

## O não lugar do ser: o negro universitário e a liminaridade

WELLINGTON BENEVIDES DOS SANTOS\*

**Resumo:** A partir da análise da obra “O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura” de Victor Turner (1974), este estudo contribui para o entendimento do conceito de (não) lugar da população negra nas universidades brasileiras, investiga-se em que medida as trajetórias individuais ao longa da vida influenciam na constituição desse espaço de marginalização partindo-se da discussão a respeito do conceito de rito de passagem, cunhado por Turner. Além disso, busca-se aprofundar o entendimento sobre os mecanismos de resistência negra dentro do ambiente universitário.

**Palavras-chave:** Antropologia; População negra; Relações raciais; Ritos de passagem.

### The non-place of being: black university students and liminality

**Abstract:** Based on the analysis of Victor Turner's work *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure* (1974), this study contributes to the understanding of the concept of the (non)place of the Black population in Brazilian universities. It investigates the extent to which individual trajectories throughout life influence the construction of this space of marginalization, drawing from Turner's discussion of the concept of the rite of passage. Additionally, the study seeks to deepen the understanding of Black resistance mechanisms within the university environment.

**Keywords:** Anthropology; Black population; Race relations; Rites of passage.



\* WELLINGTON BENEVIDES DOS SANTOS é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PGC/UEM) e bolsista CAPES.

## **Introdução**

O trabalho em questão se cristaliza a partir de uma abordagem ensaística fundamentada em revisão bibliográfica e análise crítica dos estudos da obra “O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura” publicada pelo antropólogo britânico Victor Witter Turner Glasgow em 1974. Nesta obra, destacam-se os estudos de Turner sobre os ritos de passagem na sociedade Ndembu.<sup>1</sup> Turner expõe não somente as características de uma sociedade matrilinear, mas também diversos segmentos sociais que possuem similaridade com os costumes ocidentais como, por exemplo, a complexidade nos ritos de passagem. Embora no ocidente, em decorrência das transformações tecnológicas e sociais, a expressão “ritos de passagem” possa soar como algo quase que místico para ouvidos desacostumados com a temática, neste território também se estabelecem ritos importantes e que promovem a manutenção social entre os povos. Destaca-se, em especial, o conceito de liminaridade, que é extremamente explorado pelo autor na busca por entender os ritos de passagem e o que é esse momento, representado pelo limiar do ser, do indivíduo que perde seu local para posteriormente receber outro.

No trabalho em questão, objetiva-se teorizar sobre a (r)existência da população negra nas universidades, com vistas ao entendimento dessa parcela da população brasileira em um espaço historicamente branco e elitizado. Neste estudo, construiu-se um aparato teórico analítico e crítico que se propõe a compreender com maior ênfase a segunda fase dentre as três fases dos ritos de passagem teorizadas por Victor Turner: margem (ou limiar), nesse caso pensando as

relações entre a população negra, a universidade e os ritos de passagem.

### **Fase um: separação. O não lugar da população negra nas escolas: trajetórias de exclusão, resistência e transgressão**

O antropólogo britânico Victor Witter Turner Glasgow (1920-1983), reconhecido por seu trabalho com símbolos, rituais e ritos de passagem, ao estudar grupos com esses fenômenos extremamente demarcados, principalmente entre os Ndembu, salienta a importância para as sociedades de se haver tais ritos e rituais de passagem.

Frequentemente, os ritos de passagem exercem o papel de mudar a posição social dos indivíduos. Um exemplo se manifesta em um dos mais importantes rituais para os Ndembu, refere-se à mais alta posição social na tribo, a do chefe. Para que alguém assuma tal função tribal, é necessário um ritual que, como os demais, perpassa as três fases dos ritos de passagem, sendo elas respectivamente: separação, margem (ou limiar) e agregação, como aponta Arnold Van Gennep (1960).

Enquanto corpo social, os humanos são detentores de culturas, são possuidores indissociáveis de ritos. Sem ritos não há sociedade, haja vista que, para nascer o novo, é necessária a morte do velho. Os ritos estão presentes na vida dos indivíduos desde suas primeiras horas de vida, o desmame de uma criança é ritualístico, também se caracteriza um ritual o ato de realizar festas de quinze anos para jovens moças, tradicionalmente representando o momento em que essa jovem se torna adulta, estando assim pronta para um relacionamento.

---

<sup>1</sup> População localizada na região central do continente africano.

O ambiente escolar, por exemplo, é repleto de ritos, com importante influência em diversos momentos da trajetória dos que por ele passam. É neste espaço que serão aprendidos saberes e modos de socialização e de sociabilidade que o âmbito familiar não proporcionaria. É sobretudo nas escolas públicas, que os indivíduos deveriam aprender com maior ênfase critérios de convivência e um conjunto de normas para que haja a manutenção de uma sociedade justa e igualitária, haja em vista o histórico revolucionário da educação para as massas populares. Esses indivíduos aprenderiam, principalmente na área de humanidades, a questionar um mundo moldado por injustiças e desigualdades, afinal, se não for esse o principal ofício da educação e do educador, estaremos fadados, nas palavras de Bell hooks (1994), a uma “educação bancária”, a saberes mecanizados, a memorização de informações e, de acordo com a autora, a educação precisa fazer justamente o caminho contrário a este.

Frequentemente, as escolas deixam de ser esse universo dos ensinamentos igualitários, e torna-se um espaço que reforça exclusões e mecanismos de opressão, como, por exemplo, racismo, machismo, xenofobia, entre outros. Ocorre que para população negra, mas também outros grupos marginalizados que aqui não serão mencionados, a escola deixa de ser um ambiente seguro de aprendizagem, e torna-se um não-lugar.

A ausência de um lugar para a população negra no espaço escolar não está relacionada a uma questão geográfica ou territorial, trata-se de uma questão relacional. É importante frisar isso para que não haja conflitos no que diz respeito a inserção da população negra nos espaços educacionais. Sem dúvidas, muitas vezes essa inserção se torna

difícil por fatores como, por exemplo, a distância até o ambiente de ensino, que nem sempre se localiza próximo às residências e zonas periféricas, onde concentra-se um número maior de pessoas negras, tornando-se assim, um empecilho. Outros fatores são a violência presente nessas localidades, a pobreza, ou uma lamentável combinação socioeconômica, porém esses fatores não são a base do problema, seus fundamentos estão enraizados estritamente em fatores culturais, econômicos e sociais, historicamente vivenciados na sociedade brasileira, fatores que serão apresentados posteriormente.

O acesso à educação, desde sua institucionalização no Brasil, é negado ou dificultado à população negra. Outrora, no auge da escravidão, essa negação possuía respaldo legal, ou seja, era assegurada por leis oficiais:

A política do Estado escravista preconizava que somente os brasileiros poderiam ter acesso à educação. Africanos de nascimento, os trabalhadores escravizados não podiam ser escolarizados. Este direito também fora negado a seus filhos sob o discurso de que se o negro é uma raça inferior, incapaz para o trabalho, propenso ao vício, ao crime, inimigo da civilização e do progresso, a educação se tornaria um dispêndio desnecessário. Apartados do sistema educacional, uma massa de negro(a)s foi obrigada a trabalhar precocemente executando os ofícios mais precários para garantir a sobrevivência de suas famílias. Fora dos ambientes escolares básicos, também lhe foi impedido acesso ao ensino superior. (GONÇALVES; AMBAR, 2015, p. 206).

Atualmente, os conceitos e as concepções sobre humanidade mudaram em decorrência da luta combativa do movimento negro em todo Brasil e das

produções antirracistas, sejam elas acadêmicas, midiáticas, independentes ou científicas. No presente, se pensa o humano enquanto espécie e tal humanidade independe da origem étnico-racial dos grupos. Entretanto, é fundamental ressaltar que tais concepções racistas sobre humanos e não humanos perderam espaço nos artigos científicos, mas são perpetuadas rotineiramente entre a população. Desde os primeiros dias de vida, a criança negra é recoberta de estigmas, estes se manifestam principalmente em estigmas estéticos, relacionados a fenótipos como os cabelos e o tom da pele, que será mais valorizado na medida em que os tons forem mais claros, ou seja, assemelharem-se ao ideal branco de beleza.

Em idade escolar, a criança negra recebe um tratamento diferente do que é dado às crianças não negras. Eliane Cavallero (2000), em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, apresenta uma densa pesquisa, realizada com educadores, famílias e crianças no âmbito escolar, para discutir as relações raciais entre os pequenos. Observa-se que as professoras acreditam haver uma convivência harmoniosa entre as crianças negras e não negras. Os nomes nos trechos apresentados são fictícios de acordo com a autora. Em uma das falas, a professora Amália destaca:

(...) eu vejo que é muito bom (o relacionamento entre as crianças). É muito bom mesmo. Principalmente de criança com criança. A criança não tem as barreiras que tem o adulto, porque ela não tem “medos”. Eu acho que é bem por aí. (AMÁLIA). (CAVALLERO, 1998, p. 89).

É fato que as crianças possuem outros arranjos de socialização, totalmente diferentes dos adultos, mas é necessário

pensar fugindo da lógica do ser universal, ou seja, não há um padrão de adulto, bem como não há um padrão de criança, as formações são totalmente diferentes. Não se trata de equiparar crianças a adultos, ou de implicar maldade e perversidade à criança, mas de que crianças são seres em processo de intenso aprendizado e, sendo o racismo culturalmente ensinado, crianças podem, além de reproduzir comportamentos e atitudes racistas, ensinar atitudes discriminatórias.

Tais comportamentos provenientes das crianças muitas vezes são ignorados ou suavizados pelas professoras e pela equipe pedagógica, em falas como a exposta anteriormente.

O relacionamento entre eles (os alunos) é ótimo, porque ao mesmo tempo que estão brincando estão, depois, se ‘estapiando’. É cinco minutos brincando, cinco minutos brigando. De repente vem aquele: ‘Tia Marli a Cinara está brigando comigo, a Cinara está me batendo’ A gente vai falar o que? Responder o que para eles? ‘Vá lá e devolva!’ Cinco minutos depois passou tudo, acabou tudo e fica tudo bem. (MARLI). (CAVALLERO, 1998, p. 91).

Pode-se observar dois pontos pertinentes na fala de Marli, primeiramente há um sério problema ao que diz respeito à naturalização da violência entre crianças, o que, na verdade, deveria ser encarado como um problema na escola, visto que violência não é positiva tampouco natural, deveria ser tratada pelos professores e pela equipe pedagógica enquanto um problema a ser estudado e solucionado. O segundo ponto, manifesta-se mais sintomaticamente, é o não saber lidar com o problema que são essas manifestações de violência.

O relato da Aparecida, criança e aluna da escola em que Eliane Cavallero (2000) realizou sua pesquisa, demonstra que não

“fica tudo bem” e que o racismo entre as crianças, bem como entre os adultos, é um sistema cruel que muitas vezes age de acordo com interesses e que, para a vítima, é uma dura realidade a ser enfrentada. De acordo com a criança Aparecida, as outras crianças só brincam com ela:

(...) quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A Catarina branca um dia falou: ‘Eu não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando)’ A gente estava brincando de mamãe. A Camila que é branca não tem nojo de mim.” (E as outras crianças têm nojo de você?) “Têm.”. (CAVALLERO, 1998, p. 91).

Se relatos como o da aluna Aparecida existem, há provas de que essa convivência harmoniosa, em nada condiz com a realidade ou somente reafirma a irresponsabilidade por parte dos educadores e educadoras ao se tratar as questões raciais no âmbito escolar. É nesse período, localizado nos primeiros anos de formação das crianças, que se concretiza a separação, primeira fase do rito intitulada preliminar (separação). Nessa fase ocorre um sofrimento intenso, um isolamento social, uma ausência que segundo Turner (1974), permeia o comportamento entre o simbólico, isto é, o afastamento do indivíduo, seja de um ponto fixo em um grupo, de um ponto físico anterior à estrutura social ou de um conjunto de condições culturais, um estado físico e simbólico do indivíduo. Pensando na aplicabilidade do conceito de separação como uma das fases do ritual, esse se manifesta nos primeiros conflitos étnico-raciais que serão vivenciados entre as crianças negras.

Se tal harmonia racial não existe, faz-se necessário vislumbrar as origens da crença de que as relações raciais no Brasil estão pautadas na relação harmoniosa e em uma convivência pacífica e igualitária que fortemente

influenciaram as professoras/interlocutoras aqui já citadas. Essas crenças exercem influência não somente sobre a prática didática, mas também sobre outros campos. De acordo com Josiane Barbosa Gouvêa:

Vivemos em um país de grande miscigenação de cores e raças, e muitos discursos nos são apresentados com o argumento de que essa diversidade que compõe o Brasil nos torna um povo acolhedor e livre de preconceitos. No entanto, basta que olhemos um pouco à nossa volta para percebermos que a realidade não possui um colorido tão homogêneo e harmônico. Há, no Brasil, uma evidente dicotomia entre negros e brancos, justificada, em um primeiro momento, pelo passado escravocrata do país. No entanto, esta justificativa inicial não esgota as possibilidades quando falamos de relações étnico-raciais. Isso porque as diferenças entre brancos e negros continuam aparentes e, porque não dizer, fortalecidas, ainda em nossos dias. (GOUVEA, 2017, p. 922-923)

Segundo o sociólogo Florestan Fernandes (1978), o que havia no Brasil pós abolição e impera até os dias atuais é o chamado “mito da democracia racial” que assegura um ideal de harmonia racial entre a população negra, branca e indígena visto que o brasileiro é fruto dessa trindade racial. Tal mito se ramifica e cria formas de mascarar o racismo e de suavizar desigualdades fundamentadas exclusivamente no âmbito racial.

Sendo assim, qual é a relação do mito da democracia racial com as professoras e seus relatos aqui apresentados? É a comum crença de que o problema na verdade se localiza em outras instâncias, que não a racial, sendo estas abrandadas e ignoradas, como se, desconsiderando tal fato, automaticamente ele revoga-se.

Observa-se no relato seguinte como essa negligência manifesta-se nos moldes escolares:

Em todas as escolas tem (livros). Mas isso não adianta. Não é importante para a criança. Você pega um livrinho, mostra. Tem que ser uma coisa próxima, onde ela está vendo. É muito mais fácil você falar: ‘olha que bonitinho, este cachorrinho é preto, é lindo. Este é marrom, é lindo. Este é branco, é lindo. Este é manchadinho, é lindo’. Porque é uma coisa que ela está vendo e sentindo. Uma coisa distante não dá. Têm livros de histórias. Eu li, mas (as histórias) não mexem com ela, como algo que está vivo. (CAVALLERO, 1998, p. 93)

Relatos como o da professora Amália são corriqueiros no âmbito educacional, por haver uma insistente tentativa de atrelar à criança uma imagem aqui já exposta de que alunos e alunas possuem certa ingenuidade ou ausência de potencialidades discriminatórias. Nesse caso, cabe a quem a responsabilidade de uma educação que ignora tais acontecimentos? Quem se responsabiliza por essas crianças, futuros profissionais que não receberam a necessária discussão sobre as questões raciais? Este é um campo vasto, podendo haver respostas que atravessarão outros ambientes que não exclusivamente o da sala de aula, ou da convivência – não assistida pelos educadores – entre os alunos. A abordagem da temática étnico-racial nas salas de aula se fortaleceu com a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas não extingui as práticas discriminatórias. A presença negra no Brasil vai além da escravidão, incluindo contribuições culturais essenciais à identidade nacional. Uma educação antirracista rompe paradigmas e garante representatividade infantil,

combatendo a estigmatização que impõe um padrão branco e europeu como universal.

O ambiente escolar deveria ser um espaço de interação e aprendizado plural para crianças negras, mas muitas vezes reforça experiências racistas, tornando-se um não lugar, onde o pertencimento é negado. A hostilidade dos alunos não negros dificulta relações interpessoais, resultando na exclusão gradual da população negra nas escolas. Esse processo reflete a primeira fase dos ritos de passagem, a separação, em que as crianças perdem sua posição no espaço escolar. Segundo Turner (1974), essa separação é marcada pela submissão e pelo silêncio, enquanto a população branca reivindica e exerce autoridade sobre esse ambiente.

É importante salientar que o problema não está apenas no educador, trata-se de um fator primordial nas entranhas do sistema educacional. Se mostra contraditório a afirmação da professora de que os alunos necessitam de exemplos mais próximos da sua realidade, pois não há um exemplo mais próximo do que a cor da pele, os traços faciais e a textura do cabelo, afinal, essas são as características primárias que os compõem exteriormente. Parece haver uma recorrente falta de consciência em alguns discursos por parte dos educadores ao se tratar as questões raciais, sendo “mais fácil” estudar cores de animais e plantas. Não se trata do mais fácil e sim do que trará benefícios no que tange uma educação antirracista, porém isso se torna dificultado quando o sistema que forma educadores também não promove uma educação antirracista.

**Fase dois: margem/limiar. Um retrato do amadurecimento precoce na população negra infanto-juvenil: implicações do não lugar**

Como resultado do racismo estrutural presente nas instituições escolares, crianças negras frequentemente vivenciam um processo contínuo de exclusão e silenciamento, o que lhes impõe uma sensação persistente de não pertencimento. A escola, enquanto espaço ainda orientado pela lógica da branquitude e da colonialidade do saber, torna-se um ambiente pouco acolhedor para corpos racializados, reproduzindo desigualdades históricas por meio de currículos eurocentrados, práticas disciplinares seletivas e ausência de representatividade. Essa conjuntura contribui diretamente para a evasão escolar, especialmente no Ensino Médio, e impacta o acesso aos níveis superiores de ensino. A intersecção entre raça, classe e território agrava ainda mais esse cenário, sobretudo entre jovens negros periféricos, cujas condições materiais e simbólicas de existência dificultam a permanência escolar. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo IBGE em 2023, evidenciam essa disparidade: 71,6% das pessoas que não concluíram o Ensino Médio eram pretas e pardas, enquanto apenas 27,4% eram brancas. Em 2021, a taxa geral de evasão no Ensino Médio foi de 5,9%, sendo este um dos maiores desafios da educação básica no Brasil, sobretudo quando analisado sob a ótica das desigualdades raciais estruturais.

Se não há lugar nas escolas, outros ambientes tornam-se espaços de socialização e de convivência. Frequentemente, essa parcela da população, que está fora do sistema de ensino, necessita ingressar no mercado de trabalho precocemente, o que implica

numa maior dificuldade de dar continuidade no processo de escolarização.

Meninos negros são as principais vítimas do trabalho infantil: 5,8% dessa população, de 5 a 15 anos, desenvolve algum tipo de trabalho no Brasil, de acordo com a primeira publicação do Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (SNIDH) divulgada em 2014 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Se os dados do IBGE (2024) e do SNIDH (2014) respectivamente apontam para uma maior evasão escolar entre a população negra e uma inserção precoce no mercado de trabalho, ambos fatores implicam diretamente no perfil socioeconômico desses indivíduos, nos espaços ocupados por estes, nos cargos de liderança, nas taxas de homicídio etc. Seria possível o reingresso desses alunos, entretanto os arranjos sociais são mais complexos do que isso, dependendo então de uma série de marcadores como classe, gênero, orientação sexual, localidade, índices de violência e, sobretudo, raça.

O amadurecimento precoce, fruto das desigualdades raciais no Brasil, não decorre apenas dos conflitos escolares, mas de múltiplos fatores. A socialização da população negra infanto-juvenil ocorre em ambientes de baixa subsistência, violência, racismo e incerteza econômica, exigindo maturidade para enfrentar a falta de estabilidade financeira e renda. A inserção precoce no mercado de trabalho torna-se a única alternativa para muitos, apesar das relações marcadas pela exploração. Como consequência, crianças negras precisam abdicar das vivências da infância para garantir a sobrevivência.

Enquanto em algumas sociedades a transição para a vida adulta ocorre gradualmente por meio de ritos de passagem, como estudado por Malinowski (1922) e Mead (1928), a experiência das crianças negras no Brasil se dá de forma abrupta, sem um direcionamento claro. A ausência desses ritos as lança em um cenário de incertezas, obrigando-as a construir seus próprios processos de amadurecimento, marcados por erros, acertos e dores. Esse fenômeno se perpetua geracionalmente, uma vez que seus pais ou outros guias também enfrentaram essa transição forçada.

Inevitavelmente, todos os processos vivenciados citados, empurram a população negra para a segunda fase dos ritos de passagem, a margem/limiar, sobretudo os jovens negros. Os indivíduos neste estágio perdem toda e qualquer identidade, se veem perdidos em meio aos outros e há uma morte simbólica para todos os outros estágios anteriores da sua vida.

De acordo com Turner (1974) as entidades liminares, ou seja, os indivíduos em liminaridade, podem ser retratados como se nada possuíssem, frequentemente carregam algum estigma consigo, como forma de demonstrar que, como seres liminares, não possuem “*status*”. Seu comportamento é frequentemente passivo e humilde, são direcionados a obedecer e aceitar muitas vezes punições sem que haja resistência. Os indivíduos liminares são reduzidos a condições que os uniformizam, há uma perda de identidade, estes indivíduos estão localizados dentro e fora do tempo, dentro e fora da estrutura social. Há então o surgimento das chamadas “*communitas*” que, segundo Turner (1974), assemelha-se à ideia de comunidade, mas foge a uma área de vida comum, portanto adota-se o nome

oriundo do latim. *Communitas* são formadas por indivíduos em liminaridade, surgem características de camaradagem entre os seus ocupantes, há um reconhecimento entre estes. Turner (1974) a caracteriza como sendo também uma comunhão de indivíduos.

No contexto tribal analisado por Turner (1974), o estado liminar envolve uma lógica relacional segundo a qual o alto só adquire sentido em oposição ao baixo — e, por isso, quem ocupa posições superiores deveria vivenciar também o que significa estar em posição inferior. No entanto, na constituição da sociedade brasileira, observa-se uma longa trajetória histórica em que pessoas negras foram sistematicamente relegadas às camadas sociais mais baixas. Durante essa fase intermediária e ambígua do rito, o indivíduo subalterno pode assumir centralidade. Entre os Ndembu, figuras comuns da comunidade que, em circunstâncias ordinárias, não teriam papéis de destaque, passam a ocupar posições privilegiadas, seja por carregarem um ornamento específico, seja por desfrutarem de um status transitório. De maneira análoga, na sociedade brasileira, indivíduos brancos considerados “comuns” em determinados contextos ganham visibilidade justamente por sua branquitude. Ainda que essa projeção não seja uma regra, ela se concretiza com frequência quando esses sujeitos estão inseridos em espaços ocupados majoritariamente por pessoas não brancas.

### **Fase três: agregação. O negro universitário e a liminaridade: aquilombar-se como forma de resistência no campus**

A primeira universidade genuinamente brasileira foi fundada no dia 18 de fevereiro de 1808, trata-se da Escola de Medicina da Bahia. Paralelamente a este período, o Brasil mantinha a escravidão

da mão de obra negra como um dos pilares que sustentava o contínuo crescimento nacional. Não havia espaço para a população negra, liberta ou nascida livre, nos espaços de educação formal, tampouco na primeira universidade, projetada para comportar filhos da casa grande nascidos de famílias europeias. Pensar então em Universidade brasileira é teorizar sobre uma instituição que em sua gênese segregou mais da metade da população brasileira, que se ergueu sobre sangue e suor negro, mas que nunca abriu suas portas para que houvesse diversidade étnico-racial em seu corpo discente, docente e técnico.

Como demonstrado anteriormente, os dados apontam para uma drástica defasagem no ensino. O indivíduo negro é, portanto, o último a se alfabetizar, tem maior dificuldade para assimilar os conteúdos didáticos pedagógicos e o primeiro a abandonar o ensino, certamente estes fatos não ocorrem por acaso, há a manutenção desta estrutura que os mantém em condições de completa desigualdade quando comparados com a população branca.

As universidades carregam uma profunda herança histórica, tornando a ocupação desses espaços um desafio e reforçando uma imagem social elitizada do universitário. A escravidão deixou marcas duradouras no Brasil, e, apesar dos avanços na presença negra em ambientes majoritariamente brancos, persiste no imaginário coletivo a associação do corpo negro ao serviço físico exaustivo, sem reconhecimento intelectual. Para o sistema racista, o corpo negro é visto como inapto para funções delicadas e racionais, perpetuando desigualdades.

Na terceira e última fase dos ritos de passagem, o indivíduo limiar ganha seu local na sociedade, consoma-se a

passagem. Após um longo processo de separação, isolamento, sofrimento, de ruptura com costumes antigos, de submissão, perda de individualidade, eis que lhe é atribuído um novo status e os conflitos dão lugar à uma maior estabilidade. Ao ser comparada às outras duas fases anteriores dos ritos de passagem, separação e margem (limiar) respectivamente, observa-se que há uma segregação da população negra, desde os períodos primários de sua formação na pré-escola e, posteriormente, fatores como exploração do trabalho infantil, exclusão escolar, amadurecimento precoce, entre outros, impulsionam a população negra para margem/limiar, o que não implica afirmar que estes corpos já não fossem tratados de forma totalmente marginalizada.

Ao analisar a população negra nas universidades, com vistas a um entendimento linear entre os ritos de passagem e a trajetória educacional até o ensino superior, a terceira e última fase desse rito imposto às pessoas negras, não chega a se concretizar nos moldes expostos por Victor Turner em sua obra.

Diversos fatores apontam para uma liminaridade enquanto um estado institucionalizado, fixo. A transição neste caso, torna-se uma condição permanente, de acordo com Turner

O que parece ter acontecido é que, como incremento da especialização da sociedade e da cultura, com a progressiva complexidade na divisão social do trabalho, aquilo que era na sociedade tribal principalmente um conjunto de qualidades transitórias “entre” estados definidos da cultura e da sociedade, transformou-se num estado institucionalizado. (TURNER, 1974, p. 131)

No ambiente universitário, a população negra frequentemente tem sua subjetividade negada e seu status social

enfraquecido, o que naturaliza o sofrimento racial. Em resposta, surgem as *communitas*, espaços organizados para fortalecer a presença negra na universidade, promovendo trocas materiais e simbólicas e debates sobre questões sociais e raciais, como ocorre nos NEABS/NEIABS. Enquanto a plena igualdade no ensino superior não for alcançada, essas *communitas* seguirão como resistência, mesmo diante de conflitos sistêmicos. Em relação a essa afirmação, Turner constata:

Minha opinião, em resumo, é que na perspectiva daqueles aos quais incube a manutenção da “estrutura”, todas as manifestações continuadas da “*communitas*” devem aparecer como perigosas e anárquicas, e precisam ser rodeadas por prescrições, proibições e condições. E, como afirmou recentemente Mary Douglas (1966), aquilo que não pode, com clareza, ser classificado segundo critérios tradicionais de classificação, ou se situe entre fronteiras classificadoras quase em toda parte é considerado “contaminador” e “perigoso” (passim). (TURNER, 1974, pg. 133)

É inegável que para grupos dominantes, para a parcela racista da população, a ideia de uma “*communitas*” continuada assusta. Para além disso, existe o intenso medo de que esses grupos tomem consciência de sua importância política e rebelem-se, então o grande sintoma desse medo surge na incansável tentativa de tornar tais grupos marginalizados a todo custo, dentro e fora do campus, os estigmatizar como rebeldes, potencialmente perigosos, mas isso se dá ao fato de terem rompido com esse pacto torturante de silêncio que durou séculos.

A institucionalização da liminaridade, ao reforçar a exclusão social, converge com o racismo institucional, sobretudo nas universidades. Assim, um sistema cria a

teoria da exclusão, e outro a operacionaliza, perpetuando desigualdades. A falta de identificação da população negra no meio acadêmico compromete sua permanência, alimentando um ciclo contínuo de expulsão, que se manifesta desde o nascimento e contradiz a ideia de igualdade racial no Brasil.

### Considerações finais

O presente trabalho oferece uma contribuição ao campo das ciências sociais ao articular, de forma crítica, a teoria dos ritos de passagem de Victor Turner com as experiências da população negra no sistema educacional brasileiro. Ao lançar luz sobre a noção de liminaridade como chave interpretativa para os processos de exclusão, resistência e não pertencimento enfrentados por pessoas negras, especialmente no ambiente universitário, o estudo propõe um deslocamento: não apenas pensar o racismo como uma estrutura de opressão, mas compreendê-lo também como um operador simbólico que molda trajetórias e subjetividades ao longo da vida.

A análise desenvolvida aqui evidencia que a população negra, ao adentrar os espaços escolares e universitários, é submetida a um processo contínuo de liminaridade institucionalizada, em que a transição entre os papéis sociais, da exclusão à integração, nunca se completa. A promessa de acesso pleno à cidadania, ao conhecimento e à produção acadêmica não se concretiza, pois os mecanismos de racismo institucional, simbólico e epistêmico sustentam um regime de pertença condicionado e sempre vigiado.

A articulação entre os conceitos de não lugar, *communitas* e aquilombamento permite compreender como, mesmo diante de um sistema que opera pela exclusão, a população negra constrói

estratégias de resistência, pertencimento e afirmação coletiva. O estudo recupera a centralidade das experiências negras como formas legítimas de produção de conhecimento e desafia a lógica meritocrática e eurocentrada que ainda orienta o imaginário acadêmico.

O trabalho demonstrou também que a universidade brasileira não é apenas um espaço de reprodução de desigualdades, mas também um campo de disputa simbólica, política e epistemológica. Ao considerar os corpos negros como corpos rituais, constantemente marcados, atravessados e também criadores de novas formas de existência, rompe-se com leituras simplistas sobre inclusão, evidenciando que não se trata apenas de ocupar o espaço, mas de ressignificá-lo a partir de outros paradigmas de saber e de vida.

Por fim, este estudo reafirma a urgência de uma educação comprometida com a transformação social e a justiça racial. Isso envolve não apenas reconhecer o racismo em suas múltiplas expressões, mas criar fissuras nos alicerces que o sustentam, sejam eles pedagógicos, curriculares, institucionais ou simbólicos. A universidade, nesse processo, deve ser pensada não como um fim da travessia, mas como um novo território de luta, onde a presença negra é não apenas possível, mas potente, crítica e necessária.

#### Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Letramento, 2018.

ARAÚJO, M, C; MOREIRA, L, T; FELIPE, D, A (Org.). **Trajetórias negras na universidade: resistências, histórias e intelectualidades.** 1. ed. Maringá: Uniedusul Editora, 2020. p. 118–128. Disponível em:

<https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Livro-2-Trajet%C3%B3rias-Negras-Na-Universidade-Resist%C3%A2ncias-Hist%C3%B3rias-Intelectuais.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88–103, dez./fev. 2005–2006.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: USP, 1998.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 1978.

GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, R; AMBAR, G. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. In: **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 206, 2015.

GOUVÊA, J. B. O que há por trás do discurso da harmonia racial no país da miscigenação? In: **Farol**, Belo Horizonte, v. 4, n. 10, p. 922–923, ago. 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

MEAD, M. **Sexo e temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

SERPA, V. **Abandono escolar é maior entre negros, diz levantamento do IBGE.** In: Alma Preta, março de 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abandono-escolar-e-maior-entre-negros-diz-levantamento-do-ibge/>. Acesso em: 16. 04. 2025.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura.** Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

Recebido em 2025-04-16

Publicado em 2025-09-27