-34. 1966.

FANON, Frantz. "Racismo e cultura". in **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós coloniais**, Manuela Ribeiro Sanches (org) pp 273-285. 2011.

FGV Social. Qual a faixa de renda familiar das classes? Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em: 19 de Jul. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. New York: Oxford University Press, 2007.

GABRIEL, Alice de Barros; SANTOS, Breno Ricardo Guimarães. "A Injustiça Epistêmica na violência obstétrica". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60012, 2020.

GONÇALVES, Robson de A.; MUCHERONI, Marcos L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e5759, nov. 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5759>. Acesso em: 22 de Maio de 2023.

GOTTSCHALK, Rodrigo. **O silenciamento como problema epistemológico**. Dissertação (Mestrado - Filosofia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador. 101 p. 2019.

HINING, Ana Paula Silva; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. "Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 1, e83266, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/BtLpSzcvY7BJx7t4nz6vSvC/?lang=pt>. Acesso em: 21 Jul. 2023.

hooks, bell. 2013. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Mariana da Silva. Reflexões acerca do ensino de ciências, epistemicídio e a educação em direitos humanos. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 51278-51287, jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13885>. Acesso em: 4 de Abril de 2023.

MACHADO, Ralph. Agência Câmara de Notícias. Medida provisória aumenta salário mínimo para R\$ 1.320 a partir de maio. **Câmara dos Deputados**, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/957339-medida-provisoria-aumenta-salario-minimo-para-r-1-320-a-partir-de-maio/>. Acesso em: 30 de mai. 2023.

MARINHO, Thais A. Violência simbólica e diversidade cultural: discriminação e preconceito na Universidade. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 255-273, Jun, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8962>.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 3a. ed. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. Cap. 1: A promessa, p. 9-32.

NASH, Jennifer C. 2008. Re-thinking intersectionality. *Feminist Review* 89 (1): 1-15.

NECTOUX, Andrea. Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. **ABATIRÁ - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, V2: n.4. p. 772-802, Dez, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13090>. Acesso em: Maio de 2023.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p.445–454. Jul, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/40551>.

PERES, William Siqueira; TOLEDO, Livia Gonsalves. Dissidências existenciais de gênero: resistências e enfrentamentos ao biopoder. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 261-277, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26, jun de 2023.

PUTINI, Julia. Governo federal volta a 'zerar' verba de universidades e institutos no mesmo dia em que tinha recuado de bloqueio. **g1**. 01, Jan de 2022. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/governo-federal-volta-a-retirar-verba-de-universidades-e-institutos-no-mesmo-dia-em-que-tinha-recuado-de-bloqueio.ghtml>. Acesso em: 8, Ago de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa., MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeida, 2009.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Jeane Vanessa. Da Epistemologia Formal à Epistemologia Feminista Negra: um caminho subjetivo. In: BARBOSA, Eduarda Calado; CID, Rodrigo Lastra. **Filósofas analíticas contemporâneas**. Pelotas: NEPFIL Online, 2022.

SOUZA, Maria Angélica Lima. **Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília**. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciência Política da Universidade de Brasília. Brasília, DF. 38 p. 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, Dez. 2014.

ANEXO A – Questionário destinado aos estudantes de graduação do CFH

Na seção inicial do questionário foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo um campo para seleção de **concordância ou não** por parte do/a respondente em participar da pesquisa. Nos casos em que a resposta foi “não” o formulário foi automaticamente finalizado. Nos casos em que a resposta foi “Declaro ter 18 anos ou mais, concordo com os termos descritos acima e aceito participar da pesquisa” a página foi direcionada para a sessão seguinte, iniciando-se as questões.

Parte 1: Perfil socioeconômico

1) Qual é o seu curso?

- Antropologia
- Ciências Sociais
- Filosofia
- Geografia
- Geologia
- História
- Museologia
- Psicologia
- Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

2) Você está em que fase da graduação?

- 1º ou 2º semestre
- 3º ou 4º semestre
- 5º ou 6º semestre
- 7º ou 8º semestre
- 9º ou 10º semestre

3) Quantas disciplinas você está cursando neste semestre? Por favor, responda apenas com números.

4) Qual é a sua identidade de gênero? (Lembrando que cis é a pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi designado ao nascer).

- Mulher cis
- Mulher trans
- Travesti
- Homem cis
- Homem trans
- Gênero não binário

5) Qual sua cor/raça?

- Preta
- Parda
- Indígena
- Amarela
- Branca

6) Você possui algum tipo de deficiência?

- Sim
- Não

7) Qual é a renda mensal da sua família?

- Menos de 1 salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 6 salários mínimos
- De 6 a 8 salários mínimos
- Mais de 8 salários mínimos

8) Você trabalha?

- Sim
- Não

9) Se você trabalha, qual a quantidade de horas da sua jornada de trabalho semanal?

- 10 horas

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- Mais que 40 horas

10) Você recebe algum tipo de auxílio financeiro da Universidade?

- Sim
- Não

11) Você ingressou na Universidade por meio de ações afirmativas?

- Sim
- Não

Parte 2 – Participação em sala de aula

12) Quão convidativo você considera que é o ambiente acadêmico para sua participação em sala de aula? Entenda a participação como contribuir com comentários sobre o tema de conhecimento, fazer perguntas/tirar dúvidas ou mesmo fazer uma crítica ao tema exposto.

- Nada convidativo
- Um pouco convidativo
- Mais ou menos convidativo
- É convidativo
- Bastante convidativo

13) Quanto você concorda com esta afirmação: “Fazer parte de laboratórios, núcleos ou grupos de pesquisa fez/faz eu me sentir motivado(a) a participar em sala de aula.”?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Não se aplica pois não fiz ou não faço parte de laboratórios, núcleos ou grupos de pesquisa.

14) Quanto você concorda com a seguinte afirmação: “o ambiente acadêmico estimula minha participação em sala de aula”?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

15) “Nas conversas com meus colegas, fora da sala de aula, me sinto seguro(a) para comentar sobre os conteúdos das aulas ou mesmo tirar dúvidas”. Quanto você concorda com esta afirmação?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

16) Quanto você concorda com esta afirmação: “Me sinto motivado(a) a participar das aulas quando aprendo conceitos, categorias e teorias com as quais eu me identifico”?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Não se aplica pois ainda não me identifiquei com os conteúdos

17) Você gostaria de relatar alguma experiência positiva sobre sua participação em sala de aula ou de identificação com os conteúdos?

(resposta aberta)

18) Com que frequência você sofre ou sofreu um descrédito ao falar em sala de aula? Dito de outra forma, com que frequência já fizeram “pouco caso” do que você estava falando?

- Com muita frequência
- Com frequência
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

19) Com que frequência você já foi constrangido(a) em sala de aula por professores ou colegas?

- Com muita frequência
- Com frequência
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

20) Ainda em relação à pergunta anterior, caso você já tenha sido constrangido(a), indique o quanto esse constrangimento afetou negativamente sua participação nas aulas.

- Afetou bastante
- Afetou parcialmente
- Afetou mais ou menos
- Quase não afetou
- Não afetou minha participação
- Não se aplica pois nunca fui constrangido(a)

21) O quanto você acredita que as opções abaixo afetam negativamente sua participação em sala de aula?

	Afeta bastante	Afeta parcialmente	Afeta mais ou menos	Quase não afeta	Não afeta
Falta de domínio da linguagem acadêmica					
Medo ou vergonha do					

juízo de professores e colegas					
Cansaço					
Falta de tempo para estudo do material indicado					

22) Caso exista outro fator que afeta negativamente sua participação em sala de aula, escreva-o aqui:

(resposta aberta)

23) Quanto você se sente representado(a) pelos conceitos, categorias e teorias estudadas em seu curso até este momento?

- () Nada representado(a)
 () Pouco representado(a)
 () Mais ou menos representado(a)
 () Me sinto representado(a)
 () Me sinto muito bem representado(a)

24) Caso tenha algum comentário sobre a pergunta 12, escreva-o aqui.

(resposta aberta)

25) Você gostaria de relatar alguma situação que desestimulou sua participação em sala de aula?

(resposta aberta)