

# Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos

Marcos Antonio Batista da Silva<sup>1</sup>  
<http://orcid.org/0000-0003-2701-0316>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir ações de movimentos sociais, em particular do movimento negro brasileiro, e movimentos sociais afroperuanos no Peru visando uma educação antirracista. Procura-se chamar a atenção sobre a discussão contemporânea que aborda raça e antirracismo na produção de conhecimento e nas políticas públicas educacionais no Brasil e Peru, além de uma aproximação do uso de categorias étnico-raciais em contextos censitários destes países. Um modo abrangente de abordar a questão inicia-se por pensar quais as dimensões implicadas no fenômeno sujeito a mensuração, e como as mesmas seriam operacionalizadas pelo Estado e sociedade. Este trabalho fundamenta-se na perspectiva teórica de autores contemporâneos sobre relações étnico-raciais e desigualdades educacionais. No campo metodológico utiliza-se a proposta da análise crítica do discurso, de Teun Van Dijk. A primeira parte apresenta uma discussão sobre a construção social da raça nos padrões de dominação e poder. Na segunda parte propõe-se uma discussão sobre categorias étnico-raciais nos contextos censitários da sociedade brasileira e peruana. Apreende-se que tais categorias podem ser cultural e politicamente elaboradas a partir de processos históricos complexos. A terceira parte aborda reflexões sobre a emergência de uma educação antirracista nas sociedades contemporâneas com ênfase para o Brasil e Peru. Conclui-se que é fundamental dialogar com alternativas que têm sido formuladas pelos movimentos sociais negros, em particular nas sociedades brasileira e peruana, que questionam a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo, e considerando as relações de poder, em especial no âmbito educacional.

## Palavras-chave

Educação – Antirracismo – Raça – Brasil – Peru.

**1-** Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Portugal. Contato: [marcos.psyco@yahoo.com.br](mailto:marcos.psyco@yahoo.com.br)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## ***Anti-racist education in the political and academic context: tensions and displacements\****

### **Abstract**

*The purpose of this article is to discuss the actions of social movements, particularly the Brazilian black movement, and Afro-Peruvian social movements in Peru targeting anti-racist education. Attention is drawn to the contemporary discussion about race and anti-racism in the production of knowledge and in the public educational policies in Brazil and in Peru. In addition to an approach to the use of ethnic-racial categories in census contexts in both countries. A comprehensive way of addressing the issue starts with thinking about the dimensions involved in the phenomenon subject to measurement and how they are operationalized by the State and by society. This work is based on the theoretical perspective of contemporary authors covering ethnic-racial relations and educational inequalities. In methodological terms, Teun Van Dijk's critical analysis of discourse is utilized. The first part presents a discussion about the social construction of race under the standards of domination and power. The second part proposes a discussion about ethnic-racial categories in the census contexts of the Brazilian and the Peruvian societies. It is understood that such categories may be culturally and politically elaborated drawing from complex historical processes. The third part addresses reflections on the emergence of some anti-racist education in the contemporary societies with an emphasis on Brazil and Peru. The article concludes with the idea that it is essential to dialogue with alternatives that have been formulated by the black social movements, especially in the Brazilian and Peruvian societies, which raise questions regarding the production and dissemination of the Eurocentric knowledge, unveiling racism and taking power relations, especially those occurring in the educational realm, into consideration.*

### **Keywords**

*Education – Anti-racism – Race – Brazil – Peru.*

---

### **Introdução**

Minha participação neste debate se deve a duas razões principais: nos últimos anos venho pesquisando as oportunidades educacionais sob a ótica de raça no Brasil; integro, desde 2017, o projeto POLITICS<sup>2</sup> e, nele, propõe-se aprofundar o conhecimento sobre o antirracismo e buscar uma maior compreensão sobre a forma como as injustiças historicamente enraizadas estão a ser questionadas por instituições e movimentos sociais de base. Entre as suas linhas de investigação, destaca-se a produção de conhecimento

---

**2-** <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/politics>. (Projeto: 725402 - POLITICS - ERC-2016-COG).

sobre raça e antirracismo nas esferas de política (inter)nacional do governo, universidades públicas e movimentos sociais.

Adota-se para este trabalho o conceito de raça ancorado na perspectiva de autores contemporâneos (GUIMARÃES, 2002; SCHUCMAN, 2010; BENTO; CARONE, 2002). Entende-se o conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Schucman (2010, p.48) assinala que neste sentido, “o processo relacional resulta nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra, em contrapartida a privilégios e preterição da população branca”. Ainda, segundo a autora:

A raça como categoria social é um importante componente nas estruturas sociais, pois [...] embora a ideia de raça biológica não faça mais eco entre os discursos científicos, a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente [...], tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. (SCHUCMAN, 2010, p. 48).

A opção por discutir essa temática de pesquisa relaciona-se à minha trajetória acadêmica como “pesquisador negro” e à reduzida atenção dada ao tema, a despeito de sua importância na academia. A decisão de trilhar conscientemente este caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. De modo geral, o negro que busca o ensino superior/pós-graduação é uma pessoa de origem social desfavorecida de privilégios e, com raras exceções não apresenta em sua formação carência de elementos relacionados à educação, cito como exemplo, o domínio de línguas estrangeiras. A questão da língua levanta outros questionamentos sobre o seu papel na formação das pessoas. Gordon (2008), ao recorrer a Fanon (2008), argumenta que a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se entenderem. “Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se do colonialismo epistemológico”. (GORDON, 2008, p. 15).

A reivindicação pelo acesso ao ensino superior para a população racializada, nas sociedades contemporâneas, constitui uma mobilização política de visibilidade. Nas últimas décadas, no Brasil, acompanhamos um momento importante na agenda das políticas educacionais pela introdução das políticas de ação afirmativa no ensino superior (BRASIL, 2012).

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, [...] [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero. (ROSEMBERG, 2010, p. 4).

Compreende-se ação afirmativa como uma intervenção do Estado ou do setor privado, em tempo delimitado, visando o aumento acelerado da população

racializada (negros, indígenas, população Roma<sup>3</sup>), em esferas da vida social, como educação, política e empregos. As políticas de ação afirmativa “provocaram mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários, principalmente nas instituições mais seletivas” (HERINGER, 2018, p. 15).

Com o ingresso na academia, novos dilemas se apresentam, isto é, conflitos que são elaborados quando estudantes negros enfrentam um modelo eurocêntrico de atividade intelectual que nos coloca na defensiva. “O peso desse fardo inescapável para alunos negros no meio acadêmico branco muitas vezes tem determinado o conteúdo e caráter da atividade intelectual negra”. (HOOKS, 2005, p. 471-472). Os esforços para impulsionar a representação da população racializada na academia têm originado programas específicos em algumas universidades, cita-se, como exemplo, o programa<sup>4</sup> de apoio a estudantes racializados em suas trajetórias acadêmicas (recursos, treinamento, apoio), para uma melhor compreensão coletiva da diversidade no ensino superior/pós-graduação, em universidade nos Estados Unidos da América (CASSUTO, 2019). Entende-se que na competição social o ponto de partida dos negros é factualmente desvantajoso em função da herança da escravização, é o caso, por exemplo, da educação.

Contudo, este texto foi orientado pelo questionamento de como construir uma educação antirracista considerando a centralidade que a educação adquiriu historicamente nas lutas antirracistas, bem como se propõe uma discussão do conceito de raça no contexto latino-americano. “A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas”. (GOMES, 2012, p. 729).

## Metodologia

Para este artigo foram consultados documentos de domínio público que abordam, primeiramente, levantamentos censitários no contexto brasileiro: “Características étnico-raciais da população: classificações e identidades” (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013), e do Peru, através de documentos do Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas* (INEI, 2018). Foi também realizada uma revisão da literatura sobre relações étnico-raciais (raça, racismo e antirracismo) produzidas no Brasil e Peru, tendo como marcador a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Encontram-se, também, informações de ciclo de debates no contexto peruano, onde discutiu-se o tema das questões étnico-raciais na academia (educação antirracista). Além de análises preliminares do projeto POLITICS, ainda em desenvolvimento (2017-2022).

---

**3-** Neste texto optei por utilizar a categoria Roma, na esteira de Maeso (2019, p. 2039). “Desde a década de 1970 tem havido uma crescente rejeição da palavra ‘cigano’ como categoria para referir-se à população Roma ao ser considerada uma categoria de denominação externa, fruto do sistema de dominação racista”.

**4-** Ver: <https://www.gc.cuny.edu/News/All-News/Detail?id=47533>; “Como Aumentar a Diversidade da Escola de Pós-graduação da Maneira Certa”, onde são descritos os programas de graduação e pós-graduação Pipeline Fellows do *Graduate Center* para diversificar a pós-graduação em ciências humanas e sociais (tradução nossa).

Estas análises buscam refletir acerca das políticas de antirracismo educacionais, em particular na universidade (QUIJANO, 2005; ARAÚJO; MAESO, 2013; GOMES, 2012). A discussão do texto é ancorada também sobre a perspectiva da análise crítica do discurso de Van Dijk (2001).

A Análise Crítica do Discurso é uma pesquisa analítica do discurso que estuda [...] a maneira como o abuso e a desigualdade do poder social são representados, reproduzidos, legitimados e resistidos pelo texto e pela fala no contexto social e político. (VAN DIJK, 2001, p. 466, tradução nossa).

## **Construção social da raça nos padrões de dominação e poder**

Nas palavras de Schucman (2010, p. 47), o conceito de raça “não se trata de um dado biológico, mas de ‘construtos sociais’, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”. Ainda, segundo a autora, “a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é ainda a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX”. (SCHUCMAN, 2010, p. 48).

Por sua vez, na perspectiva de Quijano (2005) encontra-se que antes do descobrimento da América a ideia de raça em seu sentido moderno não era conhecida. Essa ideia talvez tenha se originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados e foram construídas supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação das relações sociais fundadas na ideia de raça produziu nas Américas novas identidades sociais (negros, índios, mestiços), além de redefinir outras. Assim, para Quijano (2005, p. 117) “termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial”. Isto é, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. A posterior constituição da Europa com uma nova identidade, depois do seu contato com as Américas, e a expansão do colonialismo europeu no restante do mundo, levaram à elaboração de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, desse modo, ocorreu, também, a teorização da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus, desde então raça demonstrou ser um instrumento de dominação social universal. Assim, os traços fenotípicos foram associados às questões de ordem cultural, mental e sexual (QUIJANO, 2005). O vínculo entre raça e cultura, ou melhor, a racialização da cultura e a manipulação política dessa situação são centrais para nossa compreensão de como funciona a raça. (LENTIN, 2018).

Partindo de uma perspectiva decolonial, nota-se a centralidade do termo raça no que se refere à formação das estruturas de poder e, assim, foi possível observar a intersecção

da relação entre raça e a ordem liberal capitalista na sociedade contemporânea. Para Quijano (2005, p. 136), “a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação”. Na visão do autor, é problemático que na América Latina a concepção eurocêntrica tenha sido adotada por grupos dominantes como própria, desse modo impondo o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. A contribuição histórica, política e sociológica apresentada por Quijano (2005), e pelos estudos pós-coloniais, com enfoque nas Américas, são importantes para o adensamento teórico da análise sobre a construção social da ideia de raça, no Brasil, bem como na sociedade peruana.

Araújo e Maeso (2013) acrescentam que “na contemporaneidade dos regimes políticos democráticos e defensores dos direitos humanos, a eficaz reprodução de relações de poder com base na ‘raça’ resulta de um jogo de in/visibilização – ancorado no Eurocentrismo”. As autoras sublinham que, de um lado, essa reprodução ativa imaginários e práticas excludentes, e de outro “naturaliza as configurações de poder que as sustentam – isto é, naturaliza uma ‘história de poder’ específica” (p. 147).

Gomes (2012), ao discutir sobre o papel do movimento negro brasileiro na resignificação e politização da ideia de raça, assinala que “raça é aqui entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas” (p. 727). A autora, ao discutir sobre a atuação do movimento negro, parte da alegação de que “este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social” (GOMES, 2012, p. 727).

## **A variável racial e étnica nos contextos censitários contemporâneos**

Paixão e Carvano (2008), ao discutir raça na contemporaneidade, indicam dois vetores principais para este discurso: 1) o termo raça persiste fundamentado na ideologia racista em suas diversas formas de manifestação (ostensiva, intolerante, agressiva). Isto é, “atribuem a indivíduos de determinadas aparências físicas e/ou aportes culturais correspondentes certas características, estigmatizadas ou valoradas [...]; incluindo todo o legado ancestral dessas coletividades” (p. 31). Os autores chamam a atenção para os vestígios de ascendência europeia, isto é, o olhar racista que percorre com uma maior ou menor tolerância e seletividade para com os tipos intermediários, ora valorizando os de pele mais clara, ora sabendo reconhecer e discriminar por critérios de aparência e origem. Portanto, esta perspectiva acaba sendo decisiva em trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais de e conseqüentemente, influenciando na sua mobilidade social e educacional; 2) a atual persistência do termo raça decorre também da perspectiva evidenciada por movimentos sociais negros (movimento negro) e outros, na defesa das populações historicamente discriminadas. Assim, tal concepção entende que o resgate do termo raça, visto em sua variante sociocultural, favorece a ação coletiva (defesa da integridade física, legal e/ou

territorial) através da adoção de medidas de promoção de igualdade racial (qualidade vida, escolarização, ancestralidade, padrões estéticos/corpo).

Para Paixão e Carvano (2008, p. 31-32), “quando os movimentos sociais [antirracistas] resgatam o termo raça, trata-se da recriação de uma perspectiva de pensamento sim racializada, porém visando a promoção do seu contrário, isto é, combate ao racismo e suas [consequências] deletérias”. Para eles, toda forma de pensamento racista possui uma fundamentação racializada, entretanto, não necessariamente uma forma de pensamento racializada precisa necessariamente ser racista, “o racialismo [antirracista] reconhece que a realidade das raças é antes social, política e cultural, geradora de dinâmicas sociais correspondentes que produzem iniquidades de acordo aos portadores das distintas aparências ou marcas raciais”. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 31-32).

A linha racialista antirracista resgata um conceito originário utilizado pelos colonizadores europeus, raça, o recriando no sentido da busca da superação da própria terminologia. Será que o termo raça poderá deixar de existir? Para Paixão e Carvano (2008), o termo “somente poderá deixar de existir quando do estabelecimento de uma efetiva igualação das condições de vida dos distintos contingentes no interior das sociedades onde o problema ocorre” (p. 32). Por este motivo decorre a importância da presença da categoria raça no interior dos sistemas de levantamento de informações demográficas (censos), “seja de modo exclusivo; seja mesclado com a variável étnica; seja associado com aparência racial no caso operando pelo índice cor da pele”. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 32).

Estes autores indicam também algumas motivações para a inclusão, ou não, do quesito étnico-racial nas pesquisas censitárias, a saber: a contabilização dos contingentes étnico-raciais com finalidades de controle político desses grupos; a não inclusão em nome da integração nacional; o fortalecimento do discurso do hibridismo ou da mestiçagem no seio da população, levando tanto à inclusão como à exclusão da categoria; a contabilização com finalidades para adoção de estratégias afirmativas. Na esteira de Paixão e Carvano (2008), observamos que de acordo com levantamento da Divisão de Estatísticas da ONU<sup>5</sup>:

[...] entre os anos 1990 e 2000, em 121 países e territórios de todo o mundo[...], estavam presentes no interior de seus respectivos sistemas estatísticos algum tipo de pergunta acerca do pertencimento étnico (incluindo derivações em termos de pertencimento tribal ou aborígene, grupo linguístico, ancestralidade), nacional (para além da nacionalidade predominante), religioso ou racial (ou cor da pele) aos seus habitantes. (p. 33).

Vale lembrar que um dos pontos da Conferência de Revisão de Durban (Genebra em 2009), convocada pela ONU, foi a proposição de novos marcos nas agendas nacionais, a partir dos avanços e desafios para a implementação do Plano de Ação de Durban e, entre outros, o comprometimento das Américas para a melhora das bases de coleta de dados censitários por raça e etnia. Assim, de acordo com o Documento Final da Conferência de

**5-** A Divisão de Estatística das Nações Unidas é a principal agência responsável em nível internacional pela coleta de dados oficiais do censo nacional sobre características etnoculturais da população, incluindo grupos nacionais e / ou étnicos, religião e idioma. Os dados sobre esses tópicos foram coletados no *Anuário Demográfico* desde 1948. (Tradução nossa). <https://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/popchar/popcharMeta.aspx>

Revisão de Durban<sup>6</sup>, sugere-se que os Estados que ainda não o tenham feito, estabeleçam mecanismos para coletar, analisar e publicar dados estatísticos e tomar medidas relacionadas necessárias para avaliar rigorosamente a situação das pessoas e/ou grupos de pessoas que sejam vítimas de racismo, xenofobia e intolerância correlata. A seguir, apresenta-se um breve relato histórico sobre os censos no Brasil e Peru.

## **Um breve relato do contexto censitário brasileiro**

A partir do primeiro recenseamento do Brasil, no ano de 1872, se firmou um sistema de classificação da cor no país, utilizando as seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo. Em 1890 ocorreu o segundo recenseamento do país e trocou-se a categoria pardo por mestiço na classificação. A mestiçagem como categoria estava relacionada à tese do “branqueamento”, presente nas décadas do início de República (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013). Nos recenseamentos de 1900 e 1920 não foi incluída a classificação racial. Em 1930, mais uma vez, não houve censo, sendo retomado em 1940. Assim, neste ano, foi incorporada a categoria amarela na classificação, devido à imigração japonesa acontecida no período entre 1908 e 1929. No censo demográfico de 1940, aceitava-se como respostas à classificação racial os termos branco, preto e amarelo. Acrescenta-se, ainda, que este censo foi o único na história estatística brasileira a não utilizar a categoria parda (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013). No primeiro censo demográfico feito pelo IBGE, o quesito, que passou a ser denominado de “cor”, voltou a ser investigado e a língua falada foi investigada para identificar a existência de outras origens, como os povos indígenas. Por sua vez, os Censos Demográficos 1950 e 1960 reincorporaram o grupo pardo à categorização de cor, como unidade de coleta e análise, bem como a investigação da língua falada. (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013).

No ano de 1960, os censos passam a ter dois questionários: o básico (com poucas perguntas e respondido por todos os domicílios) e o da amostra (mais completo e respondido só por cerca de 10% dos domicílios). O quesito “cor” era do questionário básico, quem vivia em aldeamentos ou postos indígenas era classificado na categoria “índia” (que não fazia parte do quesito “cor”) e quem se declarava “índio”, mas não vivia nesses lugares, era classificado como pardo. No censo de 1970, período do regime militar no Brasil, não houve investigação de cor ou raça. Porém, no censo demográfico de 1980, o quesito “cor” voltou a ser investigado, passando a fazer parte do questionário da amostra utilizando as categorias branca, preta, amarela e parda. No ano de 1991, a categoria “indígena” foi incluída no quesito que passou a se chamar “cor ou raça”, desde que, “supostamente”, indígena seria uma raça e não uma cor, como as outras categorias. Assim, no censo de 1991 tivemos cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena.

Em 2000, encontram-se, novamente, as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branca, preta, amarela, parda e indígena – as quais também constam no Censo Demográfico 2010. Este último, por sua vez, apresenta duas novidades em relação ao anterior: a pergunta de classificação aplicou-se à totalidade dos domicílios do País,

---

**6-** [https://brasil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/revisao\\_declaracao\\_durban.pdf](https://brasil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/revisao_declaracao_durban.pdf)



e não apenas aos que compõem a amostra, como ocorrera nos levantamentos realizados em 1980, 1991 e 2000; e, pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada. (PETRUCCELLI, 2013, p. 24).

Vale ressaltar que de acordo com o IBGE (2010), a estrutura da população mudou em relação aos últimos Censos em termos de cor ou raça, com destaque para uma maior proporção das pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas.

Observa-se que estava previsto um novo censo no Brasil para o ano de 2020, entretanto, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021 (IBGE, 2020). Vale mencionar que o quesito “cor ou raça” é adotado em registros administrativos, cadastros, formulários e bases de dados do Governo Federal. Essa solicitação visa orientar os órgãos públicos federais na adoção de ações de promoção da igualdade racial previstas na Lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010) que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e atende a uma das mais antigas reivindicações do movimento negro brasileiro.

### **Censos do Peru:** algumas reflexões

Diversos autores têm se debruçado sobre a história dos censos no Peru. Valdivia (2011) assinala que o Peru tem demonstrado alguns avanços na coleta de dados étnico-raciais, mas, em termos comparativos, ainda é um dos países que mostram desconfortos nessa temática. O autor identifica na história dos censos peruanos alguns pontos que merecem destaque, a saber: o primeiro, que vai desde o início da República e inclui esforços para a realização de registros censitários, cita-se, como exemplos, o censo de 1876 e os censos subsequentes realizados durante quatro décadas do século XX, em que a categoria raça foi utilizada para abordar os problemas de diferenças étnicas e culturais do país. Com a realização do censo de 1940, essa etapa se encerra, é a última que inclui uma pergunta sobre raça.

A segunda etapa corresponde às décadas de 1940 e 1960 e Valdivia (2011) sublinha que neste período ocorreu influência da antropologia, que passou a ocupar um espaço no país como uma ciência moderna que se aproximava do estudo de etnia. Isso fica evidenciado na inclusão de um módulo dentro do censo de 1961 com perguntas destinadas a captar marcadores étnicos (cultura indígena e língua nativa). Na terceira etapa, após o último censo de 1961, observa-se um período de quatro décadas em que a questão étnico-racial esteve, de certo modo, ausente. Embora os censos continuassem a incorporar a língua materna como dado, a motivação original para tal inclusão estava ligada à ideia de identificar problemas de alfabetização e acesso à educação formal, isto é, não estaria com o propósito de estabelecer indicadores da condição cultural étnica.

Na quarta etapa (século XXI), pela primeira vez o Peru introduz questões de identidade étnico-raciais nos inquéritos oficiais, para além da delimitação de universos linguísticos, principalmente devido à influência de propostas e projetos de organizações internacionais, tais como a ONU. Desse modo, na década de 2000, o INEI incorporou

uma questão de autoidentificação étnica no Inquérito Nacional aos Agregados Familiares. Observa-se ainda que o Centro Intercultural de Saúde do Ministério da Saúde do Peru iniciou uma experiência piloto para incluir informações sobre etnia nos sistemas de informação. Entende-se que investigar sobre o papel da cor/raça na produção de diferenciais em saúde pode trazer informações importantes e contribuir para a elaboração de políticas destinadas a reduzir desigualdades sociais nas sociedades contemporâneas.

Nesta direção, é importante mencionar que em 2017 o Peru realizou, pela primeira vez na história, um censo nacional que teve, em sua coleta de informações, perguntas mais específicas relacionadas com a etnia. Por exemplo, foi perguntado, considerando costumes e antepassados, se a população se definia como sendo: “1) *Quechua*. 2) *Aimara*. 3) *Nativo o indígena de la amazonía*. (Especifique). 4) *Perteneciente o parte de otro pueblo indígena u originario* (Especifique). 5) *Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente*. 6) *Blanco*. 7) *Mestizo*. 8) *Otro* (Especifique)”.

Ainda, segundo informações do INEI (2018), observamos que:

De los 23 millones 196 mil 391 habitantes de 12 y más años de edad, el 60,2% (13 millones 965 mil 254 personas) informaron autoperibirse Mestizo, el 22,3% (5 millones 176 mil 809) de origen Quechua; el 5,9% (1 millón 366 mil 931) se sienten de origen Blanco; el 3,6% (828 mil 841) Afrodescendiente y el 2,4% (548 mil 292) de origen Aimara. El Censo registró a 79 mil 266 personas que se consideran nativo o de la Amazonía; 55 mil 489 personas que se autoidentifican como Ashaninka; 37 mil 690 personas de origen Awajún; 25 mil 222 como Shipibo Konibo y 49 mil 838 personas como parte de otro Pueblo Indígena u Originario. (INEI, 2018, p. 214).

Villasante (2017), ao discutir sobre a inclusão da questão étnica no censo do Peru, frisa que para ter efeitos positivos, os resultados devem ser acompanhados, discutidos e analisados por diferentes áreas das ciências, bem como de grupos étnicos identificados nas várias regiões do país. Deste modo, este debate poderá permitir um conhecimento real da situação atual desses grupos em termos de habitação, atividades econômicas, educação, saúde, além do resgate histórico e cultural dessa população, identificando e reduzindo lacunas sociais como, por exemplo, na área da educação. Nesta direção, estudos revelam que a taxa de acesso da juventude afro-peruana ainda está em desvantagem em relação à média nacional de acesso ao ensino superior. Neste sentido, com informações do INEI apreendemos que somente 11,5% dos afroperuanos têm estudos universitários, enquanto esse percentual é de 22,1% para população branca e mestiça (INEI, 2018, p. 142 -143).

Neste sentido, Villasante (2017) cita como exemplo o Brasil, que implementou políticas de ação afirmativa no ensino superior. Compreende-se que, isoladamente, as informações colhidas, por certo, nos censos, não “favorecerem” o combate às desigualdades sociais e raciais, mas, se associadas a outros dados, podem se configurar em informações importantes para novos estudos sobre as relações raciais e implementação de políticas públicas visando equidade.

As discussões apresentadas permitem sustentar um olhar analítico e político para o campo de estudos das relações étnico-raciais, no intuito de descrever e interpretar a operação do racismo estrutural na produção e sustentação de desigualdades sociais, bem como refletir sobre estratégias para sua superação. Para Almeida (2019, p. 32) “O

racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que manifesta por meio de práticas [...] que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam” (p. 32).

Espera-se que a inclusão do quesito étnico no censo de 2017 no Peru, possa permitir uma análise aprofundada desses grupos identificados pelas categorias étnicas e sua situação socioeconômica, e gerar, por exemplo, políticas públicas no campo da educação que visem ações com objetivos de afirmar os princípios da igualdade e da cidadania, reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade peruana, em especial, a população afro-peruana (VALDIVIA, 2011; INEI, 2018; DORIVAL CORDOVA, 2019).

### **Sobre a emergência de uma educação antirracista**

Gomes (2017), no livro “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” apresenta como tese principal o papel do movimento negro brasileiro como educador e, como tal, produtor de saberes emancipatórios sobre a questão racial no Brasil. Apreende-se que o entendimento dos saberes produzidos pelo movimento negro é capaz de subverter a teoria educacional, contruir a pedagogia das ausências e das emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos. Nesse sentido, constituem exemplos as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil (SILVA; RIBEIRO, 2019).

Destacam-se, também, os “coletivos negros”, muitos deles criados a partir da invisibilidade da temática racial no currículo acadêmico, seja como disciplina, seja como tema transversal na grade curricular. De acordo com Guimarães *et al.*, (2020):

O currículo, portanto, passa a ser objeto de bastante discussão dos coletivos, que se apoiam na leitura de autores descoloniais, póscoloniais, subalternos, fanonianos, afrocentrados, panafricanistas, feministas e queers, que vão lastrear um novo discurso político e subsidiar exigências por mudanças epistemológicas na academia. (p. 321).

Ainda, segundo os autores, os “Coletivos negros passaram a ter papel decisivo na recepção de estudantes cotistas e no controle das ações afirmativas nas universidades públicas, tornando-se atores relevantes no combate ao racismo sistêmico no ensino superior (GUIMARÃES *et al.*, 2020, p. 309). Os coletivos negros têm criado espaços na mídia (jornais, redes sociais) para divulgar narrativas negras no espaço cultural, e principalmente para denunciar o racismo na sociedade brasileira. Outras pautas desses coletivos negros buscam dar visibilidade ao sistema de cotas para a pós-graduação, ampliação de restaurantes universitários e organização de eventos, assim como promovendo debates e roda de conversas sobre a comissões de heteroidentificação racial (sistema de cotas) nas universidades para discutir o funcionamento e a importância dessas comissões, entre outras.

Outro exemplo, são os diversos coletivos negros da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). “Campi da UFRJ têm coletivos que dão aulas de consciência e mostram

que a diversidade racial fortalece a produção do conhecimento e de políticas públicas”, como assinala, Silvana Sá<sup>7</sup> (2019, p. 3). Ainda, segundo a autora:

Desde 2013, a implantação das cotas nas universidades federais fez a UFRJ avançar rumo à democratização do ensino superior. Apesar da conquista, o dia a dia acadêmico ainda é terreno árido para estudantes negros. São eles os mais dependentes de políticas de permanência como bolsas, moradia, transporte e alimentação. Os alunos também esbarram em violências subjetivas, como a falta de representatividade no corpo docente. A partir das dificuldades, surgiram os coletivos negros na instituição. Primeiro, na graduação; depois, nos pós. “Hoje, nós temos 19 coletivos”. (SÁ, 2019, p. 3).

Vale ressaltar algumas ações desenvolvidas por esses coletivos negros, como destacado por Sá (2019):

[O] Coletivo Negrex, da Medicina. O grupo discute a saúde da população negra e conseguiu introduzir o tema em três momentos do curso [...]. “Queremos combater o racismo enquanto futuros profissionais de saúde” [...]. Apesar do avanço, o currículo oficial ainda não prevê disciplinas sobre o tema [...] o Coletivo Guerreiro Ramos [...] montou um curso preparatório para a seleção da pós-graduação. “É voltado a estudantes negros da UFRJ e de outras universidades” [...]. “Atuamos em duas dimensões: fortalecimento de quem já está na pós e ampliação do acesso para negros. (p. 3).

Por sua vez, no contexto peruano, destacam-se iniciativas de estudantes universitários afro-peruanos, que chamam a atenção para a invisibilidade das questões étnico-raciais na universidade. Cita-se, como exemplo, o evento realizado em junho de 2019, na *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, intitulado *Afrodescendientes en América Latina: Diálogo de experiencias entre Perú y Brasil*<sup>8</sup>, organizado pelo *Centro de Estudiantes de Sociología Centro de Estudiantes de Sociología B18*. O Seminário contou com a presença de estudantes, ativistas e pesquisadores e tratou-se de iniciativa pioneira sobre o tema na universidade.

Gomes (2017) pergunta: o que os currículos educacionais têm a aprender com os processos educativos construídos por movimentos sociais negros na América Latina? Nas palavras da autora, sobre os saberes emancipatórios produzidos pela população negra e sistematizados pelo movimento negro, “trata-se de uma maneira de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade assinalada pela vivência da raça numa sociedade racializada e direcionada da população negra ao longo da história”. (GOMES, 2017, p. 67-68). A autora, ao se referir ao Brasil, enfatiza que tais questões são frutos de um aprendizado e representam, de um lado, “um tributo ao investimento intelectual,

**7-** Jornal da AdUFRJ, nº 1109, 19 de nov. 2019. [www.adufrj.org.br](http://www.adufrj.org.br)

**8-** Ressaltamos as contribuições dos autores, Luis Reyes Escate, Sharún Gonzales, Rocío Muñoz, (afroperuanos) e Marcos Silva (pesquisador negro, Brasil), no que tange ao debate antirracista. Além de um agradecimento especial a jovem afroperuana Fiorella Solis Baez e pelo apoio do Centro de Estudiantes de Sociología da Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) e Sociología B18. <https://www.facebook.com/events/facultad-de-cienciassociales-unmsm/afrodescendientes-en-am%C3%A9rica-latina-di%C3%A1logo-deexperiencias/867322026978355/>

político, de vida e, de outro, trajetória persistente e tensa construída por tantos militantes do movimento negro”. (GOMES, 2017, p. 67). A autora acrescenta: “podemos dizer que consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos saber ou saberes residuais”. (GOMES, 2017, p. 67).

Devido à importância da raça na constituição da sociedade brasileira é que esses saberes devem fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral. São eles: os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro; os saberes identitários (o Movimento Negro, especialmente no contexto das políticas de ações afirmativas, recoloca o debate sobre raça no Brasil e o ressignifica); os saberes políticos, representados pelo Estado, (sobretudo o Ministério da Educação), que passam a tematizar sobre as desigualdades étnico-raciais; e os saberes estéticos-corpóreos, que tangem à estética da arte, à estética como forma de sentir o mundo, como forma de viver o corpo.

Para Gomes (2017, p. 77), estes saberes “estão interligados de maneira dinâmica, apesar de suas especificidades”. Entende-se que o movimento negro trouxe várias pautas para a sociedade brasileira: uma agenda que alia política de reconhecimento, política de identidade, política de cidadania e política redistributiva. A autora reafirma, ainda, que o movimento negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pelos negros ao longo de sua trajetória histórica (GOMES, 2017; SANTOS, 2009-2017).

## **Considerações finais**

Neste artigo refletimos sobre ações de movimentos sociais negros do Brasil e Peru, considerando o debate sobre raça e antirracismo na produção de conhecimento e nas políticas públicas educacionais, bem como uma aproximação do uso de categorias étnico-raciais em contextos censitários nesses países. Isoladamente, informações coletadas nos censos tendem a não favorecer o combate às desigualdades sociais e ao racismo mas, se associadas a outros dados, podem se configurar em informações fundamentais para novos estudos sobre as relações étnico-raciais e implementação de políticas públicas visando equidade.

Nas sociedades contemporâneas é fundamental dialogar com alternativas que têm sido formuladas por movimentos sociais negros do Brasil e do Peru, que questionam a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo, e considerando as relações de poder, em especial no âmbito educacional. As análises críticas relativas às identidades latino-americanas muitas vezes apontam para discursos centrados em narrativas eurocênicas, sem a devida consideração pela história e pela cultura das populações locais, em particular da população racializada. Esses discursos por muito tempo contribuíram para uma ideologia do “branqueamento” dessas populações, no sentido de desvalorizar e apagar as suas raízes históricas (negros, indígenas, população Roma e afro-peruanos).

Nas últimas décadas o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e às mais diversas formas de intolerância compareceram às agendas de diferentes países e

fóruns mundiais como enfatizam Hesse (2004), Lentin (2011), Araújo e Maeso (2016), Gomes (2017), fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas, mundial e local, amparadas por um debate público envolvendo organizações governamentais, não-governamentais, movimentos sociais e universidades, interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais em diferentes países, como no caso do Brasil e Peru. Nessa direção, vale destacar as iniciativas desenvolvidas pelo Centro de Desarrollo Étnico (CEDET)<sup>9</sup> no Peru, entre outras organizações. O CEDET tem contribuído para o fortalecimento da identidade étnico-racial da comunidade afroperuana, em especial, no que tangencia o campo da educação. A instituição tem investigado as consequências do racismo, da discriminação e da exclusão nos diferentes níveis de ensino e promovendo debates, e publicações de temas da população afroperuana.

No Brasil, no campo educacional, por exemplo, políticas públicas foram implementadas visando ampliar o acesso da população negra e indígena às universidades (cotas, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena). De um lado, estas políticas educacionais, bem como suas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, representam um passo importante contra o racismo e indicam mudanças de práticas e revisão dos currículos educacionais numa perspectiva crítica ao eurocentrismo, ainda tão presente na formação de professores. De outro, ainda se caminha de forma lenta, com exceção de algumas universidades, a oferta de disciplinas obrigatórias sobre a temática das relações étnico-raciais no ensino superior. No Brasil, no campo educacional, por exemplo, políticas públicas foram implementadas visando ampliar o acesso da população negra e indígena às universidades.

A educação nas sociedades contemporâneas tem sido considerada, historicamente, como uma esfera crucial na luta antirracista, e a universidade cada vez mais tem sido espaço de resistências, possibilitadas e alimentadas por tensões e disputas que vão produzindo entendimentos de raça e antirracismo. Assim, considera-se fundamental refletir acerca dos marcos conceituais, discursos e práticas que vêm sustentando as ações do Estado e dos movimentos sociais, em relação às políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de negros e indígenas.

Se, por um lado, a educação é apontada como um campo crucial, pela possibilidade de promoção de mudanças nas representações culturais, assim como de introdução de narrativas que englobam desde os povos historicamente excluídos da produção de conhecimento (história e cultura afro-brasileira e indígena) até as conquistas dos movimentos sociais, em especial, do movimento negro (embora, é sabido que em algumas universidades demora a acontecer), por outro, a educação ainda reflete um domínio institucional a partir do qual as desigualdades e os marcos eurocêntricos têm sido reproduzidos historicamente. (ARAÚJO; MAESO, 2016, SILVA; COELHO, 2020).

Há continuidade e/ou rupturas de lógicas eurocêntricas que sustentam o racismo na universidade? A luta por uma educação antirracista reflete a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois, de um lado, há políticas que visam a permanência do racismo estrutural que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia, por outro, há políticas derivadas de lutas sociais que rompem com as primeiras.

**9-** <https://cedetperu.org/index.php/publicaciones>

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polên, 2019.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 145-171, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100010>. Acesso em: 2 jan.2020.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodriguez. **Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos**. Coimbra: Almedina, 2016.

BENAVIDES, Martin *et al.* Access to higher education of afro-peruvians: disentangling the influence of skin color and social origins in the peruvian stratification system. **Sociology of Race and Ethnicity**, v. 5, n. 3, p. 354-369, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2332649218788884>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Irai (org.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto nº 8.750 de 9 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8750.htm). Acesso em: 12 jan.2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 7 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.

CASSUTO, Leonard. **How to Increase Graduate-School Diversity the Right Way**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/How-to-Increase/245456>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DORIVAL CORDOVA, Rosa. **Afroperuanos, historia y cultura: un recuento**. Lima: Ministerio de Cultura, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>. Acesso em: 12 de nov.2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GORDON, Lewis Ricardo. Prefácio. *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008. p. 11-17.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negro e novas identidades raciais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>. Acesso em: 18 nov. 2020.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HESSE, Barnor. Discourse on institutional racism: the genealogy of a concept. *In*: LAW, Ian; PHILLIPS, Debora; TURNEY, Laura (ed.). **Institutional racism in higher education**. Stoke on Trent: Trentham Books, 2004. p. 131-147.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 15 set. 2019.

INEI. Instituto Nacional de Estadística e Informática. **Perfil sociodemográfico del Perú**: resultados de los Censos Nacionales XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: [s. n.], 2018. Disponível em: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

LENTIN, Alana. Imagining the West seeing race. *In*: BOTTICI, Chiara; CHALLAND, Benoit (org.). **The politics of imagination**. London: Birkbeck Law Press, 2011. p. 109-123.

LENTIN, Alana. **Race & culture**. 2018. Disponível em: <http://www.alanalentin.net/2018/08/20/race-culture/>. Acesso em: 12 jun.2019.

LUCIANO, José Pepe. **Los afroperuanos**: racismo, discriminación e identidad. 2. ed. Lima: Centro de Desarrollo Étnico, 2012.

MAESO, Silvia Rodríguez. O Estado de negação e o presente-futuro do antirracismo: discursos oficiais sobre racismo, 'multirracialidade' e pobreza em Portugal (1985-2016). **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2033-2067, 2019. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43883>. Acesso em: 12 jan.2020.



PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: UFBA, 2008. p. 25-61.

PETRUCCCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. *In*: PETRUCCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 13-29. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PETRUCCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.227-278. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *In*: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (org.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: UFBA, 2010. p. 93-127.

SÁ, Silvana. UFRJ preta, pública, forte, gratuita e de qualidade. **Jornal da AdUFRJ**, Rio de Janeiro, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.adufrj.org.br/index.php/pt-br/noticias/boletins>. Acesso em: 23 nov.2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura Sousa. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 9-12.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005). Acesso em: 26 fev. 2020.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; COELHO, Luana Xavier Pinto. El racismo anti-negro y la (in)visibilidad del pueblo afroperuano en la universidad. **D’Palenque**, Lima, v. 5, n. 5, p. 108-125, 2020. Disponível em: <http://dpalenque.com.pe/wp-content/uploads/2020/11/DPalenque-N%C2%B0-5-2020.pdf>. Acesso em: 18 nov.2020.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; RIBEIRO Maria Silvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11645/08. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1101>. Acesso em: 27 fev.2020.

VALDIVIA, Néstor. **El uso de categorías étnico/raciales en censos y encuestas en el Perú: balance y aportes para una discusión.** Lima: Grade, 2011. Disponível em: <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/ddt60.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

VAN DIJK, Teun. Critical discourse analysis. *In*: TANNEN, Deborah *et al.* **The handbook of discourse analysis**: London: Wiley Blackwell, 2001. p. 352-371.

VILLASANTE, Mariella. **Comentario a las declaraciones de Tania Pariona sobre el censo étnico 2017.** [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://revistaideele.com/ideele/content/comentario-las-declaraciones-de-tania-pariona-sobre-el-censo-%C3%A9tnico-2017>. Acesso em: 23 jun.2019.

*Recebido em: 16.07.2019*

*Aprovado em: 18.02.2020*

**Marcos Antonio Batista da Silva** é doutor em psicologia social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorando no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Portugal. Integrante do projeto POLITICS – (Projeto: 725402 — POLITICS — ERC-2016-COG).