

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DUANA EDUARDA ELIAS DA SILVA

Entre esquinas da vida e corredores acadêmicos: análise da trajetória de pesquisadoras negras em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá

Maringá

2026

DUANA EDUARDA ELIAS DA SILVA

Entre esquinas da vida e corredores acadêmicos: análise da trajetória de pesquisadoras negras em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociedade e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marivânia Conceição de Araujo.

Maringá

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586e

Silva, Duana Eduarda Elias da

Entre esquinas da vida e corredores acadêmicos : análise da trajetória de pesquisadoras negras em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá / Duana Eduarda Elias da Silva. -- Maringá, PR, 2026.
170 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marivânia Conceição de Araujo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2026.

1. Pesquisadoras negras. 2. Política de ações afirmativas. 3. Pós-graduação. 4. Ensino superior. 5. Epistemologia feminista negra. I. Araujo, Marivânia Conceição de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.


CDD 23.ed. 300

DUANA EDUARDA ELIAS DA SILVA

Entre esquinas da vida e corredores acadêmicos: análise da trajetória de pesquisadoras negras em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:


COMISSÃO JULGADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIVANIA CONCEICAO DE ARAUJO**
Data: 05/02/2026 22:51:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marivânia Conceição de Araújo
(Orientadora/Presidente)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 **HILTON COSTA**
Data: 10/02/2026 09:27:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hilton Costa
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 **ALEXSANDRO ELEOTERIO PEREIRA DE SOUZA**
Data: 09/02/2026 08:38:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandro Eleoterio Pereira de Souza
Universidade Estadual de Londrina- UEL
(participação remota)

Aprovada em: 27 de janeiro de 2026

Local de defesa: Bloco H-12, sala 014 da Universidade Estadual de Maringá

*Em homenagem aos meus ancestrais
que partiram antes e durante a escrita desta dissertação
aos meus avós Maria, Maria Lurdinha e Dalvo
ao meu pai, Gil
à minha tia Maria da Penha
cujas memórias iluminam os meus caminhos.*

AGRADECIMENTOS

Apreendi a gostar dos agradecimentos de um texto graças à sensibilidade e à vulnerabilidade que as pessoas depositam na escrita desta parte. O reconhecimento de que a pesquisa não é realizada exclusivamente a partir de uma única pessoa expressa o que aprendi com intelectuais como bell hooks, em sua obra *Tudo sobre o amor: o amor é ação* e nós, pessoas negras, crescemos no coletivo. Agradecer é admitir que esse fato está na realização da pesquisa acadêmica.

Agradecer é reconhecer, e reconhecer é compreender que nada nos pertence por inteiro. Todo conhecimento é travessia, passa por nós, mas não é posse, é herança e partilha, ciclo que começa antes e continua depois. Há ensinamentos que nos orientam a negociar o mundo, a calcular riscos e oportunidades. Outros nos ensinam a sustentar o olhar e a medir a existência não apenas pelo compasso das metas, mas pela dignidade do percurso. Entre o ritmo que organiza os passos e a corda que ameaça apertar o pescoço, escolhe-se a lucidez. O saber não é conquista isolada nem troféu exibido, é experiência que circula, atravessa e humaniza. Nada retemos, somos fluxo, travessia e continuidade.

Durante esses dois anos, sofri para me manter próxima de algumas pessoas. O isolamento exigido pela pesquisa e o meu amadurecimento pessoal foram suficientes para que esse movimento acontecesse. Meus ciclos se encerraram e os capítulos da minha vida mudaram. Contudo, há alguém de quem tenho certeza de que sempre estará comigo, pois é a minha amiga mais fiel, aquela que, independentemente do tempo que lhe dedico, do meu humor ou do capítulo que estou vivendo, permanece ao meu lado. Para ela, a vida na universidade não é algo natural; ainda assim, nunca deixou de confiar em mim. Essa pessoa é minha mãe: Eliana.

Quando mais nova, lembro do quanto minha mãe se dedicou à minha infância e, ao mesmo tempo, permitiu-me a liberdade de fazer minhas próprias escolhas. Algo marcante são as noites em que dormimos juntas no sofá. Ali, eu me sentia segura e confortável, vivendo o tempo que só uma criança possuí, sem pensar em nada além do amor que eu nutria por você. Minha mãe, você sempre será o meu porto seguro, e eu estou aqui para ser o seu. Obrigada por ter dedicado a sua juventude aos meus cuidados com tanto amor. Você é a pessoa sobre quem não consigo escrever sem que alguma lágrima escorra pelo meu rosto, parecido com o seu. Durante a escrita desta dissertação, você deixou claro o orgulho que sente por mim e me

impulsionou a continuar quando eu disse que estava pensando em desistir. Eu te amo para sempre.

Agradeço à memória do meu pai, Gil, que tantas vezes me trouxe reflexões positivas. Dele, guardo o sorriso aberto e alto, parecido com o meu, o cabelo longo e a barba que eu sempre pedia para tirar, pois encostava na minha bochecha. Mesmo enfrentando muitas dificuldades e lidando com seus próprios monstros, nunca deixou de me dizer o quanto eu era amada. Foi esse amor que ajudou a moldar a minha personalidade e a minha força. Obrigada por isso. Eu te amo e espero que esteja descansando em paz.

Ao meu segundo pai, Carlos, agradeço por ter superado seus limites e enfrentado suas lutas internas pelo bem da nossa família. Obrigada por me acordar tantas vezes para o trabalho, mesmo sabendo que eu detesto acordar cedo. Obrigada por nunca ter deixado faltar um grão de feijão em nosso armário, mesmo quando não havia dinheiro sequer para comprar uma meia para você. Agradeço por sempre ter me tratado com respeito e por deixar claro que eu tinha um lar para onde poderia voltar, em qualquer uma das muitas voltas que a vida dá. Você está eternizado no meu coração, e me traz paz saber que o meu irmão tem um pai bom.

Agradeço ao meu irmão, Enzo, por ser a criança mais encantadora do mundo, meu amor por você é inexplicável, o caminho que trilho é por você também.

Agradeço a Agnuel Araújo, pessoa que foi meu principal ponto de segurança durante todo esse processo. Foi graças às nossas conversas difíceis, às vezes em que me levou e buscou na universidade, ao incentivo para que eu pudesse me ausentar sem culpa de nossos momentos para escrever, às refeições que preparou para nós, às manhãs em que me acordou e às vezes em que me disse que eu era amada e admirada por você é que estou aqui. Você foi quem realmente não me deixou desistir, afundar ou ficar paralisada. Suportou meus momentos de estresse, mas nunca deixou de me dizer, quando necessário, que eu precisava continuar lutando. Obrigada por ouvir assuntos que muitas vezes não faziam sentido para você, pelo tempo que fosse preciso, por escutar trechos desta dissertação e por ser meu principal confidente. Estar ao seu lado tem sido realmente especial.

Agradeço à minha orientadora Marivânia Conceição de Araujo, por ser uma pessoa e profissional atenciosa, querida, amável, disponível e inspiradora. Você é linda por dentro e por fora, não me canso de agradecer por você estar no meu caminho.

Agradeço às professoras que incentivaram a minha entrada no mestrado com tempo dedicado e palavras de incentivo. À Prof^ª. Dr^ª. Simone Dourado e à Prof^ª. Dr^ª. Zuleika de Paula: sem vocês eu não estaria escrevendo estas linhas hoje.

Agradeço à professora Dr^ª. Carla Bernava, por todo incentivo e apoio.

Agradeço à Impacta Pretas, um projeto rico, próspero e transformador de histórias, inclusive a minha. Depois desse encontro, nunca mais fui a mesma pessoa. Também estou aqui hoje graças a tudo o que a Impacta representa. Minha vida se transformou, hoje acredito em mim, no meu potencial, e acredito que meus caminhos estão abertos.

Agradeço à Solange Gil de Azevedo por ser uma mulher inteira, linda e ensolarada. Você doou a mim seu amor, seu tempo e seu conhecimento. Foi uma das primeiras pessoas a me incentivar a entrar no mestrado. Quando nos encontramos, você me disse que eu iria para o mestrado honrar a memória das nossas, e aqui estou. Honro a sua memória, os seus ensinamentos e a sua existência. Obrigada, Sol.

Agradeço à Salete Gil e Eliane Oliveira, minhas primeiras professoras negras e grandes inspirações. Foi ali que minha trajetória começou. Salete, te agradeço em especial por ser minha amiga e conselheira. Você possui uma sensibilidade impressionante e um jeito único de ser.

À Thays Machado, por ser uma amiga querida, sempre sensível e amável. Ter dado início a um projeto ao seu lado, além de compartilhar bons momentos, foram experiências ricas e prósperas.

Agradeço à Sara Araújo, por ser uma pessoa com um mundo gigante na mente e no coração, e mais ainda, por ser gentil a ponto de compartilhar um pouquinho comigo, através dos cafés, jantares, conselhos, conversas.

Agradeço ao Clube de Leitura Carolina Maria de Jesus, projeto vinculado à Impacta Pretas. Todas as ideias compartilhadas e construídas ali fizeram toda a diferença no modo como enxergo o mundo.

Agradeço à Thais Almeida, minha alma gêmea, por todas as vezes que nos salvamos. Eu te amo e sempre estarei aqui para te salvar quantas vezes forem necessárias, pois sei que é recíproco. Nunca pensei que uma pessoa poderia ter um lugar tão grande na minha vida.

Agradeço ao Gabriel Barbosa, por ceder tantas vezes sua casa para os nossos momentos especiais, mas principalmente por ser um amigo tão “casa”, nossa amizade é natural, tranquila, compreensiva e divertida apesar dos dramas da vida.

Ao Vinicius Rinaldi, por me mostrar que a vida é simplesmente a vida acontecendo, por ser carinhoso inesperadamente, por ser direto, sincero e compreensivo. Sua existência me faz feliz.

Às amigas que descobri que quero levar para a vida, Gabriela Barczyszyn, meu grande encontro de alma, pessoa com quem compartilho meus anseios, tristezas, defeitos e sonhos. Sem você, eu não estaria finalizando esta dissertação. Da mesma forma, agradeço a

Jaqueline França, com quem compartilho minha racionalidade e, ao mesmo tempo, minha emoção diante da vida. Você é uma pessoa grandiosa. Amo vocês duas.

Agradeço ao Wellington Benevides, Isabela Cardoso e Camila Brancalhão, pessoas queridas que admiro e tenho um carinho enorme.

À Joana Máximo, agradeço pelo tempo de trabalho juntas que nos aproximou. Obrigada por todas as vezes em que me ouviu e me aconselhou. Você é gigante, preta. Aproveito para agradecer também ao Irineu Bicudo, meu primeiro amigo da graduação em Ciências Sociais. Compartilhamos bons momentos juntos. Obrigada por tudo.

Ao Igor Leonardo Alves e a Samira Perez, vocês abriram os meus olhos para muitos pontos da vida, foi especial cursar uma disciplina com vocês, e é ótimo continuar tendo contato. Em especial, você Igor é de uma sensibilidade impressionante, te admiro em tudo o que faz e obrigada por todas as vezes em que me ouviu e incentivou, sua amizade é preciosa.

Agradeço ao projeto *Ações Afirmativas e Produção Intelectual: As IES Estaduais das Regiões Sul e Sudeste*, alocado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UEL, contemplado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento financiado pela CAPES por fornecer os recursos necessários para a dedicação, com mais tranquilidade, a esta dissertação. Além da oportunidade de conhecer e poder me aventurar em uma área de pesquisa tão relevante.

No mesmo sentido, agradeço à coordenação do projeto: Prof^a Dr^a Maria Nilza, mulher e profissional inspiradora.

Agradeço ao professor Alexsandro Eleotério, por ter me mostrado que a pesquisa pode ser prazerosa, por ter apontado caminhos, por ter deixado o processo mais leve. Você fez toda a diferença na minha trajetória como um professor que inspira e não deixa desistir. Obrigada.

À Lais Caetano, por todo o acolhimento em todas as vezes que tive dúvidas, medos e compartilhei vitórias, um presente que o projeto me deu.

Agradeço a todos os integrantes do projeto pelas contribuições e pelos momentos de sufoco que ganharam afago quando compartilhados com o grupo.

Ao NEIAB por ter sido rede de apoio, espaço de estudos e de construção de ideias, todos os que fazem parte dele, fizeram parte desta dissertação. Em especial, agradeço ao Patrick Gois, por ter me auxiliado na revisão desta dissertação.

Agradeço à Carla Akotirene por ter me abraçado e incentivado a minha escrita. Nunca vou esquecer do seu carinho.

Agradeço ao Márcio Piagio, por sempre ter me incentivado a seguir em direção aos meus sonhos.

Nesse sentido, não foi apenas com a leitura de agradecimentos de terceiros que aprendi a respeitar este elemento, mas foi também com uma amiga, Elisângela de Sá, que cultivei em uma parte importante da minha vida. Nós nos emocionamos e trocamos agradecimentos aleatórios e sonhamos com como seria o nosso.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UEM, por contar com professores excelentes e por ter contribuído para uma experiência de formação tranquila e transformadora.

Às interlocutoras da pesquisa por terem compartilhado suas histórias comigo, vou me lembrar e valorizar isso sempre.

Agradeço aos professores que participaram da minha banca de qualificação e de defesa. Tive a felicidade de contar com a sensibilidade, o cuidado e o profissionalismo de todos, sem exceção. Vocês transformaram meu nervosismo em acolhimento e incentivo, tornando esse momento mais leve e significativo. À Professora Dr^a. Luciana Garcia, ao Professor Dr. Alessandro Eleotério e ao Professor Dr. Hilton Costa, minha sincera gratidão.

Essa pesquisa foi construída com muitas mãos, corações e histórias!

Obrigada.

*Só eu sei
As esquinas
Por que passei
Só eu sei
Só eu sei*

Djavan, Esquinas

*“Por que sou levada a escrever?
Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta.
Porque não tenho escolha.
Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também.
Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá.
No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo.
Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome.
Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo,
para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.
Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo.
Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia.
Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora.
Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda.
Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias.
Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência.
Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever”*

(Glória Anzaldúa, 2000, p. 230)

Entre esquinas da vida e corredores acadêmicos: Análise da trajetória de pesquisadoras negras em programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

Esta dissertação se constrói a partir da análise das trajetórias pessoais e acadêmicas de pesquisadoras negras inseridas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento da Universidade Estadual de Maringá. O trabalho parte da constatação de que a presença de mulheres negras nos espaços universitários de produção de conhecimento ainda é numericamente restrita e marcada por barreiras que atravessam o acesso, a permanência e o reconhecimento de suas contribuições científicas. Metodologicamente, a dissertação estrutura-se a partir de uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas realizadas com as pesquisadoras. A análise do material empírico foi conduzida por meio do método de análise episódica, proposto por Grada Kilomba, que privilegia a narração de episódios concretos vividos pelas interlocutoras. Essa escolha permitiu acompanhar situações cotidianas nas quais o racismo, o sexismo e as desigualdades de classe se manifestam de forma situada, revelando seus efeitos na constituição das subjetividades e nas trajetórias acadêmicas ao longo da pós-graduação. Os episódios narrados evidenciam que, embora as políticas de ações afirmativas tenham desempenhado papel central no ingresso dessas mulheres na universidade, a permanência na pós-graduação segue atravessada por experiências de solidão institucional, questionamentos recorrentes acerca de suas capacidades intelectuais, relações pedagógicas marcadas por assimetrias e disputas epistêmicas que limitam o reconhecimento de saberes produzidos a partir de experiências racializadas. Ao mesmo tempo, a pesquisa acompanha a emergência de estratégias de resistência e permanência, como a construção de redes de apoio, o fortalecimento dos vínculos comunitários, a espiritualidade e a produção de conhecimento enraizada na experiência, elementos que sustentam a continuidade de suas trajetórias acadêmicas e produzem fissuras no espaço universitário. A principal contribuição deste trabalho reside em evidenciar que a presença e a permanência dessas pesquisadoras na pós-graduação constituem forças transformadoras, capazes de tensionar o campo científico e de ampliar as possibilidades de uma ciência comprometida com a justiça racial.

Palavras-Chave: Pesquisadoras negras. Pós-graduação. Epistemologia feminista negra. Ações afirmativas. Ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation is based on the analysis of the personal and academic trajectories of black women researchers enrolled in *stricto sensu* graduate programs across different fields of knowledge at the State University of Maringá. The study starts from the recognition that the presence of black women in university spaces of knowledge production remains numerically limited and is marked by structural barriers affecting access, permanence, and recognition of their scientific contributions. Methodologically, the research adopts a qualitative approach grounded in interviews conducted with the participants. The empirical material was analyzed through the episodic analysis method proposed by Grada Kilomba, which emphasizes the narration of concrete lived episodes by interlocutors. This analytical framework enabled the examination of everyday situations in which racism, sexism, and class inequalities emerge in situated ways, revealing their effects on the constitution of subjectivities and on academic trajectories throughout postgraduate education. The narrated episodes indicate that, although affirmative action policies have played a central role in enabling these women's access to higher education, permanence in graduate programs remains marked by experiences of institutional isolation, recurring challenges to their intellectual capabilities, pedagogical relationships structured by asymmetries and epistemic disputes that limit the recognition of knowledge produced from racialized experiences. At the same time, the research highlights the emergence of strategies of resistance and persistence, such as the construction of support networks, the strengthening of community ties, spirituality, and the production of knowledge rooted in lived experience. These elements sustain the continuity of their academic trajectories and create fissures within the university space. The main contribution of this study lies in demonstrating that the presence and permanence of these researchers in graduate education constitute transformative forces capable of challenging the scientific field and expanding the possibilities for a science committed to racial justice.

Keywords: Black women researchers. Graduate studies. Black feminist epistemology. Affirmative action. Higher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	15
ESCRE(VIVENDO): MEU ENCONTRO COM A PESQUISA.....	23
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS POSSÍVEIS: TÉCNICAS, DESAFIOS E SENSACIONES.....	29
1.1 SOBRE A PARTE EMPÍRICA.....	29
1.2 PREPARAÇÃO: ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	33
1.3 INÍCIO DO TRABALHO DE CAMPO: CONTATANDO AS PESQUISADORAS.....	35
1.4 FRUSTRAÇÃO: OS SENTIMENTOS FAZEM PARTE DA PESQUISA.....	36
1.5 PERCURSO ANALÍTICO.....	39
CAPÍTULO 2 - ENTRE IDEOLOGIAS, CONCEITOS E EPISTEMOLOGIAS.....	43
2.1 EUGENIA NO BRASIL.....	43
2.2 COLONIALIDADE DO SABER: OS SUPOSTOS SENHORES DA CIÊNCIA.....	51
2.3 BRANQUITUDE: O SUPOSTO PRIVILÉGIO POR MÉRITO.....	58
2.4 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA: É SUPOSTO PORQUE É MENTIRA.....	64
CAPÍTULO 3 - GRADUAÇÃO SIM, NA PÓS, AINDA NÃO: O COMPROMISSO PARCIAL DA UEM.....	71
3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E A UEM.....	71
3.2 QUANDO A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ENFRENTA A BRANQUITUDE.....	81
3.3 POLÍTICA SEM POLÍTICA: A PÓS-GRADUAÇÃO EM SILÊNCIO.....	92
CAPÍTULO 4 - PESQUISADORAS DE SI, DO MUNDO E DAS AUSÊNCIAS.....	100
4.1 AS PESQUISADORAS: “E EU QUERIA NOVOS HORIZONTES”.....	100
4.2 “ACREDITO QUE RETRIBUIR À MINHA FAMÍLIA SEJA O MEU MAIOR GESTO DE GRATIDÃO”.....	105
4.3 “MEU CORPO NÃO PERTENCIA ALI DE JEITO NENHUM”.....	117
4.4 “NÃO VAI CABER NA SUA DISSERTAÇÃO O TANTO DE VIOLÊNCIA QUE EU SOFRI”.....	126
4.5 “EU ESTAVA CONSEGUINDO SONHAR COM UMA COISA MUITO MAIOR DO QUE A MINHA PRÓPRIA REALIDADE”.....	137
4.6 “QUEM ESTÁ PREPARADO PARA LER A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE PESSOAS NEGRAS?”.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	162

INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Este estudo tem como objetivo principal analisar as trajetórias de vida e acadêmicas de pesquisadoras negras, vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu*, das diferentes áreas do conhecimento, em nível de mestrado e doutorado da Universidade Estadual de Maringá, visando compreender como essas trajetórias influem na produção de conhecimento científico. Objetiva identificar as motivações que as levaram a escolher a temática de pesquisa e referenciais teóricos em seus estudos concluídos ou em andamento. Discute as dificuldades em seus percursos acadêmicos e a confluência de raça e gênero. Busca refletir sobre a relação entre os orientadores/as e as discentes e como essa dinâmica influencia as pesquisas. As trajetórias foram apreendidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas de forma presencial e *online*. Dessa forma, o material para análise foi coletado com as próprias pesquisadoras, que são as que conhecem melhor suas histórias e o assunto em questão.

Foi importante fazer um recorte para definir quais pesquisadoras seriam entrevistadas, pois no começo houve bastante entusiasmo de intelectuais de várias regiões, especialmente após divulgar a pesquisa em um grupo de pesquisadoras negras no *WhatsApp*. Apesar do entusiasmo de pesquisadoras de outras universidades do país, o campo se consolidou na Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no Sul do país, e parte das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná (IEES/PR). Essa escolha foi realizada para refletirmos a UEM na discussão a respeito das ações afirmativas, especificamente no que tange à política de cotas raciais no Paraná devido a minha participação no projeto *Ações Afirmativas e Produção Intelectual: As IES Estaduais das Regiões Sul e Sudeste* (UEL, 2024). Os estudos desenvolvidos a partir deste tema contribuirão para as reflexões desta pesquisa maior.

A Região Sul do Brasil destaca-se por apresentar a maior proporção de população autodeclarada branca, atingindo 72,6%, conforme dados do Censo Demográfico de 2022. No município de Maringá, situado no estado do Paraná, a população total é de 409.657 habitantes, segundo o mesmo censo. A distribuição da população maringaense por cor ou raça é a seguinte: 67,05% se autodeclararam brancos; 25,08% pardos; 4,54% pretos; 3,25% amarelos; e 0,07% indígenas. De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), considera-se população negra o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Portanto, aproximadamente 29,62% da população de Maringá é composta por pessoas negras, enquanto a maioria é formada por indivíduos autodeclarados brancos.

Devido a essa maioria de indivíduos brancos, o cenário descrito evidencia uma prática que segundo Delton Felipe (2018), é recorrente na Região Sul: a negação sistemática da contribuição da população negra na construção da identidade e da cultura do estado, resultado de políticas de memória que privilegiam narrativas hegemônicas, silenciando a presença e a participação dos negros na formação social e cultural do estado. Tal apagamento não apenas distorce a compreensão do passado, mas também perpetua a invisibilidade das questões raciais nos espaços institucionais, incluindo as universidades, pois embora não constituam a maioria da população, as pessoas negras e indígenas existem e também compõem a história da Região Sul do Brasil.

A resistência à implementação de políticas de cotas raciais nas instituições de ensino superior públicas do Paraná, especialmente na Universidade Estadual de Maringá, reflete essa negação. A UEM foi uma das últimas universidades paranaenses a adotar a política de cotas raciais na graduação, aprovando-a em 20 de novembro de 2019, Dia Nacional da Consciência Negra, após mais de uma década de debates e mobilizações.

Segundo Delton Felipe e Lilian Amorim (2021), o debate para a aprovação das cotas raciais na universidade vinha acontecendo desde 2008, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) justificou a recusa da proposta da política argumentando que com a implantação de cotas sociais os candidatos negros também seriam beneficiados. Essa justificativa foi contestada por diversos atores, incluindo o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB), movimentos negros locais, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Maringá (COMPIR), a Comissão de Igualdade Racial da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Coletivo de Juventude Negra Yalodê-Badá, que organizaram uma série de mobilizações com o objetivo de pressionar a universidade para a implementação de uma política de cotas raciais (Felipe; Amorim, 2021, p. 22).

Com isso, compreende-se que o ambiente ao qual as participantes da pesquisa são vinculadas é uma universidade em que as discussões raciais são mobilizadas a no mínimo duas décadas e com mais intensidade desde 2019 com a aprovação das cotas raciais na graduação até o presente, sendo que a primeira banca de heteroidentificação presencial aconteceu em 2024, relacionada a uma série de conflitos e tensões¹ demonstrando que a aprovação das cotas raciais foi o início da responsabilidade da universidade para com as

¹Essa afirmação parte de experiência individual como membra efetiva (secretária) responsável pela organização das bancas de heteroidentificação da Universidade Estadual de Maringá, desde 2024 até o presente, sendo uma das responsáveis pela organização do evento problematizado: a primeira banca de heteroidentificação presencial da UEM (UEM, 2025).

políticas de ação afirmativa, mas não sugere interesse institucional para a sua efetivação, consolidando um contexto de disputas que coloca em risco não só a boa efetivação da política e a permanência dos alunos negros na graduação, mas também o ingresso e permanência na pós-graduação.

Explicitado o contexto ao qual as pesquisadoras estão vinculadas, conclui-se que se tratam de mulheres que se autodeclaram negras (pretas e pardas), inscritas em programas de pós-graduação, majoritariamente, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Uma das pesquisadoras desenvolve sua pós-graduação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), porém possui trajetória acadêmica vinculada à UEM, aspecto detalhado no Capítulo 4. As participantes têm idades entre 24 e 45 anos, pertencem a diferentes áreas do conhecimento, e o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado entre os anos de 2024 e 2025.

Pesquisas que abordam as experiências de mulheres negras em diferentes contextos sociais partem principalmente de uma problemática geral: as mulheres negras no Brasil são a base da pirâmide social. Essa constatação é embasada em dados que revelam que entre os índices estatísticos sobre a realidade da população do Brasil, as mulheres negras sempre estão em desvantagem, como disposto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) quando evidencia que as mulheres pretas e pardas dedicam mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados de pessoas, participam menos do mercado de trabalho formal, com altas taxas de informalidade, são mais afetadas pela pobreza e pela baixa escolaridade.

Deste modo, embora as mulheres representem 51,5% da população do país, sendo que desse grupo 54,5% são mulheres negras (IBGE,2022), essa maioria numérica não se traduz em presença efetiva nos espaços de poder e produção de conhecimento. Ou seja, as mulheres negras são limitadas no acesso, na permanência e na ascensão em espaços sociais, institucionais e acadêmicos, devido às múltiplas formas de opressão² que são submetidas socialmente e que restringem sua participação em diversos ambientes sociais e institucionais (Azevedo;Barbosa; Guena, 2024).

Apesar desses desafios, Jackeline Azevedo, Hanna Barbosa e Márcia Guena (2024), a partir de um levantamento de dados fornecidos pela CAPES, ressaltam que aconteceu um aumento no ingresso de mulheres negras na pós-graduação em 2018, porém, com redução gradual até o ano de 2020, que segundo a autora é devido a um enfraquecimento dos investimentos públicos na pós-graduação e das políticas de inclusão entre 2016 e 2022,

² Opressão é um termo que descreve qualquer situação em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade. Raça, classe, gênero, sexualidade, nação, idade e etnia, entre outras constituem as principais formas de opressão. No caso das mulheres negras, as principais opressões analisadas são a de raça e gênero em intersecção (Collins, 2019).

período que compõe as gestões presidenciais de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Concluindo a relevância dessas políticas para o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior, pois a pós-graduação é um caminho importante para uma formação qualificada tanto para futuras docentes quanto para as futuras profissionais do mercado de trabalho formal.

Posto isso, refletir, ainda que brevemente, sobre as dificuldades de ingresso de pessoas negras na docência do ensino superior é fundamental, uma vez que é a partir da titulação em nível de mestrado e doutorado que mulheres negras podem acessar a carreira docente universitária. Tal ingresso contribui para o aumento de sua presença nos espaços acadêmicos, da graduação aos quadros efetivos das universidades, tensionando e não reproduzindo condições históricas de subalternização das mulheres negras (Azevedo; Barbosa; Guena, 2024).

Nesse sentido Anna Carolina Venturini (2017), afirma que embora as mulheres sejam maioria entre as concluintes de mestrado e doutorado, elas ainda são minoria nos quadros docentes e de liderança das instituições de ensino superior persistindo desigualdades de gênero, especialmente em áreas tradicionalmente dominadas por homens, como as Engenharias e as Ciências Exatas e da Terra, que continuam a apresentar uma presença majoritariamente masculina. Quando adicionado o fator racial, o problema é ainda mais agravante.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), da UERJ, mostra que mulheres negras e indígenas representam apenas 2,5% do total de docentes da pós-graduação brasileira, o que evidencia a sub-representação dessas populações nos espaços acadêmicos de poder (GEMAA, 2023). Abrangendo os dados, eles evidenciam que pessoas pretas, pardas e indígenas são minoria entre os docentes nas áreas de STEM³, relacionadas às chamadas áreas duras⁴.

Na Universidade Estadual de Maringá, está em desenvolvimento o projeto *Mapeamento dos Professores Negros da Universidade Estadual de Maringá*, que tem como objetivo identificar, registrar e dar visibilidade à presença de docentes negros(as) na instituição, promovendo o reconhecimento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais e fortalecendo a representatividade negra no ensino superior. A iniciativa é desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB), em parceria com o Hub Conemat, e visa realizar um mapeamento dos docentes negros da instituição, a fim de levantar

³ Sigla que, em inglês, significa Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

⁴ Um conjunto de áreas de estudo que se baseiam em métodos, frequentemente envolvendo experimentos e dados quantitativos. São relacionadas às ciências exatas (inclui engenharias) e biológicas (naturais, saúde e da terra).

suas presenças e contribuições científicas e acadêmicas. Tal iniciativa se justifica diante da inexistência de um registro formal de autodeclaração racial de docentes, o que dificulta a realização de pesquisas sobre o perfil da universidade.

Embora a carreira docente também seja uma questão relevante ao refletir sobre a presença de mulheres negras no meio acadêmico, a presente pesquisa pretende se debruçar especificamente sobre os percursos acadêmicos das interlocutoras na pós-graduação, a docência é um assunto de igual importância para estudos posteriores e é destacado aqui para reflexão.

Considerando que as mulheres negras enfrentam limitações no acesso à educação e são condicionadas a diferentes opressões sociais, conforme os exemplos apresentados anteriormente, algumas perguntas foram utilizadas como norte para o presente estudo: ser uma mulher negra influenciou em suas experiências e relações na pós-graduação? Esse atravessamento racial e de gênero refletiu na escolha de seus temas de pesquisa e referenciais teóricos? Como as pesquisadoras enxergam sua presença no espaço universitário? E ainda, essas pesquisadoras contribuem para a produção científica que se atenta para a área das relações étnico-raciais? A premissa é a de que as trajetórias acadêmicas das pesquisadoras da presente pesquisa na pós-graduação são atravessados por desigualdades raciais e de gênero que incidem sobre suas experiências, escolhas teóricas e relações com docentes, ao mesmo tempo em que essas trajetórias produzem deslocamentos críticos no campo científico.

Sobre a última pergunta, parte-se do princípio de que a universidade é um espaço de poder, majoritariamente branco e masculino nas diferentes áreas do conhecimento, os vieses considerados para pensar e refletir a produção de conhecimento científico carrega um racismo embasado, bem como é apontado por autoras como Lélia Gonzalez (2020) e Beatriz Nascimento (2006).

Nesse sentido, José Jorge de Carvalho (2006), considerando como ponto de partida a produção de conhecimento dentro das universidades e seus agentes, afirma que, no Brasil, prevalece uma verdade específica, e o método que predomina é caracterizado por certa distância. A partir desses moldes, a fundação desse padrão reproduz uma óptica racista e preconceituosa que marginaliza qualquer produção científica e acadêmica que difira do sentido ocidental, ou seja, saberes construídos por aqueles que, até então, foram colocados como objetos de análise.

Para Carvalho (2006), existe nas universidades brasileiras uma dinâmica que pode-se chamar de confinamento racial, um tipo de segregação racial não institucional que situa uma condição de exclusão racial de docentes e discentes negros - quando acessam o espaço

academico. Ainda, segundo o autor, é justamente nesse ambiente segregado que as primeiras teorias raciais foram pensadas com um viés de distância e principalmente interpretado por pesquisadores brancos em uma perspectiva racista.

Esse confinamento, a princípio, é herdado de gerações passadas de acadêmicos. Por exemplo, o autor vem ilustrando essa situação alegando que as principais instituições de ensino como a USP, UFRJ, UFPR, Unicamp, entre outras, não tinham um quadro docente negro e indígena, mantendo o perfil do professor universitário branco, que desde a sua época como estudante até a docência superior só teve contato com outros professores, colegas de turma e posteriormente colegas de trabalho brancos, influenciando diretamente as experiências de pessoas negras na academia e as noções do que é ou não científico.

Sobre esse ponto, pesquisas vêm se debruçando sobre o ensino de história da África no ensino superior (Felipe, 2020) e aplicação das Leis 11.645/08 (Brasil, 2008) e 10.639/03 (Brasil, 2003). Elas apontam para o fato de que há uma resistência para novas teorias e práticas acadêmicas inclusivas e diversas e para a necessidade da inclusão desse ensino e do debate das relações raciais nos cursos superiores como estratégia de combate ao racismo e como instrumento para pensar novas formas de produzir ciência e ocupar o espaço universitário. Bem como assegura Beatriz Morais; Miranda Lima; Tânia Machado (2025):

[...] acreditamos que somente uma educação para as relações étnico-raciais introduzidas nos cursos de graduação e mantidas na pós-graduação é que podem ser capazes de minimizar esse quadro deficitário acerca da inserção das pessoas pretas e pardas na pós-graduação, através das cotas destinadas a esses grupos marginalizados. [...] Dessa forma, é pertinente apontar que a inclusão de uma disciplina que aborde temas relacionados à diversidade, inclusão e políticas públicas afirmativas em programas de pós-graduação é fundamental para formar profissionais críticos, conscientes e capacitados a enfrentar os desafios de uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturas de exclusão. Essa disciplina permite a reflexão sobre as dinâmicas sociais que perpetuam discriminações baseadas em raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outras categorias, e promove o debate sobre estratégias para superar essas desigualdades.

Pensar em como a presença dessas pesquisadoras nas diferentes áreas do conhecimento contribuem ou não para o debate das relações raciais e a influência das políticas de ações afirmativas na pós-graduação também é central para este estudo.

Portanto, o presente estudo se justifica quando busca trazer para o debate a relevância de se pensar na presença e permanência de grupos violentados historicamente, isto é, as mulheres negras, para expandir os limites da produção de conhecimento científico que tradicionalmente é dominado por perspectivas eurocêntricas e é produzido por pessoas brancas. Ao focar nas trajetórias e na produção intelectual dessas mulheres, é possível

confrontar e dismantelar discursos de depreciação profundamente enraizados, promovendo uma visão mais inclusiva e diversificada do saber e da universidade.

Especificadas as problemáticas que incentivam e justificam a pesquisa, outro ponto motivador igualmente importante é de que ponto a pesquisadora parte. Ou seja, sendo uma mulher negra e na pós-graduação minha aproximação com a temática é quase inseparável, ponto de reflexão que faz com que a Epistemologia Feminista Negra seja elemento importante para a construção teórica da pesquisa.

Sobre a estrutura da dissertação, o primeiro subtópico ancorado a essa introdução é o *Escre(vivendo): meu encontro com a pesquisa*, em que mobilizo o conceito de escrevivência para narrar minha trajetória de vida e aproximações com a temática e objeto de pesquisa. Neste subtópico, mostro como foram importantes as redes de apoio que me incentivaram desde a infância a seguir no caminho da educação. Foram essas redes, compostas por minha família, amigos, professores e espaços como o NEIAB, que me transformaram e me guiaram para esta linha escrita neste exato momento. Foi de extrema importância reconhecer a minha escrevivência para ancorar minhas próprias expectativas em relação à pesquisa, para defender meus argumentos e sobretudo para não entrar no caminho perigoso do desânimo e da autossabotagem intelectual. Nessa escrita, defino meu compromisso ético.

Em seguida, dou forma ao Capítulo 1, dedicado a destrinchar os caminhos percorridos pela pesquisa, especialmente no que se refere à dimensão empírica do estudo. É nesse espaço que apresento as escolhas metodológicas realizadas, as reformulações ao longo do processo, a técnica das entrevistas, o trabalho de campo, os desafios enfrentados e os sentimentos que atravessaram a investigação. Ainda nesse capítulo, explico como foi conduzida a análise das entrevistas, realizada a partir do método de análise episódica, desenvolvido por Grada Kilomba (2019), originalmente apresentado em sua tese de doutorado e posteriormente publicado no livro *Memórias da Plantação*. A escolha por essa abordagem se justifica por permitir a compreensão das experiências narradas a partir de situações concretas vividas pelas entrevistadas, evidenciando como o racismo se manifesta no cotidiano e produz efeitos profundos no campo da subjetividade. Dessa forma, a análise episódica possibilita apreender as hierarquias de poder que atravessam essas vivências, sendo especialmente adequada para uma pesquisa ancorada no feminismo negro e interessada em compreender os impactos do racismo e do sexismo nas trajetórias acadêmicas de mulheres negras.

Os Capítulos 2 e 3 têm como objetivo oferecer ao leitor um contexto teórico fundamental para a compreensão das bases que orientam esta pesquisa. Não se trata de esgotar o debate sobre relações raciais ou ações afirmativas, mas de apresentar os elementos centrais

que informam a construção do estudo. Nesse sentido, o Capítulo 2 se dedica a refletir sobre os princípios da eugenia e seus efeitos persistentes na forma como a realidade social é concebida, abrindo espaço para a discussão sobre quem detém o poder colonial na produção do conhecimento científico. Essa reflexão se ancora na noção de colonialidade do saber e conduz, necessariamente, ao debate sobre os privilégios da branquitude e sobre como a epistemologia feminista negra questiona essas hierarquias, desestabilizando saberes hegemônicos e apontando novos caminhos para a produção científica e para a vida social de mulheres negras. O Capítulo 3, por sua vez, centra-se na discussão sobre as ações afirmativas na Universidade Estadual de Maringá, com o objetivo de situar o contexto institucional no qual as pesquisadoras se formaram ou ainda se inserem. A inclusão deste capítulo é fundamental para compreender as condições históricas e políticas que possibilitaram o acesso dessas mulheres à pós-graduação, bem como as tensões e disputas que atravessam suas trajetórias acadêmicas. Além disso, ao dialogar com o debate mais amplo sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro, o capítulo contribui para o campo de estudos que analisa as universidades como espaços de reprodução, mas também de enfrentamento das desigualdades raciais.

Por fim, o Capítulo 4 se dedica inteiramente ao diálogo com as pesquisadoras que participaram da pesquisa. Ali, retomo a noção de que as interlocutoras são “carne e osso” e existem nesta pesquisa para além de informantes. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Malinowski (1978) que, revisitada por Ana Clara Damásio (2025), sustenta que um dos princípios fundamentais da etnografia é não permitir que o texto avance apagando as pessoas que o constituem. Ainda que esta pesquisa não se configure como uma etnografia, tais ensinamentos atravessam o campo das Ciências Sociais e informam produções que se propõem a escutar sujeitos concretos e situados. Nesse sentido, mobilizar diferentes tradições teóricas e metodológicas constitui um privilégio do caráter multidisciplinar da área e fortalece a análise. É, portanto, neste capítulo que apresento quem são as pesquisadoras, situo suas trajetórias e estabeleço o diálogo analítico com aquilo que me foi compartilhado, reconhecendo suas vozes como centrais na construção desta pesquisa.

Dessa forma, esta dissertação se materializa no entrelaçamento entre trajetória, teoria e escuta, assumindo que produzir conhecimento não é um exercício neutro, mas um gesto situado, atravessado por histórias, afetos e disputas. Ao articular escrevivência, escolhas metodológicas e diálogo com mulheres negras pesquisadoras, o texto reivindica a legitimidade de saberes produzidos a partir de corpos historicamente silenciados, afirmando a universidade como espaço de tensão, mas também de possibilidade.

ESCRE(VIVENDO): MEU ENCONTRO COM A PESQUISA

Meu primeiro contato com a *escrevivência*, conceito da literata e intelectual Maria da Conceição Evaristo, aconteceu não através de um livro⁵, mas das palavras de outra intelectual negra, Solange Gil de Azevedo.

Carinhosamente chamada de Sol, essa intelectual iluminou o campo das minhas ideias quando compartilhou comigo suas histórias de vida, fosse deitada em sua rede ou sentada em seu escritório, nos diversos cafés da tarde que desfrutamos juntas. Foi ela que me apresentou o Pensamento Feminista Negro e a partir desse encontro, compreendi muitas lacunas existentes na formação da minha identidade racial. Para além, em um desses encontros, disse-me que introduziu nas Ciências Sociais o conceito de Conceição Evaristo como uma ferramenta metodológica de escrita e análise para a produção de conhecimento de mulheres negras.

Sol defendeu sua dissertação em 2021, com o título *O canto de resistência de mulheres negras: vozes que ecoam transformação social*, e apresentou a *escrevivência* como forma de produzir conhecimento sobre as mulheres negras e por mulheres negras nas Ciências Sociais, analisando sociologicamente a sua própria história de vida *escrevi(vida)*.

Uma de suas contribuições reflete como a *escrevivência* se relaciona à escrita que parte de quem vive o mundo sobre o qual escreve e analisa. Nessa perspectiva a separação entre pesquisador e objeto quase não existe, pois busca-se compreender cientificamente aspectos da própria história, que deixa de ser individual para expressar um coletivo, assim trazendo um ponto de vista de quem não apenas interpreta o observado, mas o vive na própria pele (Azevedo, 2021).

Para a literata Conceição Evaristo, segundo Solange Gil de Azevedo (2021), o conceito fala sobre uma escrita de quem vive e escreve esse mundo a partir de si e de um coletivo, para borrar um imaginário social existente sobre as mulheres negras: a de que são mulheres submissas, incapazes, entre outros estereótipos sociais. Sendo assim, um ato de resistência também na produção científica. A pesquisadora complementa enfatizando que:

As narrativas de *escrevivência* evidenciam a ausência de direitos sociais a nós negados historicamente e que nos expõe a condições precárias, como a pobreza, a

⁵ Conceição Evaristo, disse uma frase que faz refletir: “Eu não nasci rodeada de livros, mas de palavras”. Essas palavras, as vidas que escuta e traduz em linhas, são *escrevivências* que a autora retrata de forma ilustre em suas obras indicadas a prêmios incontáveis. Recomendo para iniciar um contato com a *escrevivência* o livro: EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte. Nandyala. 2011. Esse livro reúne histórias de mulheres negras *escrevidas* pela literata. Adianto que podem ser histórias que acionem experiências violentas, sendo delicadas podendo fazer reviver alguns traumas, alerta esse ponto, enquanto mulher negra e sensível para tais questões, mas um suspiro: todas as histórias possuem finais agradáveis.

falta de moradia, a fome, o alcoolismo, a baixa escolaridade, trabalho infantil, doméstico e precário, as violências física, sexual e psicológica, etc. (Azevedo, 2021, p.103).

Portanto, escrevo(a) a seguir, com o objetivo de demarcar o local que assumo na pesquisa: o de reconhecer o conhecimento produzido por mulheres negras, dentro e fora da universidade, como ferramenta analítica para este estudo. Compreendi com a teoria de intelectuais negras que eu estava certa quando sonhei que eu poderia continuar na pós-graduação. Ademais, reconheço a minha história como contribuição para outras pesquisas sobre mulheres negras. Assim, ao expor vulneravelmente parte da minha trajetória, disponibilizo-a como material analítico, afirmo a relevância de refletir sobre determinados contextos trazendo intelectuais negras para a base teórica e, ao mesmo tempo, situo minha história como uma das motivações para a presente pesquisa.

Nesse sentido, inicio este relato afirmando que, por alguns momentos, acreditei que minha trajetória acadêmica havia começado no momento da escolha do curso. No entanto, compreendo hoje que essa jornada teve início muito antes, pois vivenciei três momentos marcantes em que sonhei com a universidade antes de ingressar nela efetivamente.

A primeira vez que considerei a possibilidade de cursar uma universidade ocorreu quando estava em frente à minha casa da época, aos 13 anos de idade. Na ocasião, perguntaram a uma amiga o que ela desejava ser quando crescesse. Ela respondeu que seria arquiteta, e imediatamente alguém comentou que seria difícil, devido à universidade ser exigente. Durante essa conversa, imaginei um local com um gramado verde e pessoas felizes lendo ao ar livre, influenciada claramente pelos filmes produzidos pela indústria cinematográfica estadunidense. Embora eu não soubesse o que gostaria de ser, sempre tive o desejo de ler um livro ao ar livre no câmpus universitário.

Outro momento em que alimentei esse sonho foi quando a escola em que estudava organizou um passeio escolar e o ônibus passou em frente à Universidade Estadual de Maringá. Observei a fachada tão característica da universidade, com seu letreiro chamativo voltado para a Avenida Colombo, pela qual o veículo transitava. Naquele instante, ouvi minha professora de matemática mencionar que havia estudado ali, o que acendeu em mim o desejo de também pertencer àquela instituição.

A terceira ocasião ocorreu durante uma aula de Artes no primeiro ano do Ensino Médio. A professora, ao se apresentar, mencionou que havia se formado na UEM e enfatizou que isso não deveria nos causar receio, pois era possível para nós. Posteriormente, as vezes em que ouvi falar sobre a universidade foram decorrentes do trabalho de professores que iam

além daqueles que rotulavam alunos de escolas públicas como baderneiros e delinquentes. Esses educadores dedicaram tempo de suas aulas para discutir formas de ingresso na universidade e promoveram a extensão universitária, permitindo que a academia se aproximasse de nós.

Durante o Ensino Médio, tive duas professoras que me inspiraram profundamente. Ambas mulheres negras e sociólogas, sendo que uma delas se tornou uma grande amiga, à qual sou imensamente grata por um diálogo breve, porém marcante. Certa vez, Salete Gil de Azevedo questionou-me sobre o alisamento do meu cabelo na época, afirmando que meus cachos deveriam ser bonitos. Envergonhada, respondi que meu cabelo era liso. Alguns meses depois, iniciei a transição capilar. Esse diálogo teve um impacto profundo em mim, levando-me a compreender o momento exato em que comecei a esconder minha verdadeira identidade. Hoje, reconheço as marcas que carregava naquela época. Essas duas mulheres foram fundamentais para minha escolha final, pois eram verdadeiramente inspiradoras e estiveram presentes durante todo o meu ensino médio. A segunda professora, Eliane Oliveira, influenciou-me por sua postura em sala de aula e, simultaneamente, por sua abertura ao diálogo. Sempre que a encontro ou quando compartilho a mesma mesa em palestras, mediando suas falas, sinto-me honrada e recordo todas as vezes que me incentivou em sala de aula.

Essas duas docentes, cientistas sociais formadas pela mesma universidade da qual hoje sou egressa, são mulheres negras que representam minhas inspirações. A influência dos docentes em minha vida sempre foi significativa e diferenciada. Minha querida mãe sempre me educou com a esperança de que a educação me conduzisse por um caminho distinto daquele que a vida dela tomou, partindo de um princípio fundamental: valorizar meus professores.

Recordo-me da primeira vez que obtive uma nota vermelha na escola. Cheguei em casa com muito medo, não de ser punida fisicamente, mas pela tristeza que isso causaria em minha mãe. Ouvi, por longos minutos, questionamentos sobre a minha falta de dedicação. O leitor pode interpretar que minha educação foi rígida, mas, na realidade, foi sincera e realista. Minha mãe, mesmo sem conhecer o termo "racismo" ou ter lido sobre o pensamento feminista negro, compreendia que, sem o estudo, meu destino seria a desvalorização por parte das pessoas brancas, devido à minha classe, gênero e raça. Esse cenário era nítido em sua mente: a educação era minha salvaguarda.

Desde muito pequena, ouvi suas orientações com atenção e sem esforço. Parte disso se deve ao fato de que sempre fui preparada com muito amor para ir à escola: meus cabelos eram

cuidadosamente penteados, minhas roupas estavam limpas e cheirosas, meus sapatos igualmente cuidados. Fui amada e incentivada por minha mãe, minha avó, minhas tias e meus dois pais desde a infância, mesmo diante da escassez de recursos financeiros e dos atravessamentos de uma realidade marcada pelo álcool, drogas e encarceramento – aspectos que, embora vividos por eles, respingaram em mim.

Tais lembranças me fazem justificar uma escrita baseada no pensamento feminista negro, pois, assim como a intelectual Patricia Hill Collins (2019), escrevo esse texto para refletir sobre uma realidade social em um tom que mulheres negras, como a minha mãe, possam ler e compreender. É nesse debate entre a objetividade e a subjetividade que Collins (2019) contraria a ideia de que é preciso se afastar de sentimentos e de casa para fazer o trabalho intelectual, colocando como possível ser cientista social conciliando as experiências cotidianas e do passado com a produção de conhecimento. A teoria permite renovar o seu olhar para questões, ao mesmo tempo em que a desafia a questionar olhares fixos defendidos pelo cânone. O “excesso” de subjetividade é uma crítica direcionada para produções como as de intelectuais negras, porém foi a partir desse desafio que o próprio pensamento feminista negro se consolidou como um pensamento social.

Nos debates sobre objetividade e subjetividade, refletindo sobre o contexto atrelado ao gênero, Donna Haraway (2000) argumenta a favor de epistemologias que permitem um posicionamento e propostas que partem de subjetividades, do local de vida dos sujeitos, não abrindo mão da rigorosidade e da seriedade científica. Ao pensar o ciborgue⁶, Haraway propõe uma reflexão sobre a relação entre natureza e cultura, em que um não é apropriado e incorporado pelo outro e o estabelecimento de diversos diálogos transformadores permitem demais perspectivas na relação. Ou seja, destaca que o ciborgue marca o rompimento de fronteiras: entre natureza e cultura, humano e animal, gênero masculino e feminino, primitivo e civilizado e entre corpo e mente.

A minha subjetividade, somada à das participantes da pesquisa e às teorias selecionadas, permite diálogos capazes de fornecer novas direções para a produção de conhecimento científico. Essa postura vai ao encontro do rompimento da distância entre

⁶ O ciborgue é um ser alterado, ao mesmo tempo que é máquina, é também humano. “Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (Haraway, 2000, p. 36). A principal formulação que a autora nos apresenta é a de que o ser humano assumiu um compromisso com o que é tecnológico ao fazer parte de um mundo fragmentado. Nas nossas rotinas usamos relógio, celular, computador, fone de ouvido e fazemos cirurgias estéticas, ou por necessidade, como nos casos de cirurgia para implante de próteses. Não somos mais seres humanos puros em essência, estamos nos distanciando da natureza e construindo uma nova conexão, a conexão com as máquinas.

pesquisador e objeto, bem como entre objetividade e subjetividade, assumindo que a subjetividade pode ser objetiva e vice-versa.

Entendi isso após um longo percurso. Jurei para os céus, para mim, para minha família e amigos que eu não faria mestrado. Entretanto, recebi uma mensagem me convidando para uma visita a um espaço com uma proposta de dar aula de yoga. Chegando ao local, conheci o projeto Impacta Pretas, bem como Solange Gil de Azevedo, e reencontrei a professora querida que me incentivou em minha jornada no Ensino Médio para ingressar na graduação: Salete Gil de Azevedo, irmã de Solange.

Foi durante esse encontro e reencontro que Sol mencionou ter finalizado seu mestrado em Ciências Sociais, ao que reiterei para ela: "Não quero fazer mestrado, nem penso nisso". Em resposta, recebi diversos "tapas" verbais, duros e impactantes.

Concordei com suas observações e saí de lá com o livro de Patricia Hill Collins (2019), *Pensamento Feminista Negro*, além da missão de escrever meu projeto de mestrado para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, que ocorreria dali a dois meses. Desde então, contei com diversas mãos para me apoiar: meu ex-companheiro, minhas amigas que prestaram o processo seletivo comigo e minhas professoras da graduação.

Nunca estive sozinha; naquele momento, a comunidade se fez mais presente do que nunca. Foi esse impulso que me fez entender que eu era, sim, uma cientista social e que possuía capacidade para ser professora e pesquisadora. Durante o processo de escrita do meu projeto de mestrado e no cotidiano de trabalho na Impacta Pretas, sendo impulsionada, incentivada e construindo uma vida em comunidade, compreendi que o Pensamento Feminista Negro seria indispensável para a análise da minha pesquisa, por se tratar de uma teoria social que reflete sobre mim e sobre quem vivencia as problemáticas do estudo: as próprias mulheres negras inseridas na realidade estudada.

Assim, a introdução breve da minha trajetória até a pós-graduação se faz necessária para que o leitor compreenda que o percurso da pesquisadora não se separa da pesquisa. O contato com o pensamento feminista negro foi mais do que o acesso a uma teoria; foi o encontro com uma perspectiva que possui sentido, despertando memórias e sentimentos.

Em suma, a escolha pelo Pensamento Feminista Negro como uma das bases teóricas de cunho analítico desta pesquisa não é apenas uma opção acadêmica, mas um compromisso ético e político com a valorização das experiências e saberes das mulheres negras. É, também, uma forma de honrar as trajetórias de resistência e luta que me antecederam e que continuam a inspirar minha caminhada acadêmica e pessoal.

Essa teoria fornece conhecimento para analisar cientificamente questões relacionadas a mulheres negras. Portanto, este estudo utilizará, em diferentes momentos da pesquisa, intelectuais como Patrícia Hill Collins, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, Maya Angelou, bell hooks, Carla Akotirene, Neusa Souza Santos e Grada Kilomba, além de ideias de teóricos negros e outros pesquisadores que possam contribuir para a análise.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS POSSÍVEIS: TÉCNICAS, DESAFIOS E SENSACÕES

1.1 SOBRE A PARTE EMPÍRICA

A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado - o "possível" para ele (Goldenberg, 2004, p. 13).

Nesta seção, esboço uma breve elucidação da condução da pesquisa empírica. Ao descrever as etapas, a escolha das técnicas e como o campo se apresentou, estabeleço uma aproximação com as decisões metodológicas tomadas. Esta transparência é fundamental para que o estudo seja compreendido em sua totalidade, respeitando as possibilidades do contexto pesquisado.

O trabalho de campo da presente pesquisa direcionou-se para a preparação e realização de entrevistas com mulheres negras pesquisadoras da Universidade Estadual de Maringá. Estabeleceu-se o objetivo de entrevistar pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, visando apreender experiências diversas.

Durante o campo fui questionada por uma das pesquisadoras sobre a objetividade da pesquisa. Tive a sensação de que ali estava sendo exercido um comparativo com a sua própria área de atuação (engenharia) e compreendi a importância de uma contextualização sobre a abordagem pretendida.

Nesse sentido, a pretensão é enxergar o indivíduo como um intérprete de seu próprio mundo, assim como um teórico social. Procuramos então ver o mundo através dos olhos das participantes da pesquisa (Goldenberg, 2004, p. 27). Portanto, não abrimos mão da posição de que a pesquisa qualitativa apesar de não apresentar interesse na busca de regras gerais como nas áreas duras, possui formas legítimas e claras de enxergar a realidade social (ibid, p. 28). Como uma pesquisa de cunho qualitativo, reconhece-se as limitações e recortes do contexto que vem sendo analisado, uma vez que a pesquisa parte de diferentes motivações e possui uma abordagem teórica específica.

Estamos investigando questões que envolvem um olhar sobre um corpo violentado (Gonzalez, 2020), estando inseridas em um contexto reprodutor de relações de poder – a universidade –, entende-se que falar sobre esse corpo exige sensibilidade, experiência de

campo, vivências com o meio pesquisado e uma compreensão pautada em bases filosóficas para consolidar uma abordagem que não seja limitada a busca de repostas gerais.

Mirian Goldenberg (2004), situa a utilização das técnicas e métodos qualitativos ao elucidar o debate entre a sociologia positivista e a sociologia compreensiva. Segundo a autora, na sociologia positivista o objeto de estudo é visto tal qual o das ciências da natureza, em que o pesquisador não faz julgamentos e também legitima seus conhecimentos por processos quantificáveis e experimentados. Por outro lado, a sociologia compreensiva considera que os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, necessário para estudar os fenômenos sociais o oposto da positiva, onde a principal diferença está nos métodos e objetivos que admitem necessitando que cada caso seja compreendido em sua singularidade. A autora conclui que as ciências sociais se preocupam com a compreensão dos casos, sendo as subjetividades objetos de estudo.

A fim de captar as subjetividades e entender a realidade a partir dos olhos das sujeitas (participantes) da pesquisa, trabalhamos com a técnica da entrevista semiestruturada. Porém, antes de detalhar essa escolha metodológica, é importante destacar que a ideia inicial para esta pesquisa não era a reflexão sobre mulheres negras na pós-graduação.

Nesse sentido, assumo o lugar que minha orientadora, Marivânia Conceição Araújo, apresenta em sua dissertação de mestrado (1997, p. 9). Já na introdução, a autora descreve como o percurso da pesquisa até a versão final foi influenciado pelo campo, o que exigiu uma reformulação das perguntas norteadoras. No caso dela, o próprio objeto se transformou, tornando necessária uma revisão da proposta original que a levou ao campo.

A decisão de mudar sua questão inicial partiu de motivações orgânicas. O campo apresentou-se através de narrativas que mostraram, nas relações dentro da comunidade estudada, sentidos ainda não percebidos. Como a comunidade não queria ser associada a uma favela, as categorias organizadas pelos próprios integrantes direcionaram a investigação para o estudo da identidade. Com isso, o tema original – a escolha de cônjuges de migrantes – ficou para um outro momento.

Esse exemplo torna possível refletir sobre como a pesquisa é influenciada por diversos fatores que mudam seus rumos durante o período de estudo. O referencial teórico, além de embasar o argumento, pode indicar se as perguntas de pesquisa são adequadas; o campo de coleta de dados pode transformar as respostas que estão sendo buscadas; e a relação com o orientador ou a vinculação com projetos de pesquisa que disponibilizam financiamento podem exigir a reelaboração da proposta temática inicial.

Se no caso da professora Marivânia Araujo (1997) o campo mostrou novas questões e apresentou uma temática diferente, na pesquisa de Ana Padilha (2022), observa-se como a opção pela aplicação de diversas técnicas metodológicas foi essencial para atender às necessidades que emergiram durante a coleta e a análise. Ambas as trajetórias demonstram que a pesquisa e seus métodos se transformam até a versão final. Com o presente estudo, não foi diferente.

No ingresso ao programa de Pós-Graduação, propus uma reflexão e análise sobre a saúde de mulheres negras e a prática de atividades integrativas, como o yoga. Inicialmente, busquei compreender a relação dessas mulheres com a própria saúde, o que direcionava meu arcabouço teórico para a Antropologia da Saúde e a Saúde Coletiva. Porém, ao integrar o projeto “Ações Afirmativas e Produção Intelectual: As IES Estaduais das Regiões Sul e Sudeste” (programa Abdias Nascimento⁷/CAPES), me deparei com o desafio de reformular o projeto tendo em vista um eixo central: Ações Afirmativas e Produção Intelectual.

É importante ressaltar que minha inscrição nesse projeto, fundamental para a minha formação, foi motivada pela incerteza quanto à disponibilização de bolsas de estudos para os discentes do meu programa. Embora eu tenha sido aprovada em segundo lugar geral e primeiro nas ações afirmativas (cotas raciais), não havia garantias sobre a quantidade de financiamento que seria ofertado naquele ano.

A incerteza financeira não era uma realidade aceitável para a minha condição: ou eu teria uma bolsa, ou buscaria um emprego formal. Assim, a aprovação para compor esse projeto, com a garantia de financiamento, foi decisiva. A mudança de tema não se apresentou como um problema, mas como um desafio, pois eu nunca havia tido contato com a área de Ações Afirmativas no Brasil. Entretanto, esse novo campo de estudo transformou minhas perspectivas.

Foram necessários alguns meses para delimitar uma nova temática e o rumo do projeto. Durante esses meses, recebi o apoio e orientação para enxergar uma nova possibilidade. Para além da troca com os colegas pertencentes ao grupo do projeto de pesquisa, a orientação foi extremamente importante para essa delimitação, tornando evidente a relevância de uma rede de apoio acadêmica sólida para fortalecer tanto a pesquisadora quanto a própria pesquisa.

⁷ O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento promove ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu e formação de professores para a educação básica, formando e capacitando estudantes negros, indígenas, quilombolas e portadores de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nacional e internacionalmente.

Considerando que pensar a mulher negra e suas noções sobre a sua própria realidade dentro de uma temática maior era central no projeto anterior e a relevância de estudos que consideram as relações em que as mulheres negras estão no centro, pensar a mulher negra enquanto pesquisadora e suas relações no meio universitário foi sugestão em um contexto de reunião em grupo e acatada com muito afago, pois apesar do rumo da pesquisa se transformar, o centro se manteve o mesmo: pensar a mulher negra em diferentes contextos sociais e como ela enxerga e vivencia o mundo ao seu redor. Ainda, pesquisas que pensam as mulheres negras e a população negra de forma geral, discutem saúde. A vida das pessoas nas universidades públicas envolve discussões sobre saúde mental que são profundas.

A entrevista semiestruturada foi a técnica de coleta de dados selecionada desde a primeira proposta de pesquisa, pois possibilita a percepção de sentimentos, gestos e sentidos que as participantes atribuem ao que está sendo questionado. Ao buscar a compreensão de valores e opiniões por meio da memória, tendo o entrevistador papel ativo na busca e compreensão dessas lembranças, essa técnica possibilita a livre manifestação das participantes, recuperando experiências guardadas na memória (Goldenberg, 2004, p. 26).

Ainda, segundo Márcia Lima; Ronaldo Almeida; Angela Alonso (2016, p. 12):

A coleta de narrativas dos membros da vida social sobre suas próprias experiências foi utilizada pela Escola de Chicago e retomada nos anos 1960, especialmente na França e na Inglaterra, como meio de resgatar o ponto de vista dos agentes sociais, especialmente dos “silenciados”, aqueles no pólo subordinado dos sistemas de dominação. As entrevistas, antes já usadas, proliferaram a partir de então, com objetivo de recolher valores, opiniões, sentimentos e experiências, maneiras de entender a interpretação que produziam de sua própria situação.

Portanto, essa técnica permitiu captar as trajetórias de vida das pesquisadoras e as relações que delas derivam. Compreender a mulher negra enquanto pesquisadora na pós-graduação a partir de suas próprias narrativas é imprescindível para esse estudo, uma vez que concebemos a experiência e a oralidade como fontes legítimas de produção de conhecimento.

Sobre o ponto da oralidade, a entrevista nesta pesquisa também é valorizada por abrir espaço a saberes pouco explorados em certas áreas acadêmicas: aqueles compartilhados entre gerações por meio da oralidade. Essa dinâmica foi o fio condutor que permitiu a preservação da cultura afro-brasileira até a atualidade. Nesse sentido, embora algumas vertentes considerem a pesquisa qualitativa e a técnica da entrevista como questionáveis, tal visão revela-se um modo reducionista de definir o que é conhecimento.

A oralidade é tradição de povos africanos e foi utilizada pelos povos escravizados como forma de continuar suas histórias e saberes de geração em geração (Amadou Hampâté

Bâ, 2010, p. 167). Com seus registros documentais destruídos, seus nomes roubados e seu corpo impossibilitado de existir socialmente e inclusive na elaboração científica, realizar pesquisas que priorizam esses corpos possui esse viés de registro. Assim, este trabalho não finda uma disputa entre qual conhecimento produzido é mais científico ou não. A pesquisa qualitativa é tão importante e procedente quanto a quantitativa, e a escrita é tão complexa quanto o saber falado. Este trabalho propõe uma fusão, assumindo um posicionamento que parte também das reflexões de Amadou Hampâté Bâ:

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho seja escrito ou oral, no fim não é mais testemunho humano, e vale o que vale o homem. Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer do séculos como no próprio indivíduo? (2010, p. 168).

As trajetórias narradas a partir da experiência e da memória são testemunhos de uma realidade existente e concreta. Seus elementos serão descritos e analisados e permanecerão documentados nesta dissertação. Aqui, escrita e oralidade se encontram em diálogo, não se distanciam em disputa; desse modo, o saber é contínuo e cíclico.

1.2 PREPARAÇÃO: ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

A fase de elaboração do roteiro de entrevista foi importante para a delimitação da própria pesquisa, visto que quando a construção do novo projeto começou a ser trabalhada, um universo amplo de análise estava disponível. Questões como “abordaremos a trajetória de vida até o momento da pós-graduação?” foram essenciais para um recorte tanto na pesquisa, quanto no roteiro. Cumpre ressaltar que, embora a trajetória de vida seja crucial para pensar os atravessamentos narrados, o foco analítico recai sobre as experiências vivenciadas estritamente na pós-graduação.

A principal funcionalidade almejada para o roteiro foi a proposição de questões norteadoras que permitissem o fluxo natural da conversa, buscando que a participante seguisse uma linha de raciocínio capaz de contemplar os objetivos da pesquisa sem, contudo, permitir que as perguntas guiassem o diálogo de forma engessada. Acredita-se que, ao resgatar elementos da memória sem interferência direta, a narrativa flui com uma “atenção descontráida”, revelando com maior espontaneidade a trajetória relatada.

A expectativa era de que a participante resgatasse memórias não para dizer o que gostaríamos de ouvir. A memória, ao reviver um fato, pode ser reconstruída, ressignificada e contada de diferentes formas, revelando novos elementos para a análise. Conceição Evaristo

(2020) destaca esse fato ao tratar da escrevivência⁸, ressaltando que tal subjetividade não torna o relato menos verdadeiro e sólido.

Outro ponto relevante é que, durante a realização da primeira entrevista, a participante fez por si só um resgate de sua trajetória de vida ao relacioná-la à sua experiência acadêmica. Tal movimento tornou evidente que ambas as dimensões são interligadas. No caso de intelectuais negras como Carolina Maria de Jesus (2014), a escrita em primeira pessoa – que utiliza histórias pessoais como base para a análise social – demonstra que a percepção sobre o mundo e o dizer sobre ele partem, necessariamente, de um ponto de experiências situadas.

Portanto, optou-se por criar um ambiente no qual as participantes se sentissem confortáveis para narrar suas histórias. Para tanto, incorporaram-se ao roteiro perguntas norteadoras sobre infância, família e os percursos na educação básica e na graduação, culminando na pós-graduação. Tal escolha não implica que o objetivo da pesquisa, de forma central ou como objetivos secundários, recaia sobre as histórias de vida pregressas, visto que o foco do estudo é a experiência na pós-graduação. No entanto, entende-se que tais vivências são compreendidas à luz dos percursos anteriores quando emergem nos relatos, uma vez que são atravessadas pelo racismo.

A justificativa para manter um roteiro com perguntas norteadoras sobre a vida das pesquisadoras possui um cunho analítico que não pode ser ignorado: a noção de que o racismo estrutural (Almeida, 2019) permeia todas as relações, fases da vida e esferas da vida individual e coletiva de uma pessoa negra. Assim, essas vidas são atravessadas por essa estrutura, o que reflete diretamente nas trajetórias na pós-graduação.

⁸ A escrevivência desafia representações estereotipadas ao reconfigurar o imaginário social. Essa escrita apresenta pessoas negras em toda a sua complexidade, revelando suas dores, alegrias, conquistas e desafios em suas dimensões humanas, sem os filtros do preconceito ou da opressão. Trata-se de escrever-viver memórias com o propósito de curar e registrar.

1.3 INÍCIO DO TRABALHO DE CAMPO: CONTATANDO AS PESQUISADORAS

A pesquisa contou com a participação de cinco pesquisadoras negras, cujo contato ocorreu com relativa facilidade. Devido ao meu envolvimento com o movimento negro, dentro e fora da universidade, já sabia da existência de mulheres negras que estavam inseridas na pós-graduação, mesmo sem conhecê-las diretamente. Não por essas mulheres fazerem parte de algum movimento negro, mas devido a uma série de eventos e atividades promovido por eles, que em algum momento me colocaram em contato com elas. Ainda assim, optou-se por, inicialmente, por divulgar a pesquisa em grupos de *WhatsApp* voltados a pesquisadoras. Como resultado, recebi e-mail de pesquisadoras interessadas de diferentes áreas, embora nenhuma vinculada à Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Diante disso, uma segunda estratégia baseou-se na rede de contatos que vem sendo construída há vinte anos pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afrobrasileiros (NEIAB), grupo de pesquisa do qual faço parte. Por ser um espaço de fortalecimento das discussões sobre questões raciais dentro da Universidade Estadual de Maringá, diferentes pesquisadoras passaram pelo núcleo e continuam a manter vínculo com ele, seja através de pesquisas ou de relacionamentos pessoais. Assim, o contato com as participantes ocorreu a partir do resgate de nomes de mulheres que frequentavam o NEIAB, além de indicações de amigos e da minha orientadora em diálogos sobre a dissertação.

Cabe esclarecer que, embora a experiência da mulher negra seja atravessada por opressões de raça, gênero e classe (Crenshaw, 1998; Akotirene, 2019), entre outras categorias, assume-se que não há homogeneidade nas trajetórias, mas sim diferentes formas de enxergar e compreender as opressões sofridas. Esse ponto justifica-se pelo fato de meu acesso pessoal ter ocorrido via movimento negro. Contudo, apesar dessa proximidade, não se priorizaram mulheres vinculadas à militância, buscando-se uma pluralidade de perfis.

Isso porque não se estabeleceu como requisito que as participantes tivessem familiaridade prévia com o debate racial ou uma compreensão de mundo que identificasse, sistematicamente, as influências do racismo em suas vidas. Pelo contrário: as diferentes experiências foram consideradas fatores relevantes para analisar as trajetórias das pesquisadoras negras que constituem o objeto de análise desta pesquisa.

Após o levantamento dos contatos, procedeu-se à organização de nomes, telefones e e-mails, dando início ao agendamento das entrevistas.

1.4 FRUSTRAÇÃO: OS SENTIMENTOS FAZEM PARTE DA PESQUISA

A maneira como a minha subjetividade se manifestou no processo de pesquisa foi atravessada por diversos aspectos “românticos” (Da Matta, 1978, p. 03) da interação humana, os quais, comumente, não aparecem nas pesquisas. Essa manifestação partiu da experiência direta que tenho com o tema pesquisado, enquanto pesquisadora negra, e dos desafios apresentados pelo próprio campo. O compartilhar esses desafios é uma descrição metodológica, pois possibilita que outros pesquisadores e leitores compreendam os processos minuciosos que estão em campo.

Esse lado “romântico” é chamado por Roberto da Matta (1978) como o *anthropological blues*. Portanto, descrevo brevemente sentimentos outrora silenciados, bem como os desafios no contato e as sensações durante a interação com o campo, objetivando elucidar os processos da pesquisa, ao mesmo tempo em que compartilho e contribuo com as experiências apresentadas.

Desde o primeiro contato com as participantes da pesquisa, procurei deixar nítido que a entrevista seria, na verdade, uma conversa. O objetivo desse apontamento foi evitar que as pesquisadoras se apegassem ao receio de elaborar respostas que julgassem como erradas. Adotei tal postura devido às aulas de metodologia de que participei, que alertavam sobre os desafios dessa técnica, e por considerar que as entrevistas seriam mais do que uma coleta de dados; seriam um espaço para que as entrevistadas pudessem narrar suas próprias trajetórias.

As entrevistas para esta pesquisa, além de fornecerem dados para análise e respostas para as perguntas de pesquisa, são percebidas como registro e documentação. Entende-se que uma das contribuições de pesquisas sobre a população negra, quando realizadas sob a ótica de pesquisadoras sobre suas próprias trajetórias, é o fortalecimento do registro histórico, conhecimento que antes era transmitido entre gerações através da oralidade.

Os nomes das participantes da pesquisa estão na tabela 2, no capítulo 4 deste trabalho, bem como um detalhamento maior de seus perfis, visto que a seção se dedica especificamente às suas trajetórias. Contudo, adianto que seus nomes fictícios são: Imani, Zuri, Ayana, Nala e Niara. Na primeira entrevista, realizada com Zuri, disse a ela que teríamos uma conversa, que eu faria algumas perguntas, mas que ela poderia me responder de forma aberta e confortável e, inclusive, poderia pular algo que não quisesse responder. Ainda assim, a participante solicitou acesso prévio às perguntas, a fim de refletir sobre respostas mais assertivas. Esse pedido foi recorrente entre as entrevistadas, o que pode estar relacionado ao fato de se tratarem de pesquisadoras, familiarizadas com procedimentos metodológicos e com a

responsabilidade ética implicada na produção de dados científicos. Além disso, o envolvimento em temas sensíveis, atravessados por experiências de racismo, pode ter mobilizado uma postura de maior cautela na elaboração das respostas, seja para organizar a narrativa, seja para lidar com memórias e vivências potencialmente dolorosas.

Respondi que as perguntas seriam sobre sua experiência na pós-graduação e reiterei que não haveria necessidade de se preocupar com respostas “corretas”. Zuri concordou, mas entendi que eu teria o desafio duplo de lidar tanto com o que elas quisessem revelar quanto, principalmente, com o que pretendiam ocultar (Goldenberg, 2004, p. 85) de suas trajetórias. Afinal, o tema da pesquisa está atrelado a um assunto delicado para a maioria da população. Falar sobre raça e relações raciais no Brasil sempre foi motivo de receios e, nesse sentido, percebi que as participantes resguardaram muitos assuntos, o que gerou em mim certa ansiedade na busca de respostas para a pesquisa.

Agendei nossa conversa no campus sede da Universidade Estadual de Maringá, por acreditar que o ambiente acadêmico auxiliaria no resgate das memórias da entrevistada. Tivemos uma conversa tranquila, com muitas risadas, um pouco de choro e um pouco de afago. Embora soubesse que a temática seria sensível para a maioria das participantes, presenciar isso na primeira entrevista me fez enxergar as feridas que o racismo finca nos corações de pessoas negras. Percebi, naquele momento, o quanto essa experiência me faria reviver traumas da minha própria história.

Além da preocupação das participantes em querer elaborar respostas consideradas corretas, observei uma diferença de receptividade quanto à participação na pesquisa, demarcada pela área de atuação. Notei um contraste entre pesquisadoras negras pertencentes à área das Ciências Humanas e Ciências Exatas e Biológicas.

O contato com as pesquisadoras vinculadas a programas de pós-graduação na área das Ciências Humanas ocorreu com maior fluidez. Essas participantes demonstraram entusiasmo em colaborar com o diálogo, pois identificaram sentido na proposta e na relevância do estudo. Por outro lado, as participantes vinculadas a programas de pós-graduação nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas mantiveram certa distância. Duas delas declinaram do momento da conversa e consultaram sobre a possibilidade de responder a um questionário. Embora a metodologia principal não previsse o envio de perguntas por escrito, decidi encaminhar o roteiro para não descartar participações em áreas onde encontrei maior dificuldade de mapeamento. Recebi retornos rápidos, porém sem detalhamento e contendo, inclusive, questionamentos sobre a relevância do estudo. Tais respostas não foram utilizadas na análise

final, tanto pela superficialidade do conteúdo quanto pelo êxito em entrevistar outra pesquisadora da mesma área, o que garantiu a qualidade dos dados necessários.

Além disso, percebi uma preocupação excessiva quanto à autodeclaração de cor/raça. Algumas participantes informavam sua autodeclaração logo no início da entrevista, embora, ao longo de suas falas, surgissem ambiguidades. Por exemplo, uma das pesquisadoras afirmou autodeclarar-se parda; no entanto, no decorrer do relato, referiu-se a si mesma como preta e, em outro momento, como negra. De todo modo, ela integra o estudo, pois se trata de uma mulher negra conforme a definição do IBGE. Essa confusão é comum no Brasil, especialmente entre pessoas pardas ou entre aquelas que ainda não possuem um letramento racial consolidado.

Justamente por isso, mantive distância do assunto em diversas ocasiões. Conclui que o fato de eu ser uma pesquisadora negra, compartilhando as mesmas características das participantes, incentivou em mim a busca por respostas que atendessem às minhas expectativas. Na mesma medida, o desconforto em reviver certas histórias e o receio de se sentirem vulneráveis também influenciaram a postura de desconfiança observada, principalmente entre as pesquisadoras das áreas duras.

Essa dinâmica, somada à recusa de participação e às respostas hostis ou críticas à minha pesquisa, despertou emoções diversas; reações sobre as quais a teoria não adverte, mas que foram antecipadas em aulas de metodologia. Nestas, meus professores compartilharam uma boa dose de exemplos baseados em experiências próprias ou de suas orientandas, preparando-me para o que os manuais nem sempre alcançam.

Segurei minhas lágrimas diversas vezes, em outras não foi possível e percebi conforto nos olhos das participantes. Trechos de seus relatos foram omitidos a pedidos das próprias entrevistadas envolvendo temas sensíveis como abusos, assédios, conflitos familiares e relacionamentos amorosos. Esses pedidos revelaram-me como o campo é desafiador e realmente capaz de se apresentar de formas surpreendentes. Essa subjetividade incumbida a mim, enquanto pesquisadora, revelou uma dimensão emocional do trabalho de campo.

Senti-me frustrada ao me deparar com as dificuldades de agendamento, a ausência de retornos e as diversas negativas de participação. Esse sentimento foi intensificado quando furtaram meu celular, aparelho no qual estava gravada uma entrevista de duas horas ainda não transcrita. Na reentrevista, consegui obter apenas trinta minutos de gravação, o que evidenciou como os imprevistos do campo podem alterar profundamente o curso da pesquisa.

De todo modo, apesar dos percalços e negativas na participação de algumas pesquisadoras, não tive problemas durante as conversas que se efetivaram. Pelo contrário, a

fluidez desses encontros fez-me compreender que tais afetos são inerentes ao ato de pesquisar. Minhas emoções, oscilando entre o desânimo e o entusiasmo diante dos relatos e do contato com as participantes, constituem parte essencial deste estudo.

1.5 PERCURSO ANALÍTICO

A análise das entrevistas concedidas para a pesquisa foi realizada por meio do método desenvolvido pela intelectual Grada Kilomba (2019): a análise episódica.

Esse método de análise foi desenvolvido por Kilomba em sua tese de doutorado, que posteriormente deu origem ao livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, no qual a autora discute os efeitos do racismo em mulheres negras. Para ela, o racismo manifesta-se a partir de experiências em uma realidade objetiva, mas que produz subjetividades. No caso das mulheres negras, a opressão de raça e gênero é conceituada por Kilomba como um racismo genderizado, em que o racismo e o sexismo revelam um quadro de relações de poder e subjetividades políticas, sociais e individuais. Sob a perspectiva do feminismo negro, o racismo genderizado é como se reafirmasse a necessidade de considerar as particularidades da condição da mulher negra em uma sociedade colonizada.

Igualmente importante é o conceito de racismo cotidiano trabalhado pela autora. Tal noção não exclui a existência do racismo estrutural ou institucional, mas aciona principalmente a categoria da subjetividade, na qual o sujeito negro vivencia “a dor invisível do racismo” (Kilomba, 2019, p. 160). No mesmo sentido, Caio Almeida (2023) enfatiza a partir de reflexões da autora, os traumas causados pela exploração e potencialidades de destruição do racismo, que não é direcionado somente ao corpo físico, mas também à alma.

Nesse sentido, ao trabalhar com narrativas de mulheres negras e organizando sua análise por episódios, a autora assume perceber o racismo estrutural e institucional, mas foca, sobretudo, no cotidiano. Com isso, ela elenca sete categorias que representam as situações de racismo vivenciadas por suas interlocutoras: 1) Políticas espaciais; 2) Políticas do cabelo; 3) Políticas sexuais; 4) Políticas da pele; 5) A palavra N. e o trauma; 6) Segregação e contágio racial e 7) Performando negritude.

Isso não significa que esta investigação buscará identificar, de antemão, os temas mencionados anteriormente nas trajetórias das interlocutoras. Ao contrário, o método possibilita reconhecer aquilo que emerge das falas, identificando quais situações aparecem de maneira recorrente. A partir desses episódios, que se repetem no conjunto dos relatos, os eixos de discussão vão sendo delineados.

Na obra de Kilomba, o ato de escrever sobre a própria vida e história permite que o sujeito negro se reencontre com suas “memórias”. A imagem da “plantação” funciona como metáfora de um passado traumático marcado pelo colonialismo, pela escravidão e pelo racismo – elementos que continuam a produzir efeitos no presente. As “memórias da plantação”, portanto, revelam experiências de dor que precisam ser nomeadas e analisadas (Almeida, 2023). No contexto desta pesquisa, essas marcas são observadas nas vivências das interlocutoras dentro da universidade, ambiente onde tais traumas se atualizam de diferentes formas e tornam-se fundamentais para compreender suas experiências.

Em suma, Marcella Nery, ao aplicar o método de Kilomba, afirma que a análise episódica permite:

destacar episódios específicos dentro das conversas, expostos e articulados em circunstâncias particulares, contribuindo para a reconstrução de um entendimento pessoal e histórico do fenômeno em questão. Neste tipo de análise, as pesquisadoras descrevem os eventos que as participantes selecionaram para contar, valorizando a forma como as entrevistadas optaram por apresentar os acontecimentos. O foco principal da análise recai sobre os episódios específicos que emergem das experiências das entrevistadas (Nery, 2024, p. 67-68).

Com isso, a pesquisa acessa a profundidade dos relatos das participantes, privilegiando tanto o conteúdo quanto a forma como esses episódios são apresentados. Ao focalizar episódios específicos, em vez de uma linearidade biográfica ou totalizante, essa abordagem evidencia como as entrevistadas constroem sentido para suas vivências, articulando memória, história e subjetividade. Ela possibilita compreender momentos-chave que revelam tensões, resistências, dores e aprendizagens, oferecendo ao estudo uma via de interpretação que respeita a agência narrativa das mulheres (Kilomba, 2019), ilumina processos de silenciamento e de emergência da voz e contribui para a construção de uma compreensão situada e crítica do fenômeno investigado.

Grada Kilomba (2019), Ao narrar fragmentos de suas vivências, constrói um diálogo entre passado e presente e reivindica o ato de falar “em seu próprio nome”, transformando a escrita em um processo de subjetivação e ruptura com a hierarquia que historicamente definiu quem pode narrar.

Assim, o principal motivo para a escolha deste método de organização do texto e análise é o alinhamento com o que esta pesquisa se propõe: dar circulação a suas vozes e não simplesmente produzir interpretações externas. É uma investigação realizada entre semelhantes e que, portanto, recusa a hierarquização entre a pesquisadora e as interlocutoras, reconhecendo todas como sujeitas do processo. Nesse sentido, a análise episódica dialoga com a perspectiva de Kilomba, para quem narrar experiências em forma de episódios é um

modo de romper silenciamentos, falar em nome próprio e construir sentidos a partir das próprias vivências, articulando passado e presente em um gesto de afirmação e agência.

Grada Kilomba não segue um modelo normativo pré-estabelecido para analisar relatos sobre o racismo cotidiano. Em vez disso, ela transcreve integralmente cada entrevista e seleciona episódios no texto a partir dos temas centrais mencionados pelas entrevistadas em suas biografias, analisando-as a partir de sua bibliografia. Depois de identificar esses episódios, a autora organiza cada um deles atribuindo títulos que expressam o contexto ou conteúdo narrado de forma mais geral, já os subtítulos (ou tópicos) geralmente surgem de frases das próprias entrevistadas, o que ajuda a evidenciar a questão discutida. Por exemplo:

figura 1

5. POLÍTICAS ESPACIAIS

1. “De onde você vem?” – Sendo colocada fora da nação

fonte: (Kilomba, 2019, p. 111)

Dessa forma, a análise se estrutura como uma leitura detalhada e contextualizada dos episódios que emergem das narrativas. Aplicando tal método ao contexto desta pesquisa, iniciei a organização do material gravado em áudio; em seguida, procedi à transcrição integral e à leitura atenta desse material, cruzando-o com as observações registradas em meu caderno de campo. Embora o roteiro de entrevista contivesse perguntas sobre família, escola, universidade e relacionamentos, formulei-as de forma livre, permitindo que as entrevistadas escolhessem quais temas lhes acionavam memórias e o que desejavam compartilhar. Como resultado, diversos episódios emergiram de modo espontâneo. Durante a leitura das transcrições, identifiquei as recorrências nas narrativas e refleti sobre quais episódios assumiram centralidade nos relatos. A partir dessa análise, agrupei os tópicos que se manifestaram com maior frequência: família, falta de pertencimento institucional, relação com professores, amigades e redes de apoio, e experiências de pesquisa. Ao notar esses tópicos, compreendi que eles eram os protagonistas da pesquisa. Não os selecionei previamente, eles se impuseram a partir do que as entrevistadas compartilharam.

Os títulos e subtítulos em que separei os episódios estão divididos no capítulo 4 como:

Quadro 1 - Organização dos episódios por tópicos

Título do capítulo
PESQUISADORAS DE SI, DO MUNDO E DAS AUSÊNCIAS
Títulos dos Subtópicos
AS PESQUISADORAS: “E EU QUERIA NOVOS HORIZONTES”
"ACREDITO QUE RETRIBUIR À MINHA FAMÍLIA SEJA O MEU MAIOR GESTO DE GRATIDÃO”
“MEU CORPO NÃO PERTENCIA ALI DE JEITO NENHUM”
“NÃO VAI CABER NA SUA DISSERTAÇÃO O TANTO DE VIOLÊNCIA QUE EU SOFRI”
“EU ESTAVA CONSEGUINDO SONHAR COM UMA COISA MUITO MAIOR DO QUE A MINHA PRÓPRIA REALIDADE”
“QUEM ESTÁ PREPARADO PARA LER A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE PESSOAS NEGRAS?”

Elaborado pela autora

Assim, o título do capítulo revela a agência das pesquisadoras e quem elas são no contexto acadêmico, enquanto os subtítulos evidenciam os obstáculos e os sucessos de suas trajetórias a partir de seus relatos.

Nery (2024) destaca que a análise episódica se constrói como uma escrita que se aproxima de um conto narrado, unindo descrição e pontos de diálogo com as teorias escolhidas. A autora enfatiza, ainda, que esse formato permite que as próprias interlocutoras tenham acesso à leitura e compreensão da pesquisa, no caso dela, mulheres negras quilombolas. Concordo e valorizo essa especificidade pois, como já mencionei, escrevo para que mulheres como a minha mãe entendam o que está sendo dito, em sintonia com o que Patricia Hill Collins (2019) afirma no início da obra *Pensamento Feminista Negro*. Dessa forma, reitero que tanto o método de organização da análise quanto as teorias que a sustentam dialogam com o objetivo de possibilitar um espaço onde suas vozes sejam ouvidas, em uma sociedade que nega às mulheres negras uma escuta atenta.

CAPÍTULO 2 - ENTRE IDEOLOGIAS, CONCEITOS E EPISTEMOLOGIAS

2.1 EUGENIA NO BRASIL

O retomar e localizar as principais ideias acerca da eugenia no Brasil é fundamental para compreender a herança histórica e social que influenciou profundamente a construção da sociedade brasileira entre o final do século XIX e o início do século XX, impactando tanto a educação quanto o imaginário da população. Esse período, após a abolição da escravização em 1888, foi atravessado por projetos de reorganização nacional que buscaram apagar a relevância das populações negra e indígena para o país. Nesse contexto, o eugenismo assumiu papel central ao tentar oferecer justificativas pseudocientíficas para a inferioridade da pessoa negra, a desigualdade social e para o afastamento desses grupos dos espaços públicos e das instituições de poder (Diwan, 2007).

Dentro dessa lógica, a formação do Brasil e de sua estrutura educacional foi moldada pela hiper valorização do branco como um ideal estético e social. Esse molde consolidou-se com a influência de médicos, advogados, artistas e intelectuais pertencentes às elites brasileiras, principais agentes na elaboração e difusão de ideais pautados na ciência eugenista. Tais ideias, embora posteriormente refutadas e superadas, fundamentam-se em perspectivas darwinistas, evolucionistas e poligenistas (Dávila, 2006). Segundo Lilia Schwarcz (1993), no caso brasileiro, a “sciencia” que chega ao país não é uma de caráter ciência experimental ou sociológico, mas modelos evolucionistas e social-darwinistas que serviam como justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação.

A hipervalorização do branco, legitimada por essas perspectivas, culminou na crença de que existem raças inferiores e superiores, gerando uma preocupação com a mistura das raças, ou seja, com a miscigenação.

Como evidencia Pietra Diwan (2007), a transição dessas ideias para as esferas acadêmica, social, médica e política, enquanto ideologia, tinha um forte apelo e legitimação através de testes científicos (físicos e psicológicos) aplicados para justificar a suposta inferioridade das pessoas negras. Esses argumentos geraram implicações concretas, inclusive para a estruturação do ensino no país, pois legitimam o afastamento desses grupos das instituições escolares e, com maior rigor, do ensino superior. Este era compreendido como um espaço reservado à elite branca, considerada tanto moralmente quanto sob o crivo biológico dos eugenistas da época como a única apta ao exercício do poder.

Esses testes foram amplamente utilizados para justificar a exclusão de pessoas negras e indígenas, sob o argumento de serem supostamente incapazes de alcançar os padrões civilizatórios brancos. A ciência brasileira do período, especialmente a antropologia física, medicina legal e a criminologia, não apenas refletiu essas ideias, mas as adaptou ao projeto nacional da população. Nesse sentido, instituições como o Museu Nacional⁹ e a Escola de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro não só produziram conhecimento sobre as raças, mas também consolidaram uma visão racializada da sociedade (Schwarcz, 1993). Nesses espaços, os cientistas elaboraram políticas e narrativas que reforçam o ideal de uma nação branca e civilizada, concebendo o campo educacional, sobretudo o ensino superior, como instrumento de refinamento e civilização.

Problemas sociais como criminalidade, pobreza e doenças sanitárias foram explicados com base em critérios biológicos intimamente ligados às pessoas negras. Diwan (2007, p. 22) destaca que, para os eugenistas, essas questões não eram resultado de desigualdades estruturais, mas de uma suposta inferioridade natural de determinados grupos raciais, principalmente a população negra. O projeto eugenista visava, portanto, “purificar” a população brasileira, criando um tipo ideal de homem, considerado moralmente superior, como forma de solucionar os problemas sociais do país. Nesse sentido, “[...] a eugenia chegou ao poder e foi usada como arma política de discriminação social e limpeza étnica” (Diwan, 2007, p. 44), sendo um projeto ideológico, social e político que não se restringiu ao regime nazista, mas operou como ideologia muito antes disso, no mundo.

A ideologia eugenista atuou sob duas perspectivas: a positiva, voltada à promoção da reprodução de casais considerados geneticamente superiores; e a negativa, baseada em restrições como a esterilização, a castração e o extermínio de grupos considerados indesejáveis (Diwan, 2007). Ambas operaram com força no Brasil, sob o pretexto de resolver questões de saúde pública e saneamento.

Com tais justificativas, essa ideologia esteve intimamente vinculada à formação de uma identidade nacional que, para acontecer, precisava resolver os problemas de saneamento,

⁹Um exemplo sobre como o Museu Nacional foi utilizado para reproduzir teorias racistas é o que nos conta Lilia Schwarcz (1993, p. 12), sobre como o diretor do Museu na época, João Batista Lacerda, representante de um país miscigenado, como diz a autora, apresentou no I Congresso Internacional das Raças, em julho de 1911 a tese “*Sur les métis au Brésil*”, que dizia: O Brasil mestiço de hoje tem o branqueamento em um século como perspectiva, com a abertura a partir do quadro de Modestos Brocos, artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, “a redenção de cam”. Esse quadro representa uma família composta por uma mulher negra anciã (ancestralidade negra) dando glórias aos céus pelo nascimento de uma criança (apresentada como branca) no colo de uma mulher negra sentada ao lado de um homem branco. A geração anterior ao lado da geração nova e branca, a salvação, a redenção.

saúde e cultura – ou seja, o “problema do negro”, já que esses problemas eram ligados a esses sujeitos. Nesse sentido, a miscigenação, longe de ser celebrada, foi vista por muitos teóricos como um fator de degeneração racial. O Brasil, por ter sido um país escravocrata e formado por diversas matrizes étnicas, era classificado por viajantes como uma nação degenerada, sem condições de alcançar o progresso.

Figuras como Raimundo Nina Rodrigues foram pioneiras nos estudos das relações raciais sob esse ideal, associando a inferioridade dos negros aos seus hábitos culturais e sociais. Nesse sentido, “Para tornar o Estado saudável, seria necessário extirpar todos os resquícios de nossa miscigenação. Civilizar nossa herança indígena, roubada pelos portugueses, e branquear nossa herança negra, desprezada após a abolição da escravidão, em 1888” (Diwan, 2007, p. 92).

Ainda sob a perspectiva de Schwarcz (1993), para determinados cientistas da época, a miscigenação era compreendida como um estágio de transição, cujo objetivo final seria o branqueamento da população por meio de políticas reprodutivas e educacionais. O ensino superior, nessa lógica, tornou-se uma instituição central no projeto de formação da elite nacional, sendo desenhado para reproduzir os valores, a cultura e a aparência racial desse modelo civilizatório.

Entre as propostas para alcançar esse “estado ideal”, o embranquecimento da população por meio dos europeus marcou a formação histórica brasileira, somando-se ao controle da imigração, dos casamentos e o impedimento ao acesso de determinados grupos aos espaços públicos. Em contraposição ao incentivo de imigrantes europeus no país, estabeleceu-se a limitação da entrada de asiáticos e africanos, proposta defendida principalmente pela Faculdade de Direito de São Paulo (Schwarcz, 1993).

O branqueamento tornou-se, assim, o grande projeto nacional. Como ilustra Diwan (2007, p. 97) ao trazer a perspectiva de Renato Kehl sobre o país em 1929:

No ano de 1929, Renato Kehl, no livro *Lições de eugenia*, decretou: "a nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano"! Dessa premissa dependia a melhoria da raça brasileira. Essa imagem de limpeza remete também ao modo como deveriam agir os eugenistas: esfregando, torcendo e branqueando os corpos do povo brasileiro, como se fossem roupas sujas. Políticas compulsórias como a restrição à imigração, a esterilização e o controle de casamentos estavam entre suas propostas. Além de Kehl, maior propagandista da eugenia brasileira, diversos médicos inspirados por ele e pelo movimento internacional se envolveram fervorosamente em defesa da pureza e da limpeza da raça no Brasil.

Esse posicionamento revela não apenas a violência da eugenia, mas também sua obsessão por uma limpeza moral, física e estética da população brasileira. A sociedade

eugênica de São Paulo, liderada na época por Renato Kehl, reuniu membros da elite intelectual que usavam a linguagem da eugenia para legitimar propostas de políticas públicas com base em critérios raciais e higienistas. Assim, entre as décadas de 1910 a 1930, tais propostas se radicalizaram. Esterilizações, restrições à imigração de determinados grupos e o incentivo a outros (europeus), campanhas sanitaristas e políticas de incentivo ao casamento entre brancos passaram a ser implementadas sob a justificativa de “melhoria da raça” (Diwan, 2007).

Para além, outra solução imposta ao 'problema racial' no Brasil foi o estupro de mulheres negras, crime de violação sistemático na relação entre a casa-grande e a senzala. Como resultado dessa violência, os sujeitos mestiços, categorizados como “mulato, pardo, moreno, parda-vasco, homem de cor, fusco e assim por diante” (Nascimento, 2016, p. 67) passaram a ser utilizados não mais apenas como capitães do mato, mas como o primeiro produto do projeto de branqueamento racial.

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. Tal proposta foi recebida com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante (Nascimento, 2016, p. 67-68).

A proposta de embranquecimento foi ainda endossada por João Batista de Lacerda que, em 1912, junto a Edgar Roquette-Pinto, previu estatisticamente o futuro racial do Brasil consequência do branqueamento populacional, ao afirmar: “Daqui a um século, a população do Brasil será composta de: Brancos 80:100, Mestiços negroides 3:100, Indígenas 17:100 e Negros 0” (Lacerda, 1912, p. 97).

Três enfoques importantes resultam desse branqueamento forçado, que visava o embranquecimento populacional para a formação de uma identidade nacional. O primeiro deles diz respeito à configuração do preconceito racial no Brasil, fundamental na atualidade para consolidar quem é o sujeito de direito das cotas raciais. Atualmente, tais políticas destinam o acesso à universidade pública à pessoa negra que possui fenótipo que a caracterize como preta ou parda. Nesse sentido, Oracy Nogueira (2006) demonstra, contrariando o argumento de que não existe racismo no país quando comparado ao contexto segregacionista estadunidense, que o preconceito brasileiro baseia-se no fenótipo. O autor diferencia o que chama de preconceito de marca e preconceito de origem. O preconceito racial de marca, típico do cenário brasileiro, destaca-se pela pretensão do grupo discriminador em atribuir ao

fenótipo um peso estético, ou seja, quanto mais traços associados à negritude o indivíduo apresenta, mais racismo tende a sofrer. Essa percepção está diretamente ligada ao projeto de embranquecimento, pois consolida a ideia de que, quanto mais próximo do ideal branco o sujeito estiver, menos discriminação sofrerá.

O segundo enfoque diz respeito aos objetivos do sistema educacional brasileiro entre 1917 e 1945, com o intuito de contextualizar a afirmação, apresentada anteriormente, de que a educação no Brasil foi historicamente construída a partir de um viés eugenista e embranquecedor. Segundo Jerry Dávila (2006), esse período marcou o auge do pensamento eugênico, que influenciou diretamente a educação pública, visto que, para os eugenistas, a construção da identidade brasileira constituía um problema central. Nesse sentido, a educação passou a ser concebida como um instrumento fundamental para a formação dessa identidade, orientada por uma perspectiva europeia, na medida em que a elite branca recorria à Europa como referência para importar valores culturais, ideias e formas de autodefinição nacional (Dávila, 2006).

O objetivo das escolas públicas brasileiras não era o de formar uma sociedade democrática. A preocupação central era possibilitar o acesso à educação aos brasileiros pobres e “não-brancos”¹⁰ sob o viés de “aperfeiçoar a raça”. Por meio do ensino de supostas boas práticas, buscava-se criar uma “raça brasileira” culturalmente europeia, na qual as escolas funcionavam como clínicas destinadas a curar os males atribuídos à miscigenação (Dávila, 2006). Nesse sentido:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, a raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas, equiparava negritude à falta de saúde, à preguiça e à criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizando como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. Na década de 1930, os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial porque viam como um passo inevitável na evolução da nação. A brancura encarna as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade (Dávila, 2006, p. 25).

Essa cura tem um significado especial ao contexto brasileiro. Assim como Oracy Nogueira (2006) afirma que o preconceito racial diminui conforme a ascensão social do negro, a escola foi fundada com um viés de ensinar boas práticas para que os negros adquirissem uma cultura europeia, assim como os brancos pobres (Dávila, 2006).

¹⁰O autor utiliza o termo não-brancos. Coloco entre aspas por acreditar na importância de nomear o grupo étnico-racial referido, por não adotar a categoria branco como centro de referência no texto. A decisão de manter é para trazer exatamente o que o autor diz, quando em citação indireta.

Isso não significa que o preconceito racial ou a miscigenação deixem de existir, mas é um fator importante para compreender a insistência na formação de uma educação pautada em regras rígidas e testes físicos. O objetivo é promover para as crianças a categoria racial de brancas, uma vez que os eugenistas considerados “leves” (Dávila, 2006) aceitavam a melhoria racial por meio da atenção à saúde, das influências ambientais e dos valores culturais. Buscava-se, assim, alcançar um branqueamento também comportamental, pois a obrigatoriedade escolar para a população livre ocorria justamente no sentido de “educar as cores pela escola, pelo acesso à instrução” (Fonseca, 2006, p. 287).

As crianças pobres, em sua maioria negras, iam para a escola para serem objetos de pesquisa científica, sendo submetidos a testes psicológicos, físicos, de inteligência e de maturidade. Assim, o Brasil era um imenso hospital para construir o homem modelo da nação: branco de costumes europeus. Segundo Dávila (2006), a eugenia forneceu importante conexão entre a ideologia racial e a cultura popular por meio da educação pública. Portanto, apesar de ter perdido legitimidade científica após o fim da Segunda Guerra Mundial, as instituições, práticas e valores persistiram com outros formatos.

Nesse sentido, a prática de construir um homem modelo da nação a partir da imposição de uma cultura se assemelha ao que Sueli Carneiro (2005) chama de epistemicídio, processo que consiste na anulação e desqualificação do conhecimento e cultura dos povos subjugados. O epistemicídio se trata de um processo de negação ao acesso à educação de qualidade, inferiorização intelectual e aplicação de mecanismos de deslegitimação da pessoa negra como portadora de conhecimento. Assim, ao impor a pessoa negra a práticas para adquirir educação e cultura, assume-se que esse grupo não possui tais atributos, o que consolida o processo de dominação.

Nas palavras da autora:

[...] 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 sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Outra atitude que descende do embranquecimento populacional é o branqueamento do magistério, uma vez que, no início do século XX, havia uma quantidade expressiva de

professoras negras no magistério público. Esse processo, segundo Maria Müller *et al.* (2006), ocorreu em grande parte devido às ações de modernização e racionalização do ensino público, que passaram a redefinir os critérios de formação e ingresso na carreira docente, promovendo a exclusão silenciosa e gradual de mulheres negras desses espaços.

Isso ocorre porque, no início da Era Vargas, a Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto n. 19.890 de 1931, representou um marco no processo de modernização do ensino público brasileiro. Elaborada por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública, essa medida teve como objetivos centrais a fiscalização educacional pelo Estado Federal, a padronização curricular em âmbito nacional e a organização do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, de dois anos. Além disso, a reforma estabeleceu a regulamentação do ensino superior, especialmente no que tange aos critérios de ingresso nas universidades (Brasil, 1931).

Essa regulamentação consistiu na criação de normas para o funcionamento das instituições universitárias, na exigência de exames vestibulares como forma unificada de acesso, na definição de requisitos curriculares e pedagógicos para os cursos, bem como na vinculação do ensino superior aos interesses técnicos e políticos do Estado. A proposta visava estabelecer um sistema educacional centralizado e padronizado, alinhado ao projeto de modernização nacional da Era Vargas. No entanto, essa estruturação também reforçou a elitização do acesso às universidades, restringindo a entrada de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas pobres, além de consolidar uma visão eurocêntrica da formação acadêmica e profissional no país. Como aponta Jerry Dávila (2006), essas medidas inserem-se em um projeto maior de controle social e racial, no qual a educação foi utilizada como instrumento de promoção de uma identidade nacional baseada em ideais de branqueamento e civilização europeia. Antes da reforma, embora o sistema educacional já fosse excludente, sua organização menos centralizada permitia, em alguns contextos locais, maior permeabilidade à entrada de pessoas negras no magistério. Com a institucionalização de critérios mais rígidos e padronizados, controlados pelo Estado, como os vestibulares e os currículos nacionais, essas possibilidades foram drasticamente reduzidas, contribuindo para o embranquecimento do quadro docente no ensino básico e superior, fenômeno que persiste até a atualidade.

Sobre esse processo de embranquecimento, Mária Müller reafirma que o magistério brasileiro foi reservado para professores brancos, sendo os negros minoria em todos os graus de ensino. A autora destaca que “ [...] é branco o magistério, como de resto brancos praticamente todos os setores da elite brasileira” (2006, p. 409). A reconfiguração da carreira

docente, nesse contexto, surge como um reflexo direto das políticas educacionais que buscavam alinhar a figura do educador aos ideais eugenistas da época, consolidando padrões raciais e sociais excludentes que afastavam a negritude do prestígio intelectual.

Assim, chamo a atenção para o modo como as esferas política, econômica e institucional no Brasil estão entrelaçadas, desde a abolição, em torno de um objetivo incessante: o de construir uma nação sem aqueles que efetivamente a compõem. Trata-se de um projeto de país que ignora suas bases populares e negras em prol de um ideal excludente. Octavio Ianni (1993, p. 43) escreve que:

Os dirigentes decididos a conquistar o poder político, os intelectuais teóricos da liberdade, ocorrem necessariamente, em um dado momento, ao descontentamento das massas, à revolução da miséria. Mas aqui, as massas são - em diversas proporções e segundo os diferentes países - índios, mestiços, negros, livres ou escravos. Ainda não são um "povo".

Para Ianni (1993), a nação pode ser compreendida como uma configuração histórico-social composta por múltiplas organizações: econômicas, políticas e culturais. No caso da América Latina, essa formação nacional fundamentou-se em conflitos, como guerras e revoluções. É importante destacar como essa nação se constitui a partir das próprias relações de poder aqui estabelecidas.

Essa dinâmica é nítida desde o primeiro contato do europeu com os povos originários, visto que as construções intelectuais e as organizações sociais desses povos foram invisibilizadas enquanto o colonizador buscava consolidar seu domínio pelo conflito. Assim, o europeu buscou, prioritariamente, reafirmar sua identidade em um novo território, ignorando as identidades já consolidadas. A partir disso, a elaboração de um perfil socialmente "degenerado" para todos os sujeitos não brancos tornou-se pilar do projeto eugênico e da própria ideia de identidade nacional. Sobre essa construção, Ianni (1993, p. 43) ressalta:

A sociedade nacional se forma aos poucos, de modo contraditório, em vaivéns como se estivesse demoradamente saindo do limbo. Paulatinamente, nas terras americanas os conquistadores vão se tornando nativos, colocam-se em divergência e oposição em face da metrópole, passam a lutar pela "pátria".

O ensino superior, nesse contexto, não apenas forma a elite dirigente, mas também funciona como um mecanismo de validação do racismo institucionalizado para a construção nacional. A universidade se constituiu como um espaço fechado, moldado por ideais de higiene e civilidade, nos quais o corpo negro não tinha lugar e o resgate da identidade europeia se torna um objetivo.

Isso vai ao encontro do que diz Ana Laborne (2017) quando enfatiza que os efeitos simbólicos da eugenia, somados à naturalização das desigualdades raciais existentes (sem uma reflexão sobre sua origem e formas de perpetuação) e ao imaginário racista amplamente divulgado sobre as representações negativas dos negros em nosso país, contribuem para o lugar privilegiado da construção do conhecimento científico, tornando a universidade um campo de discussão sobre essas questões e sobre quem pode produzir conhecimento dentro dela.

2.2 COLONIALIDADE DO SABER: OS SUPOSTOS SENHORES DA CIÊNCIA

Negras malungas
Do navio Madalena
Vieram recebê-la:
Anastácia atravessou
A abóbada celeste
Já carregando em suas mãos
Um punhado de magia

Suas amigas observaram que
Algo azul em sua palma reluzia
Então disse, após abraçar forte
Cada uma delas:
“Essa é para o tempo seguinte
Verão que no século vinte
Nossos malungos vivem
Entre becos e vielas

Posso dizer de mim
Que nem máscara de ferro
Endurece meu coração
Mas arrego não da vingança
Contra os senhores safados!

Anastácia, eles vão lembrar de mim!
Nem que seja em desenho animado
Com carinho de que tudo é mais fácil
Escondendo muita dor, muita saudade

Anastácia, eles vão lembrar de mim!
Mesmo que a ruindade tire meu espaço
Meus netos vão se lembrar do meu nome
E em silêncio receber o meu abraço.
(Bell Puã, 2023, p. 32)

A discussão sobre eugenia evidenciou como a ciência moderna no Brasil foi mobilizada para legitimar hierarquias raciais, produzindo um ideal de embranquecimento que estruturou tanto políticas públicas quanto formas de classificação racial e social. Esses

processos não ficaram restritos ao passado, pois moldaram instituições, práticas acadêmicas e critérios de validação do conhecimento.

Reconhecer as consequências da herança colonial e de ideais que tiveram abertura graças a essa herança, como a eugenia, nos conduz diretamente ao debate sobre colonialidade e decolonialidade, pois a colonização não operou apenas sobre corpos e territórios, mas também sobre modos de ser e saber.

A permanência dos padrões coloniais no campo do saber revela que a desigualdade racial se reproduz através de critérios epistemológicos que selecionam quais perspectivas são consideradas legítimas. É nesse ponto que se torna necessário perguntar: quem exerce autoridade sobre a ciência e define como, porquê, quando e em que lugares o conhecimento é produzido? Ou seja, existe um senhor da ciência? Essa pergunta desloca o olhar do fenômeno histórico da colonização para o campo contemporâneo da epistemologia, mostrando que descolonizar o conhecimento implica enfrentar as bases raciais que o formaram e a própria noção de ciência.

Para responder à questão, adianto que a parcela privilegiada – a branquitude – pensa deter essa resposta. Eles respondem que sim, existe um senhor da ciência, que é o mesmo senhor da casa-grande, aquele que colonizou os corpos e o campo do saber. Conforme aponta Patricia Hill Collins (2019, p. 402), são os homens brancos que controlam “as estruturas ocidentais de validação do conhecimento, os temas, paradigmas e epistemologias da pesquisa acadêmica tradicional”. São eles quem determinam a separação de quais métodos são eficazes, quais perguntas precisam de resposta, como se escreve e até mesmo o tempo necessário para elaborar uma dissertação ou tese.

A colonialidade do saber é, segundo Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 09), “[...] produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial”. Ainda, Nelson Maldonado-Torres (2018, p. 48) caracteriza:

As visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser partes delas. Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo.

O trecho acima mostra que nenhuma visão de mundo se estabelece apenas pela força: ela se mantém porque é reforçada por acordos, consensos e maneiras de compreender a

realidade que passam a parecer naturais. Os pressupostos donos da ciência naturalizam essa relação; na universidade, isso se expressa de forma muito evidente. As epistemologias que ocupam o centro, legitimadas como conhecimento válido, são majoritariamente eurocentradas. Trata-se de teorias produzidas por autores europeus ou norte-americanos, métodos considerados 'universais' que ignoram contextos coloniais, e modelos de pesquisa que valorizam objetividade e neutralidade como se fossem padrões neutros, quando na verdade carregam uma história específica. Esse conjunto forma uma epistemologia dominante que define o que pode ou não ser reconhecido como ciência, configurando-se como um fenômeno associado ao racismo institucional (Munanga, 2004) e epistêmico (Carneiro, 2005).

A isso se soma o poder universitário da branquitude, que não se refere apenas à presença maior de pessoas brancas ocupando cargos de prestígio, mas ao controle simbólico e institucional sobre currículos, métodos, bibliografias, prioridades de pesquisa, formas de avaliação e critérios de excelência. Esse poder aparece, por exemplo, quando produções intelectuais de pessoas negras e indígenas são reduzidas a “temas identitários”, “locais” ou “militantes”. Tal dinâmica também se expressa no modo como bancas, linhas de pesquisa e comissões científicas costumam reproduzir expectativas baseadas em referenciais brancos, dificultando a entrada e a permanência de epistemologias dissidentes.

Por fim, há a dimensão do ser, que opera na produção de subjetividades. A universidade foi construída historicamente como um espaço pensado para um sujeito específico: o sujeito branco, masculino, europeu, considerado racional, objetivo e apto a produzir conhecimento legítimo. Essa figura modela expectativas de comportamento, escrita, postura acadêmica e até presença corporal. Pessoas negras que entram nesse espaço costumam ser interpeladas por essa subjetividade branca, seja pela necessidade de provar constantemente sua competência, seja pelo estranhamento que enfrentam ao introduzirem temas, métodos e perspectivas que não se encaixam no padrão dominante.

Assim, quando falamos em ser, saber e poder dentro da universidade, estamos falando de um tripé que sustenta a hegemonia branca: determinadas maneiras de existir são vistas como naturais, determinadas formas de conhecimento são consideradas superiores e determinadas estruturas de poder decidem o que é válido. Questionar isso é, justamente, abrir espaço para epistemologias como as afrodiaspóricas, que desafiam a pretensa neutralidade da ciência e revelam como esse edifício foi construído sobre exclusões históricas.

Em outro sentido, a decolonialidade tem como propósito revelar e organizar criticamente as formas históricas da colonialidade do poder, do ser e do saber, propondo caminhos para transformar a realidade. Posto isso, o projeto decolonial não é dissociado das

lutas políticas e das pautas marginalizadas, ou seja, o diálogo com intelectuais ou movimentos sociais negros e indígenas é primordial. Como aponta Maldonado-Torres (2007) *apud* Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), desde o pensamento cartesiano consolidou-se a ideia de que apenas alguns são capazes de produzir conhecimento legítimo, enquanto outros são vistos como incapazes de pensar cientificamente, estabelecendo uma separação entre quem é pensante – e, portanto, existe socialmente – e quem não é.

Ainda, segundo Nelson Maldonado-Torres (2018) a decolonialidade lembra, por um lado, que a lógica da colonização e suas múltiplas dimensões podem permanecer ativas mesmo após o fim formal do domínio colonial. Essa perspectiva exige uma crítica profunda às teorias da modernidade que sustentam a base epistemológica das ciências humanas e sociais. Nesse campo, o colonialismo diz respeito ao processo histórico de ocupação e controle territorial; o colonialismo moderno, às formas específicas com que potências ocidentais dominaram grande parte do mundo; e a colonialidade, à lógica global de desumanização que persiste mesmo sem colônias oficiais. A decolonialidade, portanto, é a luta para desmontar essa lógica e enfrentar seus impactos materiais, simbólicos e epistêmicos.

Essa separação de quem é sujeito e quem é dominado resulta no que o autor Ngũgĩ wa Thiong'o (2005), conceitua como o efeito de uma bomba cultural. Tal fenômeno tem como propósito aniquilar a crença das pessoas em seu mundo, seus nomes, idiomas, ambientes, tradições e nelas mesmas, ou seja, aqueles que senhorizam o ser e o saber retiram tais atributos daqueles que não são como eles. Ao contrário desse conhecimento desincorporado, o projeto decolonial assume a necessidade de afirmar quem se é para produzir um conhecimento que desarma essa bomba.

Lidando com os efeitos dessa bomba cultural, a população negra e seu movimento de resistência no mundo e no Brasil reinventaram, reinventam e questionam as lógicas colonialistas. Nesse sentido, sendo as cotas raciais a realidade das interlocutoras da pesquisa e um marco importante no capítulo seguinte, é necessário destacar que o pesquisador José Jorge de Carvalho (2018) enfatiza que, ao longo da última década, dois importantes movimentos voltados a romper com o padrão racista e eurocêntrico das instituições acadêmicas ganharam força na Universidade de Brasília, irradiando-se posteriormente para outras universidades do país. O primeiro desses movimentos foi a mobilização por cotas para pessoas negras e indígenas, iniciada entre 1999 e 2000 e consolidada com sua aprovação em 2003. Para o autor, “a discussão das cotas logo suscitou o debate sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem” (Carvalho, 2018, p. 89). A virada na mentalidade colonizadora diz respeito ao movimento que a entrada

desses alunos exerce na universidade, o que Carvalho denomina como cotas epistêmicas. Ou seja:

[...] Esse segundo debate surgiu, portanto, através de um questionamento intelectual e político: não seria de modo algum satisfatório implementar ações armativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior (Carvalho, 2018, p. 89).

Segundo José Jorge de Carvalho, o movimento das cotas e o encontro de saberes podem ser compreendidos como processos de descolonização, pois ambos surgem com o objetivo explícito de transformar o espaço universitário e romper o ciclo histórico de reprodução do eurocentrismo que marca a academia brasileira. O autor explica que, por ser ele próprio parte do grupo social responsável por sustentar o discurso colonizador – os acadêmicos –, utiliza o termo “descolonizar” para indicar o esforço de desfazer, desde dentro da instituição, os pilares que mantêm a hegemonia branca e eurocentrada na produção do conhecimento. Carvalho argumenta que esse processo não busca restaurar uma universidade anterior à colonização, algo inexistente em nossa história, mas sim refundar a instituição por meio de um novo pacto que inclua, de forma efetiva, todos os grupos e comunidades da nação. Para ele, qualquer decisão sobre os rumos da universidade precisa envolver brancos, negros, indígenas e seus diversos modos de saber, sejam eles escritos ou orais.

José Jorge de Carvalho (2018), nessa mesma discussão, ressalta que o intelectual quilombola Antônio Bispo (2023), mestre do encontro de saberes, fala sobre uma “contracolonização” para afirmar sua posição como representante dos povos que sofreram e seguem resistindo à colonização ocidental. A contracolonização, segundo Bispo, expressa a luta anticolonial a partir da perspectiva dos grupos não ocidentais; já a descolonização marca a ruptura de um intelectual branco dentro da própria estrutura colonizadora, diferenciando-se do grupo racial ao qual pertence e que historicamente controla a universidade. José Jorge de Carvalho observa ainda que, assim como as cotas dividiram o grupo branco, produzindo, pela primeira vez, uma parcela branca antirracista e defensora das ações afirmativas em contraste com aqueles que se mantiveram contrários, o encontro de saberes amplia esse desafio.

Ao convocar acadêmicos brancos a irem além do apoio às políticas de cotas, Carvalho os posiciona diante de duas possibilidades: a manutenção de um modelo acadêmico eurocêntrico e colonizado ou a defesa de uma universidade pluriépistêmica, capaz de acolher e legitimar conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas, populares, ocidentais, bem como de outros povos e tradições. Nessa perspectiva, o autor destaca que a

efetiva descolonização da universidade exige uma reestruturação profunda dos critérios de validação do saber e a ampliação dos horizontes epistemológicos que orientam a produção do conhecimento científico.

As reflexões de Carvalho e Bispo contribuem de forma significativa para o debate sobre a necessidade de inclusão de múltiplos horizontes epistemológicos no espaço universitário. No entanto, é fundamental reconhecer que a universidade também se configura como um campo de disputas de poder e de legitimidade intelectual. Nesse sentido, a proposta de uma postura pluriépistêmica enfrenta resistências por parte daqueles cujos saberes e posições já se encontram historicamente valorizados, o que tende a gerar questionamentos, tensões e embates. Assim, embora a transformação seja possível e necessária, sua concretização ocorre por meio de enfrentamentos de diferentes ordens e intensidades. É nesse contexto que se inscrevem as trajetórias das entrevistadas, as quais evidenciam a permanência do saber eurocêntrico como hegemônico, manifestada na escolha das teorias legitimadas e, igualmente, na definição de quem é reconhecido como cientista no interior da academia.

Diante desse percurso, torna-se evidente que a universidade brasileira permanece estruturada por lógicas coloniais que definem quem pode saber, ser e exercer poder. A decolonialidade, ao denunciar esses mecanismos, abre caminhos para reconfigurar a produção científica, e a contracolonialidade, a partir daqueles que são os sujeitos violentados e marginalizados aprofunda essa ruptura ao afirmar práticas e epistemologias que não apenas resistem ao padrão eurocêntrico, mas o confrontam e deslocam ativamente, recentrando saberes negros, indígenas, quilombolas, entre outros, como referências legítimas. Iniciativas como as cotas raciais e o encontro de saberes mostram que transformar a universidade exige, simultaneamente, desmontar a colonialidade e construir alternativas que afirmam outras cosmologias, outros sujeitos e outros modos de produzir conhecimento.

A discussão sobre sujeito e objeto, e sobre quem é esse sujeito e esse “outro”, conforme mencionado em tópicos anteriores aparece, no livro *Memórias da Plantação*, da intelectual Grada Kilomba. A autora inicia uma reflexão que resgata uma prática comum durante o período colonial no Brasil: a imposição do uso de máscaras para tapar a boca das pessoas escravizadas. A teórica reflete sobre o uso desse acessório de tortura, resgatando a memória de Anastácia¹¹ – obrigada a usar o instrumento –, ao afirmar que “a máscara

¹¹ Anastácia é uma figura de origem incerta cuja história simbólica denuncia a violência da escravidão. Alguns relatos sugerem que teria nascido em Angola, de família real Kimbundu, sendo capturada e levada à Bahia, onde foi escravizada; outros apontam possível origem nagô/iorubá ou mesmo nascimento no Brasil. Embora não existam registros oficiais sobre sua vida, sua imagem - frequentemente representada com máscara de ferro - tornou-se um ícone das dores e resistências vividas por pessoas africanas escravizadas.

representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os ‘Outras/os’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (Kilomba, 2019, p. 30). A boca torna-se metáfora e realidade, pois é um dos órgãos silenciados.

Nesse sentido, a reflexão de Kilomba sobre a máscara que silencia não apenas corpos, mas também vozes e conhecimentos, conecta-se diretamente ao debate sobre a colonialidade do saber e às disputas contemporâneas na universidade. Se historicamente a boca das pessoas negras foi literalmente impedida de falar, hoje o silenciamento opera pela deslegitimação de suas epistemologias e pela normatividade branca que define o que conta como ciência e quem é reconhecido como sujeito pensante. A poesia, a música, a arte, novas metodologias, formas de escrever, autores negros, quilombolas e indígenas, a expressão e o cotidiano, são reivindicados como ciência pelos sujeitos que foram marginalizados. Em ambos os casos, trata-se de opressões, consciência, resistência e produção de conhecimento, afinal, como recomenda Angela Davis "a arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento” (Davis, 1981, p. 166).

Portanto, compreender que a ciência é colocada como objetiva e neutra é admitir que “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’” (Kilomba, 2019, p. 53). Reconhecida essa premissa, o movimento deixa de ser o de manter as posições de autoridade e comando da academia como propriedade da branquitude e passa a ser, conforme aponta Grada Kilomba, o de diferir dos métodos, paradigmas e epistemologias dominantes, requerendo novas existências para o espaço acadêmico.

Hoje sou livre Anastácia
Sinto o seu abraço quando escolho quem amar
sinto o seu abraço quando admiro o mar e sem medo me meto a querer nadar
sinto o seu abraço quando me perco em linhas escritas por uma de nós, por mim
quando acordo, caminho, medito
Anastácia, abraçarei os meus, assim como descansa em mim
hoje estou orgulhosa de quem sou
é bom poder querer um chegar a algum lugar
meu caminho é guardado e aberto por aquelas que vieram antes de mim
por você
sem dor, tapar de boca, aperto de corpo
te digo com os olhos cheios de lágrimas, que eu juro não tem cor azul
minhas lágrimas tem cor de alívio, sonhos, felicidade e um futuro escrito
pelas minhas, nossas, tantas, mãos.
(autoral)

2.3 BRANQUITUDE: O SUPOSTO PRIVILÉGIO POR MÉRITO

A análise da eugenia como ideologia estruturante mostrou como o projeto de nação brasileiro foi construído a partir de um ideal de embranquecimento, que buscava eliminar ou apagar populações negras e indígenas, justificando desigualdades por meio de um discurso científico racista. Na sequência, ao discutir a decolonização do conhecimento, evidenciou-se que esse legado colonial não se restringiu ao campo biológico ou demográfico, mas moldou profundamente o modo como a produção acadêmica se organiza, definindo quem pode produzir ciência, quais epistemologias são legitimadas e quais corpos permanecem silenciados ou desautorizados dentro da universidade.

É nesse entrelaçamento entre história, epistemologia e poder que se torna necessário avançar para a discussão sobre branquitude. Compreender a universidade brasileira contemporânea exige reconhecer a centralidade do sujeito branco como referência normativa (figura que herdou não apenas os privilégios estruturais e institucionais produzidos, mas também os mecanismos simbólicos que sustentam a desigualdade racial no campo acadêmico).

No imaginário brasileiro, a partir da ideologia eugenista resultante da defesa do branqueamento para o alcance de uma identidade nacional europeia, a ideia exportada de democracia racial (utilizada para camuflar o caráter violento da miscigenação existente) foi influenciada pelos escritos de Gilberto Freyre (2006). Segundo o autor, homens e mulheres são descritos vivendo harmonicamente, sem a existência de preconceitos e opressões. Nesse sentido, a miscigenação é contextualizada como um processo pacífico e positivo.

Sobre esse ponto, é importante destacar que, para a antropóloga Lélia Gonzalez (2018), ao mesmo tempo em que a cultura brasileira assume a africanidade em sua composição, ela a oculta por meio do mito da democracia racial (como ocorre no amor ao carnaval, que ignora sua origem popular direta). Assim, a autora aciona as noções de consciência e memória: a consciência da formação do Brasil é apagada em favor de um discurso dominante que encobre a memória daqueles que trabalharam para formar o país, o negro e o indígena. Para Gonzalez, essa consciência idealiza o mito, configurando o que ela denomina como uma neurose. Com isso, a neurose brasileira diz respeito à tentativa de recalcar a realidade racista. Dito isso, a ideia do mito da democracia racial se ressignifica violentamente em diferentes contextos, criando, no caso da mulher negra, uma dupla opressão de raça e gênero.

Para o sociólogo Carlos Hasenbalg (2005), o mito da democracia racial baseia-se em dois princípios fundamentais: a negação da existência de discriminação racial e a desqualificação de qualquer manifestação de racismo como sendo algo não pertencente à cultura nacional. Essa crença se sustenta por meio de expressões populares que reforçam uma suposta harmonia racial, tais como: “não temos barreiras baseadas em cor” e “somos um povo sem preconceito”. No entanto, Hasenbalg afirma que, para as pessoas negras, essa ideologia funciona de forma semelhante ao discurso liberal da igualdade de oportunidades, pois transfere a responsabilidade pelas disparidades àqueles que pertencem aos grupos subordinados. Assim, ao negar a existência do preconceito e da discriminação, essa lógica perpetua as desigualdades raciais e deslegitima as experiências de racismo vividas pela população negra.

Além da influência do embranquecimento e da defesa da existência de uma suposta democracia racial, outro aspecto que fortaleceu a imagem de um Brasil sem preconceitos foi a ausência de um racismo institucionalizado por lei após a abolição da escravização de pessoas sequestradas do continente africano e a garantia de uma igualdade perante a lei desde a primeira constituição republicana. Esse discurso de harmonia e a negação da existência de preconceitos raciais são frequentemente utilizados por aqueles que detêm privilégios sociais: a branquitude. Sobre esse contexto Beatriz Nascimento (2006, p. 108) ressalta:

[...] Não foi resultado do raciocínio simples do homem comum a emergência do ideal de “democracia racial” entre nós nem o surgimento, entre outras soluções para o possível conflito, da miscigenação em massa. Sua origem pode remontar-se aos primeiros séculos da colonização; Antonil, nosso primeiro ideólogo, já dizia algo que ficou como máxima entre nós: “O Brasil é o inferno dos negros, o purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos”

Parece-nos que é através desse poder simbólico que este branco busca fortalecer e ampliar sua dominação, principalmente quando esta se estabelece no campo social das lutas por igualdade de direitos. Para Pierre Bourdieu (2004), “o poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores”. Para além da violência racial que se manifesta de forma explícita contra os afrodescendentes, o poder social e simbólico da branquitude atuou de forma violenta em todos os campos de resistência da população negra por todo o Brasil.

O sociólogo W.E.B Du Bois, destaca:

[...] Desde então, anos já passaram - dez, vinte, quarenta; quarenta anos de vida nacional, quarenta anos de renovação e desenvolvimento e, contudo, o escuro espectro continua a sentar-se em seu lugar de costume, na festa da Nação. Em vão bradamos diante deste problema, o nosso mais abrangente problema social [...] A não ainda não se libertou de seus pecados; o liberto ainda não encontrou na liberdade a sua terra prometida. O que quer de bom que tenha vindo nesses anos de

mudança, sombra de um profundo desapontamento paira sobre o povo negro. Um desapontamento ainda mais amargo porque o ideal inalcançável era irrealizável, exceto para a ignorância simples de um povo humilde[...] O problema negro é apenas um teste concreto dos princípios subjacentes desta grande república, e a luta espiritual dos filhos dos libertos é o trabalho de almas cujo fardo está quase além da medida de suas forças, mas que o carregam em nome de uma raça histórica, em nome desta terra dos pais de seus pais e em nome da oportunidade humana (Du Bois, 1999, p. 56).

A citação acima expressa, principalmente, uma revolta com a permanência do racismo décadas após a abolição da escravidão nos Estados Unidos. O sociólogo denuncia o fato de que, apesar das transformações políticas e sociais, o povo negro continua à margem da nação, carregando um fardo espiritual e social, visto que a liberdade prometida revelou-se ilusória e incapaz de garantir dignidade e pertencimento. Esse cenário perpetua o dito “problema negro” como uma questão racial central e um teste moral dos ideais democráticos daquela república. A luta dos libertos torna-se, assim, símbolo de resistência e esperança por justiça e humanidade.

A realidade brasileira, conforme exemplificado na seção anterior, projeta uma nação onde a população negra permanece à margem, resultado de tentativas explícitas de extermínio e exclusão da construção da identidade nacional brasileira. Assim, os efeitos da abolição da escravização em 1888, continuaram presentes na materialidade social, bem como nos discursos e nas ações daqueles que detém o poder e da população de forma geral (Fernandes, 1965).

A narrativa que não é devidamente evidenciada quando se trata da trajetória da população negra no Brasil é aquela que naturaliza o discurso sobre características e limitações étnico-raciais sob uma ótica negativa, ao passo que a proposição de estudos similares em relação à branquitude causa estranheza. Nesse sentido, o negro sofreu e sofre as consequências do racismo praticado por pessoas brancas, as quais usufruem dos privilégios decorrentes desse sistema sem a devida punição histórica ou constitucional. Sobretudo, esses sujeitos constroem um pacto narcísico para perpetuar tais vantagens. Sobre essa dinâmica, Adevanir Pinheiro (2006, p. 93) ressalta:

Conhece-se e difunde-se, por um lado, os brancos ou euro-descendentes representando terem sido treinados e controlados ideologicamente para se transformarem numa população automaticamente “dissimulada, dominante, racista e silenciosa”, sendo preparados para nunca perceberem a gravidade da questão racial, do que está acontecendo ou do que se está fazendo com relação a isto; presencia-se uma espécie de população autoritária, agressiva ou dissimulada. Os negros ou afrodescendentes, são conhecidos e difundidos, por outro lado, como tendo sido domesticados e integralmente controlados ideológica e fisicamente, para se transformarem numa população automaticamente “evidenciada, dominada,

discriminada e amedrontada”. Sendo preparados às avessas da população branca ou, então, para nunca terem nenhuma forma de sair deste controle como dominada; presencia-se uma espécie de população submissa, inofensiva e conformada.

A partir desse constructo positivo e impune do herdeiro branco dos crimes cometidos às pessoas negras no período colonial, eugenista, nacional e contemporâneo no Brasil, Cida Bento (2022) retoma o conceito de branquitude¹². A autora fundamenta-se na noção de que as pessoas brancas, privilegiadas pelo legado colonial e escravocrata no Brasil, constituem um tipo de aliança entre eles, que contribuem para conservar e garantir privilégios em benefício próprio. Essa manutenção não repercute apenas em espaços sociais íntimos, como ambientes domésticos ou grupos de amigos, mas se estende a todas as diferentes instituições sociais: família, escola, ambientes de trabalho, universidade, entre outros. Inclusive, tal dinâmica alcança contextos tradicionalmente negros, como as escolas de samba e os locais onde se praticam as religiões de matriz africana.

A branquitude atua em contextos específicos, assumindo diversos formatos e em diferentes lugares do globo. Sua invisibilidade enquanto identidade racial faz com que os indivíduos brancos ignorem como a raça molda as relações e suas vidas e o modo como acumulam os privilégios sociais. O que entendemos aqui é que a branquitude, enquanto comportamento situado em uma estrutura de poder, é considerada uma racialidade neutra e não nomeada, sustentando-se por meio de vantagens sociais. Em consonância com Ana Amélia Laborne (2017) e Cida Bento (2022), observamos que a branquitude se articula em instituições que são conservadoras e resistentes, criando contextos que propiciam a manutenção das desigualdades.

Dessa forma, as instituições reproduzem um funcionamento pautado por uma perspectiva hegemônica, que uniformiza processos, ferramentas, valores e perfis de pessoas. Essa padronização reflete-se na seleção de indivíduos para relacionamentos em âmbitos íntimos e estende-se aos critérios de contratação ou admissão em processos seletivos de

¹²Cida Bento (2022), fundamenta a história dos estudos sobre branquitude em três ondas. A primeira onda (sec. XIX e metade do séc. XX) se atentaram por pesquisar a Supremacia branca nos Estados Unidos, sendo Du Bois (1995), o principal intelectual a introduzir tais assuntos. enquanto a segunda continuou a linha de Du Bois com o intuito de visibilizar a supremacia branca e o racismo institucional: E. Franklin Frazier, entre outros) Ainda, a autora cita Toni Morrison, como intelectual que pensou em estudos sobre análise de discursos que tornavam a branquitude invisível. Por fim, a terceira onda, foca em pensar pessoas negras em espaços antes dominados por pessoas brancas em tons de denúncias e reflexões. A escolha foi a de utilizar o conceito pensado por Cida Bento, para analisar o fato específico no qual a presente pesquisa visa refletir: qual é a relação entre as pessoas brancas e negras em um espaço de poder específico: a universidade. Alegando uma relação de privilégio. Ou seja, o intuito não é discutir a identidade racial do branco, mas a situação de privilégio.

empresas (Bento, 2022) e de universidades. Sobre a dinâmica estabelecida no ambiente universitário, Laborne (2017, p. 106) destaca:

As instituições são um campo fecundo para a perpetuação do racismo. Ao mesmo tempo em que reforçam o mito de que somos todos iguais, escancaram a persistência de profundas desigualdades raciais evidenciando que existem diferentes oportunidades para os sujeitos de acordo com sua raça. Sabemos que as barreiras colocadas aos processos de mudança das relações de poder nesses espaços institucionais são abissais e difíceis de serem superadas. A universidade enquanto um desses espaços de supremacia branca foi silenciosamente construída como uma instituição neutra equando buscamos as raízes do discurso contra as ações afirmativas encontramos a defesa dos privilégios da branquitude.

Ao dizer que os processos são uniformes, espera-se evidenciar que, no contexto universitário, as normas de acesso à pós-graduação tornam-se mecanismos de exclusão. Exemplos disso são a exigência de proficiência em língua estrangeira (a despeito da conhecida precariedade do ensino de idiomas nas escolas públicas), a escolha direta de orientadores, a utilização de cartas de recomendação e a manutenção de contatos prévios, além de currículos que priorizam autores brancos em detrimento de intelectuais negros ou mulheres. Tais brechas perpetuam o pacto da branquitude. Como apontam Anna Venturini e Emili Silva (2023), candidatos pobres ou indígenas são frequentemente eliminados nas fases iniciais dos processos seletivos justamente pelo critério do idioma, o que evidencia o caráter excludente dessas exigências aparentemente neutras.

Assim, o pacto narcísico da branquitude manifesta-se em diferentes esferas sociais como um fenômeno que assegura a vantagem competitiva no acesso às instituições àqueles que já detêm privilégios específicos (Bento, 2022). Em termos práticos, enquanto pessoas brancas possuem, em geral, renda para custear cursos preparatórios e de idiomas, alunos negros enfrentam a resistência de professores que evitam orientá-los. Mesmo quando a orientação ocorre, a experiência desses estudantes é frequentemente afetada pelo viés racial. Nesse cenário, o discurso de um currículo “neutro”, que se recusa a distinguir raça e gênero, torna-se uma ferramenta recorrente para silenciar as disparidades e manter a norma branca inalterada.

Os pactos narcísicos exigem a cumplicidade silenciosa do conjunto de membros do grupo racial dominante, que se valida em discursos de igualdade e se defende para contrapor quaisquer acusações sobre seus atos históricos anti-humanitários. Segundo Cida Bento (2022), essa estrutura reconstrói a história sob uma perspectiva de harmonia social para que o grupo continue usufruindo de uma lógica perversa de privilégios.

Dessa forma, o discurso do merecimento é constantemente evocado como uma ferramenta de preservação de supostos direitos de igualdade constitucional. Nesse contexto, a

população negra é lida como despreparada sob o pretexto de não buscar a excelência. Assim, a responsabilidade pela exclusão é transferida ao próprio sujeito negro, justificando sua ausência em espaços de poder, como a universidade. Por essa razão, as políticas de ação afirmativa são taxadas de protecionistas por discursos contrários às medidas públicas de inclusão (Bento, 2022).

Assim, retomamos a história não contada e propositalmente “esquecida” por pessoas brancas: a herança positiva dos brancos que atribuem mérito exclusivo às suas conquistas por “esforço”. Sobre essa dinâmica, Cida Bento nos diz:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desliga a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão. Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios (Bento, 2022, p. 25).

Esse apagamento atua no disfarce do racismo na sociedade brasileira, uma vez que o pacto reprime a memória coletiva da escravidão. Os discursos de intelectuais e profissionais frequentemente omitem as contradições da classe dominante, sustentando, no contexto brasileiro, um pensamento hipócrita de cordialidade. Para Sérgio Buarque de Holanda (2006, p. 30), “a cordialidade é um traço do brasileiro de formar sua visão de um mundo com base na paixão, logo em uma subjetividade fatalmente egocêntrica e egoísta”. Embora se afirme a inexistência do racismo e se busque agir com cordialidade, o pacto disfarçado e silencioso opera continuamente para manter os privilégios sociais ancorados no discurso meritocrático.

Segundo Adevanir Pinheiro (2014), a sociedade brasileira é estruturalmente racista, o que reflete de forma direta na educação. Nesse cenário, o sujeito afrodescendente é educado para aceitar uma realidade social e cultural que impacta sua identidade. Essa sociedade, ao preservar os interesses da branquitude, configura uma ideologia dominante que opera para acobertar conflitos raciais em uma lógica de dissimulação. Assim, em salas de aulas o branco é protagonista de histórias de conquistas e vitórias, enquanto professores, ao trabalhar a questão da educação das relações étnico-raciais (Pinheiro, 2014, p. 93), frequentemente dirigem seu olhar para os estudantes negros com aspereza.

Dentro da sala de aula, busca-se evitar debates e discussões nessa direção. Por isso Pinheiro (2014) afirma que é necessário uma reeducação sobre as relações étnico-raciais no meio acadêmico, além de uma revisão dos referenciais teóricos e científicos para que haja democratização dos estudos e da ordem epistemológica, objetivando descobertas científicas e elementos didáticos criativos que incluam a diversidade do corpo discente.

2.4 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA: É SUPOSTO PORQUE É MENTIRA

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) oferece uma contribuição valiosa ao alertar para os perigos de uma narrativa única sobre contextos históricos. Quando a narrativa é apoderada por somente um grupo, subtraem-se pontos de vista, subjetividades, culturas, valores e intelectualidades. Nesse sentido, o Pensamento Feminista Negro fornece uma fonte rica de conhecimento acerca de um corpo historicamente violentado pelos perigos de uma história contada e exercida a partir de um ponto de vista hegeônico branco e colonizador.

O pensamento feminista negro, enquanto teoria social crítica, é um importante impulsionador para a elaboração de diferentes perspectivas na produção de ciência dentro das universidades, especialmente por possibilitar outros olhares sobre como o racismo opera e afeta a realidade de mulheres negras. Dessa forma, ele se consolida como uma teoria social crítica elaborada por intelectuais¹³ negras para explicar fenômenos sociais. Como metodologia, essa vertente orienta a aplicação de paradigmas como a interseccionalidade, que articula diferentes opressões, principalmente raça, classe e gênero. Como epistemologia, possibilita a discussão sobre o que é conhecimento, quem o constrói, quais perguntas merecem ser respondidas, quais referenciais interpretativos serão utilizados e para que fim se destinarão os conhecimentos produzidos.

Esse pensamento existe como prática desde os primeiros atos de resistência de mulheres negras no período de escravização. Contudo, ele se sistematiza sobretudo na necessidade de levantar a questão racial, frequentemente negligenciada nos discursos do feminismo de mulheres brancas, que focava essencialmente no capitalismo patriarcal. Embora se reconheça a contribuição desse feminismo hegemônico ao instituir novas maneiras de pensar a categoria mulher e propiciar a emergência de temas como sexualidade, direitos reprodutivos e violências simbólicas, foram as frentes do movimento negro e a luta pelos direitos civis que romperam pressupostos sobre igualdade. Esses movimentos abriram caminho para questionamentos sobre a emancipação das mulheres e da população LGBTQIAPN+¹⁴(Gonzalez, 2018). Assim, levanta-se a questão racial que confronta uma

¹³ Para Patricia Hill Collins (2019), considera-se intelectual toda a mulher negra que, de algum modo, contribuiu ou ainda contribui para a construção do pensamento feminista negro como teoria social crítica academicamente ou na vida cotidiana.

¹⁴ A autora utiliza “orgulho Gay” para a construção da ideia e remete a um contexto histórico onde a luta pelos direitos das pessoas LGBTQIAPN+ começaram pelo protagonismo de homens gays e posteriormente por mulheres lésbicas. Contudo utilizaremos a sigla atual: “LGBTQIAPN+” por ser uma forma de representar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero.

igualdade pautada na solidariedade intragênero baseada em uma identidade biológica em comum. Em outras palavras, ser mulher não é uma experiência única, especialmente quando o fator racial atravessa as formas de ser e existir socialmente.

Nesse sentido, enquanto filósofas como Mary Wollstonecraft (2016) direcionaram suas reivindicações pelo direito ao voto, à educação e se atentaram para a discussão sobre inferiorização em razão do gênero, para as mulheres negras, como Sojourner Truth, a realidade era outra. Truth e suas contemporâneas já trabalhavam e não participavam da vida pública de forma alguma, de modo que as reivindicações acima, apesar de importantes, não abrangiam suas realidades. Assim, foi em uma intervenção na *Women's Rights Convention*¹⁵ que Truth proferiu o discurso onde expressou:

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida? Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso. Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de convertê-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem. Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer (Geledés, 2014).

¹⁵ “Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora. Sojourner Truth, nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1797, foi tornada livre em 1787, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). A escravidão nos Estados Unidos, entretanto, só foi abolida nacionalmente em 1865, após a sangrenta guerra entre os estados do Norte e do Sul, conhecida como Guerra da Secessão. Sojourner viveu alguns anos com a família Quaker, onde recebeu alguma educação formal. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativista, abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. Em 1843 mudou seu nome para Sojourner Truth” (Geledés, 2014).

Truth, reflete sobre o fato de que as mulheres não precisam de proteção ou de serem lidas como frágeis. A partir de exemplos sobre suas experiências de vida enquanto mulher negra, ela argumenta que as mulheres deveriam servir à liberdade para usufruí-la do mesmo modo que os homens.

No Brasil, o movimento negro e os movimentos feministas da primeira e segunda onda partilharam de ideias essencialistas sobre igualdade. Entre as feministas, a raça era vista como uma dimensão secundária; entre os militantes negros, as desigualdades de gênero eram frequentemente ignoradas, conforme aponta Sueli Carneiro (2003). Essa dinâmica ocorreu, em grande medida, devido à influência marxista na academia e no ativismo brasileiro, o que acentuou a ênfase nas desigualdades de classe e invisibilizou as desigualdades de gênero e raça, bem como destacam Cristiano Rodrigues e Viviane Freitas (2021).

O pensamento e a prática feminista negra no Brasil consolidam-se com uma importante tradição de intelectuais entre 1970 e 1980, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, entre outras (Rodrigues; Freitas 2021). É importante destacar que, no Brasil, foi Lélia Gonzalez a principal articuladora das discussões que atualmente definimos como interseccionais, unindo a tríade gênero, raça e classe, ainda que o conceito em específico não apareça em seus escritos da época.

Autoras como Sueli Carneiro (2005), Audre Lorde (2019), bell hooks (2018), Angela Davis (2016), Lélia Gonzalez (2018) e Beatriz Nascimento (2016) denunciam a universalização do sujeito branco. Elas defendem a urgência de incorporar as especificidades das vivências negras na construção do conhecimento e nas lutas por justiça social. Ao discutirem temas como sexualidade, trajetórias de mulheres negras nas Américas e o combate à exploração capitalista, essas intelectuais reafirmam um feminismo comprometido com a transformação da vida de todas as pessoas marginalizadas. Assim, o pensamento feminista negro constitui-se, simultaneamente, como rigorosa intelectualidade e luta política.

Nessa perspectiva, o pensamento feminista negro permite pensar a mulher negra a partir de uma teoria que busca refletir, denunciar e escrever uma contra-narrativa contada a partir do ponto de vista de quem é historicamente violentado, no caso, as mulheres negras. Esse movimento desmantela o ponto de vista de quem oprime – o colonizador branco – ao compreender as nuances que permeiam as trajetórias de vida dessas mulheres em termos não essencialistas.

Essa tradição não se estabeleceu apenas no Brasil. Patricia Hill Collins (2019) destaca que tal corrente se consolidou nos Estados Unidos, na Inglaterra, na América do Sul, África e no Caribe, entre outros. Historicamente, essa produção sofreu profundas críticas sobre sua

legitimidade enquanto pensamento intelectual, especialmente devido ao seu duplo caráter, que não separa a luta política da construção do conhecimento dentro das universidades. Sobre o questionamento da legitimidade do feminismo negro, Collins argumenta:

A sombra que obscurece essa complexa tradição intelectual das mulheres negras não é nem acidental nem benigna. Suprimir os conhecimentos produzidos por qualquer grupo oprimido facilita o exercício do poder por parte dos grupos dominantes, pois a aparente falta de dissenso sugere que os grupos subordinados colaboram voluntariamente para sua própria vitimização (Collins, 2019, p. 32).

Essa desvalidação é um tema recorrente nas produções de acadêmicas negras, e a autora chama a atenção para o fato de que é justamente por esse fator que o Pensamento Feminista Negro se fundamenta. Entre a invisibilização, a opressão e a tentativa de reduzir o trabalho intelectual ao ativismo, esse pensamento se consolida em uma lógica que se articula também como epistemologia. O ativismo contra a supressão de ideias – que não se reduz às intelectuais afro-americanas, mas se estende transnacionalmente – é o que constitui a necessidade e o fortalecimento de todo o seu escopo. Nas palavras de Collins:

Essa dialética da opressão e do ativismo, ou seja, a tensão entre a supressão das ideias das afro-americanas e nosso ativismo intelectual contra essa supressão constitui a política do pensamento feminista negro nos Estados Unidos. Compreender essa relação dialética é crucial para identificarmos como o pensamento feminista negro nos Estados Unidos - Seus temas centrais, sua importância epistemológica e suas conexões com a prática feminista negra nacional e transnacional - está fundamentalmente inscrito em um contexto político que desafia o próprio direito de existência de ideias (Collins, 2019, p. 33).

Essa invisibilização está marcada historicamente e é reproduzida dentro da academia, visto que a universidade é uma das principais instituições legitimadoras do saber, definindo temáticas, epistemologias, métodos, etc. Assim, a epistemologia feminista negra é mantida à margem desde a sua consolidação, pois não é considerada adequada devido ao seu caráter duplo (prática e teoria) e por contrapor o pensamento hegemônico. Uma vez que a universidade é controlada pela branquitude, estabelece-se o que a filósofa Djamilia Ribeiro (2017) define como privilégio social e epistêmico. Por essa razão, no contexto de uma branquitude institucionalizada, a epistemologia predominante cientificamente é aquela que se pretende universal, mas que é, fundamentalmente, branca.

Nesse sentido, Solange Azevedo (2019, p. 41) afirma:

Esse formato de produção de conhecimento, até a década de 1970, determinava como as mulheres negras deveriam fazer ciência, isso quando conseguiam romper com as barreiras da subalternidade e acessar uma universidade. Além do grande desafio de ocupar um espaço de estranhamento a seu corpo feminino e negro, corpo estigmatizado como inferior, assim como o seu intelecto, precisou se apropriar das técnicas academicista para legitimar suas pesquisas, sobretudo nas Ciências Sociais. Ou seja, mesmo que estivesse muito próximo de seu objeto de estudo ou até mesmo fosse parte dele, era preciso manter um olhar distanciado, eliminar todos seus valores, interesses, sentimentos e emoções gerados pela posição que ocupa na

sociedade enquanto mulher negra, deixando prevalecer apenas a racionalidade e uma neutralidade inexistente.

Dessa forma, as mulheres negras produzem saberes sobre si mesmas, estabelecendo essa teoria enquanto epistemologia e método de análise ao contraporem ideias pré-estabelecidas sobre suas histórias nos diferentes contextos históricos e sociais.

Essa produção não nos permite esquecer a história de violência e opressão contra as mulheres negras, que no caso das brasileiras receberam uma herança cruel: ser o objeto de prazer dos colonizadores, resultando em um produto de exportação, “a mulata” (Nascimento, 2016). Isso faz com que se perpetue uma visão que, segundo Sueli Carneiro (2019), limita a mulher negra a ser destinada ao sexo, ao prazer e às relações extraconjugais, definindo o gênero e a raça das mulheres negras negativamente. No entanto, é preciso lembrar que essas ideias construídas não definem o que é a mulher negra socialmente.

Lélia Gonzalez (2020) destaca três estereótipos significativos relacionados aos corpos de mulheres negras que operam na construção da identidade dessas mulheres sob a ótica do dominador: a mulata, uma mulher cuja sexualização é intensamente ligada ao seu corpo; a doméstica, que tem acesso livre aos corredores da casa-grande, mas tem seu corpo objetificado; e a mãe preta, associada a uma mulher passiva, incapaz de fazer mal a alguém, forte e que, em seu corpo, suporta as opressões em silêncio.

Patricia Hill Collins (2019), ao analisar o contexto de mulheres norte-americanas, reconhece os estereótipos ligados à mulher negra como imagens de controle: construções ideologicamente estabelecidas como forma de perpetuar a objetificação escravista. Entre as principais imagens, destacam-se: a mammy, caracterizada por ser uma serviçal fiel e mãe assexuada, de rosto negro economicamente explorada; a matriarca, sendo vista como uma mãe má, chefe de família e uma mammy fracassada castradora de marido; a mãe dependente do Estado, imagem frequentemente utilizada para questionar a capacidade reprodutiva de mulheres negras, e que evoluiu para a última imagem, a rainha da assistência social, ligada a uma mulher da classe trabalhadora, sem tempo para homens, forte e ao mesmo tempo dominadora e rude.

Apesar de Collins tratar desses aspectos em mulheres negras estadunidenses, a autora destaca que muitos dos aspectos em sua obra também se direcionam às mulheres brasileiras. Essas definições se assemelham ao ponto de vista de Gonzalez (2020) na medida em que os corpos descritos são sexualizados, humilhados e objetivados para o trabalho braçal e sexual.

Assim, como em Winnie Bueno (2013), a partir do controle dos corpos de mulheres

negras formam-se políticas e comportamentos institucionais que estabelecem barreiras estruturais nos mais variados campos. O grupo dominante controla as narrativas a respeito dessas mulheres, silenciando-as na tentativa de desmobilizar suas lutas e perpetuando injustiças sociais. É justamente por meio dessa discussão no campo acadêmico e político, visando consolidar narrativas sobre mulheres negras que partem de um lugar próprio, que a interseccionalidade se constitui como método de análise, caracterizando o Pensamento Feminista Negro. Isso ocorre pois articulam-se, como já dito anteriormente, os encontros de gênero, raça e classe.

Kimberly Crenshaw (1989) definiu e introduziu a interseccionalidade como método de análise. Segundo a autora, as desigualdades relacionadas ao gênero, raça, etnia e classe se entrecruzam, resultando em opressões que não se limitam exclusivamente ao gênero. Portanto, é importante reconhecer que o gênero desempenha um papel crucial na análise do racismo e de outras intersecções sociais, e vice-versa. No Brasil, segundo Flávia Rios e Alex Ratts (2016), Lélia Gonzalez foi uma das primeiras intelectuais a pensar nas dimensões de um feminismo plural que contemplasse as diferentes opressões experienciadas pelas mulheres negras. Seu ponto de vista ressalta um viés ideológico e político no qual as relações de gênero, raça e classe se encontram. Assim, entende-se que as opressões interseccionais eram denunciadas e estudadas, nacional e internacionalmente, mesmo antes da definição acadêmica do conceito, por estarem presentes na base das relações sociais em que as mulheres negras estão inseridas.

Gonzalez (2020) ressalta que, dentro da estrutura social, existem profundas desigualdades nas quais a opressão sexual é articulada e duplamente inserida como discriminação na realidade de mulheres amefricanas e ameríndias. Essa dupla discriminação ocorre em razão de sua condição biológica, racial e/ou sexual, operada pelo capitalismo patriarcal-racista, e posteriormente assume um caráter triplo devido às condições de classe, por integrem o proletariado afro-latino-americano.

Sueli Carneiro (2005) retoma esse entrelaçamento ao mostrar como o racismo se expressa no cotidiano das mulheres negras de forma diferenciada da experiência masculina negra ou da experiência feminina branca. A ausência dessas vozes nos espaços de formulação política e acadêmica revela uma hierarquização das opressões que o pensamento interseccional busca desmontar. Dessa forma, a interseccionalidade não é apenas uma ferramenta de análise, mas é também uma prática política que exige a inclusão e o protagonismo das pessoas mais afetadas pela sobreposição de desigualdades.

No Brasil, Lélia Gonzalez (2018), com sua noção de "racismo por denegação", mostra como a cultura negra é apropriada e, ao mesmo tempo, negada, enquanto seus sujeitos são

silenciados. Beatriz Nascimento (2006) também apontava para essas articulações ao defender uma história e uma epistemologia negras. A interseccionalidade, nesse sentido, é inseparável da crítica ao colonialismo e ao epistemicídio, constituindo-se como um princípio fundamental para pensar justiça social a partir de uma perspectiva feminista negra interseccional.

Para Carla Akotirene (2022), a interseccionalidade não é uma justaposição de marcadores identitários, nem uma simples soma de opressões, pois as estruturas sociais agem simultaneamente na vida das pessoas negras, especialmente das mulheres negras. Assim, olhar para a sociedade por meio das lentes da interseccionalidade possibilita enxergar o impacto que os sistemas de opressões causam na vida de pessoas racializadas. Como metodologia, ainda de acordo com a autora, a interseccionalidade instrumentaliza a academia para uma análise teórica que enxerga as avenidas identitárias que se entrecruzam e se entrelaçam.

CAPÍTULO 3 - GRADUAÇÃO SIM, NA PÓS, AINDA NÃO: O COMPROMISSO PARCIAL DA UEM

3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E A UEM

No Brasil, as ações afirmativas tornaram-se um guarda-chuva para abarcar diversas medidas de inclusão, sobretudo no Ensino Superior público, o que, por vezes, dilui seu sentido histórico e político (Carvalho, 2016, p. 15). A ampliação do uso da expressão revela um processo de neutralização institucional: quando tudo é compreendido como ação afirmativa, nada é, de fato, politicamente afirmado. Contudo, não pretendemos deslegitimar sua lógica de operação na atualidade, mas sim oferecer um breve entendimento sobre ela antes de adentrarmos a especificidade do tema que objetivamos discutir. A precisão conceitual é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições ao implementarem tais medidas, pois a disputa em torno da terminologia não é apenas semântica, é também política. Termos como “ações afirmativas” ganham sentidos diferentes conforme os grupos que os mobilizam, e o modo como são institucionalizados pode tanto fortalecer quanto esvaziar seu teor crítico.

Segundo João Feres Júnior *et al.* (2014), as ações afirmativas nas universidades têm como finalidade ampliar a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. Complementando essa perspectiva, José Jorge de Carvalho (2016) assevera que tais políticas são estratégias para enfrentar o racismo e a discriminação racial, promovendo condições equitativas para que indivíduos de grupos historicamente marginalizados possam disputar espaços sociais em pé de igualdade. O foco dessas iniciativas é reduzir as desigualdades que afetam segmentos da população brasileira, promovendo a justiça social. No entanto, para que as ações afirmativas sejam eficazes, é necessário mais do que o ingresso nas instituições: é fundamental garantir condições adequadas para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes beneficiados. Como destacam Felipe e Lima (2022), isso implica a adoção de políticas específicas que envolvam desde o suporte estudantil e a revisão curricular até a ampliação da representatividade docente, com vistas a consolidar um projeto educacional que reconheça e enfrente as exclusões históricas.

A generalização terminológica, especialmente quando associada diretamente a políticas para pessoas negras, gera confusões que acabam por reduzir o escopo que o termo ganhou na atualidade. Isso o restringe à luta de apenas um grupo marginalizado quando, na verdade, ele contempla as reivindicações de diversos sujeitos historicamente excluídos (Carvalho, 2016). Ainda que os movimentos negros tenham sido protagonistas no avanço da

implementação das cotas, a ampliação conceitual precisa ser cuidadosamente construída para não apagar lutas paralelas de outros grupos, como os povos indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans, sem, ao mesmo tempo, esvaziar a centralidade da questão racial de sua origem.

Neste estudo, empregamos a categoria em seu significado assumido no contexto brasileiro: políticas voltadas a reduzir desigualdades de gênero, raça, classe, entre outras, ainda que nosso foco sejam as desigualdades raciais, especificamente aquelas que afetam pessoas negras. Com isso, quando utilizamos o termo “cotas raciais”, referimo-nos às cotas raciais para pessoas negras, sem a pretensão de invisibilizar a complexidade que essa política assume ao também buscar reparar a história de exclusão de pessoas indígenas. Nossa escolha visa especializar o objeto de estudo e reconhecer os limites da própria pesquisa como um posicionamento ético-metodológico. Ao nomear que o foco são as cotas para pessoas negras, essa pesquisa busca evitar o erro de falar por todos os grupos racializados e, ao mesmo tempo, coloca-se como parte de uma construção coletiva.

Ainda, as cotas são o tipo de ação afirmativa mais conhecida, consistindo em vagas reservadas nas universidades públicas para estudantes de escola pública, pretos, pardos, indígenas e pessoas transsexuais, entre outros grupos (Feres Júnior *et al.*, 2014). Trata-se da reserva de um número fixo de vagas ou de outro recurso ou benefício (Carvalho, 2016, p. 13). Dessa forma, a identificação entre cotas e negritude, ainda que legítima, deve ser historicizada; ela não é natural, mas fruto de lutas contínuas e da denúncia do racismo estrutural, que não encontrou, por parte do Estado, outras formas eficazes de reparação.

As *affirmative action* nos Estados Unidos são um ponto de partida importante para a reflexão sobre a generalização. Lá, a expressão passou a servir, em certos contextos, como um escudo para a evasão da centralidade da questão racial das pessoas negras (Carvalho, 2016, p. 16), revelando a dimensão política e ambígua do vocabulário institucional. Ao produzirem sentidos, as instituições podem esvaziar a radicalidade de termos como “diversidade”, “inclusão” e “afirmativa”, a depender de quem os utiliza e com qual finalidade. No Brasil, ocorre algo semelhante com o termo “cotas”, frequentemente entendido como exclusivo para pessoas negras em razão da atuação histórica e central dos movimentos negros nessa pauta.

A trajetória internacional reforça críticas à generalização do termo “ações afirmativas”. Reconhecemos tais críticas, apesar de nos posicionarmos de forma diferente neste estudo devido ao nosso contexto político. Nos Estados Unidos, as *affirmative actions* nasceram da luta do movimento negro pelos direitos civis na década de 1960 e tratavam, desde sua origem, da redistribuição de poder entre brancos e negros (Carvalho, 2016). Ao

serem importadas para o Brasil, passaram a designar soluções genéricas para a “inclusão”, suavizando a centralidade da questão racial. A circulação de políticas entre contextos nacionais envolve também uma tradução política. O que chega ao Brasil como modelo é, muitas vezes, o que já foi esvaziado em sua origem.

É importante destacar que, diferentemente da tendência de eurocentrar as origens das políticas de inclusão, o registro mais antigo de medidas de ação afirmativa não é europeu. Segundo José Jorge de Carvalho (2016), a discussão sobre acesso surgiu na Índia com Bhimrao R. Ambedkar, que propôs ações afirmativas para os *dalits* como resposta ao sistema de castas. Sua proposta influenciou estratégias posteriores em países como Malásia e África do Sul. A menção à Índia e a Ambedkar desloca a geopolítica do conhecimento. Inserir esse dado histórico é uma forma de contracolonizar (Santos, 2023) o campo das ações afirmativas, rompendo com a noção de que os direitos nascem sempre no Ocidente e irradiam para o Sul Global.

Ainda assim, a questão central é que, nos Estados Unidos, há uma disputa terminológica explícita sobre o conceito. A comparação internacional revela que as ações afirmativas são, em essência, projetos de disputa por memória, justiça e reparação racial (Carvalho, 2016). No Brasil, esse movimento também encontra resistências particulares, marcadas pela negação histórica do racismo como estrutura constitutiva da sociedade. Aqui, o termo é ainda mais amplamente generalizado, incluindo uma variedade de lutas sociais, o que muitas vezes reflete a própria negação do racismo estrutural e torna-se solo fértil para a diluição do conceito de ações afirmativas.

O risco, nesse contexto, é a formulação de políticas públicas sem destinatários efetivos. Um exemplo dessa problemática pode ser observado nos concursos para docentes nas universidades brasileiras, onde estudos têm evidenciado o caráter, muitas vezes, inócuo das políticas de cotas em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, destaca-se o relato de experiência da professora Alexandra Eliza Vieira Alencar (2021), que analisa seu ingresso no magistério superior por meio de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A autora demonstra como seu percurso foi marcado por dificuldades impostas por bancas avaliadoras com práticas racistas e por editais contraditórios no que se refere à distribuição das vagas reservadas. Alencar evidencia o contexto específico da região Sul, historicamente marcada por uma população predominantemente branca e por dinâmicas de exclusão racial, afirmando : “A UFSC, assim como a sociedade catarinense, é atravessada por um processo histórico de invisibilidade negra estruturado pela ideologia do racismo” (Alencar, 2021, p. 14).

De todo modo, este estudo opta por utilizar os termos conforme vêm sendo aplicados politicamente, com foco na especificidade do nosso recorte: a população negra. Buscamos reconhecer tais políticas como legítimas, retirando-as do campo da não destinação e nomeação. As ações afirmativas para os diferentes grupos são legítimas e urgentes. Ao assumir a escolha terminológica como uma decisão política, esse texto se insere conscientemente no campo da disputa pela linguagem, que é também uma disputa por existência. Em suma, utilizamos “ações afirmativas” como redistribuição de direitos para todos os grupos marginalizados, “cotas” para diversos grupos e “cotas raciais” para pessoas negras, validando e apontando também a emergência da luta indígena.

As cotas raciais brasileiras não representam o modelo único de ação afirmativa, mas uma modalidade específica voltada a enfrentar o racismo. Assim, essa noção torna-se fundamental para compreender por que a adoção de cotas sociais na UEM, em 2008, não respondeu às desigualdades raciais: tratava-se de uma política econômica de ampliação de acesso, e não de uma medida afirmativa propriamente dita. Somente com a aprovação das cotas raciais em 2019, fruto de intensa mobilização negra, a universidade passou a dialogar diretamente com um dos objetivos históricos e principais das ações afirmativas no Brasil: redistribuir oportunidades acadêmicas e simbólicas entre grupos racialmente desiguais (Felipe; Amorim, 2021). Isso ocorre porque, quando políticas voltadas à desigualdade de classe são apresentadas como equivalentes às raciais, opera-se um silenciamento do racismo. Essa diluição é sintomática de um pacto institucional que se recusa a nomear o privilégio racial branco como um problema.

A adoção das cotas raciais na graduação da Universidade Estadual de Maringá foi resultado de um longo processo, marcado por intensos debates entre a comunidade interna, externa e o conselho universitário. Já na pós-graduação, a democratização do acesso para pessoas negras ocorre principalmente por meio das decisões dos conselhos dos próprios programas, respeitando a autonomia de cada um – procedimento comum na maioria das universidades brasileiras atualmente (Venturini, 2020). Fica evidente que tais deliberações não ocorrem no vácuo, mas dependem da composição e da disposição política dos sujeitos que as decidem. A autonomia dos programas de pós-graduação revela-se, portanto, um campo de disputa simbólica onde se manifestam os limites e as possibilidades da democracia no ensino superior.

Com isso, entende-se que os agentes que compõem esses conselhos – suas ideias, trajetórias e argumentos – são os principais responsáveis por definir como se dará a adoção das ações afirmativas de acesso para as pessoas negras em cada programa de pós-graduação.

A formação desses agentes e o valor que atribuem às discussões sobre políticas de inclusão tornam-se fatores determinantes para a construção de resoluções e normativas específicas. Nesse contexto, a formação voltada à diversidade, inclusão e às ações afirmativas, promovida para o corpo docente e administrativo da UEM, foi uma estratégia adotada pelo NEIAB e constituiu um dos caminhos fundamentais para a conquista da implementação das cotas raciais para pessoas negras na graduação (Araújo, 2019). Assim, a institucionalização das ações afirmativas depende, em grande parte, de sujeitos comprometidos, e o papel de coletivos e núcleos como o NEIAB não se limita à reivindicação, mas envolve também a produção de saber e a formação política dentro da universidade.

A implementação das ações afirmativas para negros nas universidades, em especial na Universidade Estadual de Maringá, não ocorreu na graduação e não ocorre na pós-graduação de maneira neutra ou descolada do contexto histórico e social (Felipe; Alves, 2024). Pelo contrário, elas são atravessadas por disputas políticas e simbólicas que estruturam as relações raciais desde o contexto histórico do estado do Paraná e, de forma mais localizada, da cidade de Maringá. A narrativa da neutralidade institucional é uma das formas mais sofisticadas de manutenção do racismo, disseminando a ideia de que as universidades são espaços neutros, quando, na verdade, suas práticas precisam ser problematizadas com base em suas histórias de exclusão.

Daniara Martins (2022), ao contextualizar o Paraná e a predominância da narrativa colonial, destaca que o estado, localizado na região Sul do Brasil, apresenta clima subtropical úmido. Esse aspecto climático, utilizado como argumento de determinismo geográfico, serviu para sustentar a ideia de que o frio paranaense – mais próximo ao clima europeu – justificaria uma suposta superioridade dos paranaenses em relação ao restante do país, cuja condição tropical teria sido um entrave ao desenvolvimento (Felipe, 2018). Para além dessa construção discursiva, o Paraná destaca-se como a quinta maior economia do Brasil, com forte atuação no setor terciário. O estado abriga ainda o Porto de Paranaguá (maior porto graneleiro da América Latina), faz fronteira com o Paraguai, sedia a Usina de Itaipu e é internacionalmente conhecido pelas Cataratas do Iguaçu.

Entretanto, apesar desses atributos que o projetam como referência nacional, há uma ausência significativa na forma como o estado é representado: a de uma região branca. O Paraná está inserido em um imaginário social que caracteriza o Sul como predominantemente marcado pela imigração de povos europeus e pela suposta inexistência de negros e indígenas em seus territórios (Martins, 2022, p. 56). O argumento de que a região possuía uma baixa presença negra serviu como atrativo para a migração europeia (Felipe, 2018, p. 162). Assim, o

apagamento das presenças negras e indígenas nos estados do Sul revela um projeto político de branquitude territorial, operando como uma lógica de ocupação, pertencimento e valorização simbólica dos espaços (Martins, 2022; Felipe, 2018).

Delton Felipe (2018), ao citar um estudo de Octavio Ianni (1960) sobre a situação social do negro em Curitiba, destaca um relato do autor sobre um informante, que marca essa noção de uma não presença negra, evidenciando o processo de invisibilização e embranquecimento territorial e imaginário:

Ao iniciar a investigação acerca da situação social do negro em Curitiba, um informante nos prestou um esclarecimento que, de início, pareceu-nos gracejo de mau gosto, tão inesperado foi: "Aqui, afirmou, não há negros". "O negro do Paraná é o polaco". Ficamos pasmados com a declaração e, mais ainda, porque ele a fazia seriamente (Ianni, 1960, p. 325 apud Felipe, 2018, p. 163).

Contraditoriamente, como continuam argumentando Daniara Martins (2022) e Delton Felipe (2018), o Paraná abriga o maior número de pessoas negras da região Sul do Brasil, além de mais de 91 comunidades quilombolas¹⁶ e presença indígena anterior e posterior à colonização. Todavia, a participação indígena e negra na formação cultural e social do estado permanece invisibilizada, resultando em uma concepção embranquecida da população paranaense, como se o processo de escravização dos povos africanos fosse um fenômeno restrito a estados como Minas Gerais ou Rio de Janeiro. Nesse contexto, o reconhecimento da presença negra e indígena no Paraná constitui, na atualidade, um movimento epistemológico de reposicionamento histórico: recontar a história do estado é, também, uma forma de redistribuir legitimidade social e política.

Apesar do estado não ter constituído uma economia forte de exportação agrícola no período colonial, não rivalizando com os grandes estados exportadores, o uso de mão de obra escravizada ocorreu (Felipe, 2018). No século XX, houve a migração de nordestinos, mineiros e paulistas para o Norte do estado, a partir de 1940, para o desenvolvimento da atividade cafeeira e, posteriormente, da pecuária e policultura familiar (Martins, 2022). É preciso destacar que a presença negra não está atrelada apenas à escravidão, mas a diferentes ciclos de mobilidade interna, migração econômica e resistência cultural – a rota dos tropeiros, consolidada por meio do transporte e venda de animais, é um exemplo disso. Tal perspectiva desmonta a ideia de que ausência de senzalas equivale à ausência de negros; pelo contrário, a formação do povo paranaense é marcada pela presença de pessoas negras e indígenas desde suas origens.

¹⁶ Para consulta, pode ser acessado pelo link: <https://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-pr-20012022.pdf>.

Nessa concepção, o esquecimento é fruto de um projeto de embranquecimento que buscou reforçar a superioridade da região Sul. Conforme conclui Daniara Martins (2022) após realizar uma análise sobre o perfil étnico-racial do estado:

O Paraná tem sua formação marcada pela presença negra, a qual reverbera até os dias de hoje na composição demográfica da população paranaense. O processo de povoamento e colonização do estado nos demonstra que a formação étnico-racial do Paraná é atravessada por uma heterogeneidade de povos e culturas que, amiúde, não é representada em sua totalidade nos discursos oficiais que retratam a história paranaense. Diante disso, tornam-se nítidos os efeitos do projeto de embranquecimento e eurocentrismo da nação brasileira, tão bem promovidos durante o século XX, na representação sociorracial do estado. Concluo, portanto, que as noções propagadas nos dias de hoje acerca do Paraná ser um estado europeizado estão alinhadas ao movimento histórico de invisibilidade e apagamento em torno das participações das populações negra e indígenas, no processo de formação do estado (Martins, 2022, p. 64).

A memória oficial atua como uma forma de poder: quando o estado é representado como branco, apaga-se a possibilidade de pertencimento e de direitos plenos para aqueles que não se enquadram nesse ideal racializado. É nesse contexto de promoção de uma representação sociorracial embranquecida em nível estadual, alinhada à supervalorização do setor agropecuário, que a cidade de Maringá se consolida como a “melhor cidade do Brasil para se viver”. Um dos símbolos dessa identidade construída é a Expoingá, promovida pela Sociedade Rural de Maringá, que é o evento cultural preferido dos maringaenses¹⁷. Trata-se de uma feira de grande visibilidade que integra o imaginário cultural e econômico local. Assim, a cidade torna-se vitrine de uma estética de progresso que camufla seus mecanismos de exclusão. O agronegócio, enquanto setor simbólico e econômico, articula-se à branquitude para definir o que é “qualidade de vida”, invisibilizando quem é deslocado para produzir essa imagem de perfeição.

Para ser reconhecida como a melhor cidade do Brasil para se viver, Maringá foi avaliada com base em indicadores¹⁸ de saúde, educação, cultura, segurança, saneamento e sustentabilidade. A cidade é planejada, com avenidas largas e ampla área verde, sendo considerada o polo¹⁹ de uma região que abrange mais de 100 cidades e configurando-se como uma macrorregião econômica composta por 26 municípios. Essa imagem de cidade ideal é

¹⁷ O Diagnóstico Cultural do Município de Maringá em 2022, primeiro mapeamento cultural da cidade, apoiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico (FADEC), desenvolvida pelo Observatório das Metrópoles Núcleo Maringá, concluiu que a Expoingá é o evento cultural preferido dos maringaenses e pode ser acessado em: <http://www3.maringa.pr.gov.br/cultura/?cod=sismuc/15>.

¹⁸ Para consulta: <https://www.maringa.pr.gov.br/nossa-cidade/demografia/11>

¹⁹ Maringá é pólo da Região Metropolitana de Maringá (RMM), instituída pela Lei Complementar Estadual 83/1998, é constituída pelos Municípios de Maringá, Sarandi, Marialva, Mandaguari, Paiçandu, Ângulo, Iguaraçu, Mandaguaçu, Floresta, Doutor Camargo, Itambé, Astorga, Ivatuba, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Presidente Castelo Branco, Flórida, Santa Fé, Lobato, Munhoz de Mello, Florai, Atalaia, São Jorge do Ivaí, Ourizona e Nova Esperança. Totalizando 26 municípios, possui uma área territorial de 5.978.592 km² e população estimada em cerca de 851 mil habitantes (IBGE/2022).

reforçada pelo título de “Cidade Ecológica”, sustentado por uma das maiores concentrações de área verde por habitante do país: 26,65 metros quadrados. São 90 alqueires de matas nativas distribuídos em 17 bosques e milhares de árvores de diversas espécies plantadas ao longo de vias públicas²⁰. Esses elementos compõem um imaginário urbano de alta qualidade de vida, organização e sustentabilidade, amplamente promovido pelas narrativas oficiais e pela mídia local (Martins, 2022, p. 79).

No entanto, essa narrativa encobre profundas desigualdades internas. A valorização da área central em detrimento das periferias é sustentada por um modelo urbano excludente que, desde sua fundação, segregou populações pobres, negras e indígenas (Rodrigues, 2004). A segregação urbana de Maringá é uma materialização do racismo ambiental: as zonas arborizadas e valorizadas são construídas à custa do deslocamento e da negação de direitos a outros grupos, tornando o espaço urbano um território em constante disputa (Rodrigues; Bernardi, 2025).

Segundo a socióloga e atual vereadora da cidade Ana Lúcia Rodrigues (2004), essa disparidade decorre da segregação socioespacial que estrutura Maringá desde sua colonização. O espaço urbano foi delimitado em três zonas: a residencial principal, formada por loteamentos centrais destinados às classes abastadas; a residencial popular, composta por loteamentos mais afastados; e a residencial operária, separada do centro por uma mata nativa. Essa configuração, planejada para favorecer determinados grupos sociais, permanece como padrão residencial e legitima a exclusão de populações pobres, negras e indígenas das áreas valorizadas da cidade. Como destaca a autora:

Esta região de ocupação residencial por classes abastadas continha, em 1991, toda a área que foi definida no projeto inicial, como “zona residencial principal”, cuja ocupação prevista (1945) era exatamente esta que ainda se mantém, com a diferença de que à primeira (zona central e zona 2), foram anexados os espaços contíguos da zona 3 (que fora prevista em 1945 como “zona residencial operária”), das zonas 4 e 5 (inicialmente projetadas como “zona residencial popular”) e da zona 7, que apresentou intenso crescimento com a implantação do campus da UEM, no final da década de 1960 e início da seguinte (no projeto inicial, zona rural) [...] (Rodrigues, 2004, p. 214-215).

Essa segregação socioespacial estruturou-se em zonas planejadas: áreas centrais para as elites, zonas populares periféricas e zonas operárias isoladas. Essa organização legitima a exclusão de determinados grupos da vida urbana e reforça uma imagem “verde” e “sem favelas” que mascara desigualdades raciais e sociais. Com isso, as categorias espaciais de

²⁰ As informações sobre a cidade foram coletadas de seu site oficial, que pode ser acessado em: <https://www.maringa.pr.gov.br/>

“nobre” e “popular” carregam sentidos raciais subentendidos. O que parece ser um planejamento urbano técnico é, também, uma política racializada de cidade.

A cidade de Maringá apresenta alto custo de vida, salários baixos e forte especulação imobiliária, o que empurra a população mais vulnerável para cidades vizinhas. Como enfatiza Martins (2022, p. 82), Maringá é “forjada sobre a exclusão das minorias sociais, do elitismo e, principalmente, sobre o higienismo urbano que impele negros(as), pobres e indígenas para as margens materiais e simbólicas da sociedade maringaense”. Exemplos nítidos dessa exclusão são os conjuntos habitacionais Santa Felicidade, João de Barro e Requião, todos bairros populares afastados da área central e nobre da cidade. A ideia de “cidade modelo” ou “cidade ecológica” serve como um dispositivo ideológico que produz consenso e neutraliza as denúncias de desigualdade.

Portanto, Maringá não é apenas planejada: ela é também performada como branca. Essa lógica de exclusão atravessa os muros da Universidade Estadual de Maringá. Historicamente composta por um corpo docente branco, a UEM reproduziu uma suposta neutralidade racial e uma excelência acadêmica desprovida de diversidade (Martins, 2022, p. 82). Foi necessária a mobilização de movimentos negros, coletivos estudantis e do NEIAB para tensionar essa estrutura e conquistar o direito às cotas raciais. O mito da excelência desvinculada da diversidade é uma das expressões mais persistentes da branquitude acadêmica, sustentando-se na ausência de autocrítica institucional (Martins, 2022).

Após apresentar esses dados, reafirmo que a Universidade Estadual de Maringá é marcada historicamente como uma das últimas instituições a implementar ações afirmativas de acesso para pessoas negras em seus processos seletivos: as cotas raciais (Alves, 2024). Ela compõe as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) do Paraná, ao lado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Criada²¹ em 1970 a partir da fusão de três faculdades estaduais – Economia (1959), Direito (1967) e Filosofia, Ciências e Letras (1967) – a UEM nasceu como braço intelectual de um projeto desenvolvimentista que pretendia modernizar a região Norte do Paraná e sustentar a expansão do agronegócio (Felipe, 2018). Esse desenho institucional obteve rápido respaldo jurídico: em poucos anos, a universidade passou de fundação pública a autarquia

²¹ As informações sobre a UEM foram retiradas do próprio site da universidade: <https://www.uem.br/a-uem/historico>

(1991) e, finalmente, conquistou sua autonomia (1999). A autonomia, entretanto, não significou democratização: ao controlar seu próprio regime de ingresso e as prioridades de investimento, a instituição consolidou um corpo discente e docente que espelha a elite regional branca (Martins, 2022, p. 81).

A UEM consolida sua abrangência²² por intermédio do câmpus-sede, em Maringá, e de seis câmpus regionais nos municípios de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama, além de uma base avançada de pesquisa em Porto Rico e de uma fazenda experimental no distrito de Iguatemi. Embora tal estrutura possa ser entendida como um gesto de interiorização do ensino superior, o modelo manteve a lógica centro-periferia: polos menores oferecem menos cursos e infraestrutura reduzida, enquanto o câmpus-sede concentra recursos e prestígio. Assim, a expansão territorial ampliou a influência da UEM, mas não rompeu o círculo de privilégios educacionais que beneficia estudantes de famílias com capital econômico e cultural suficiente para arcar com os custos de permanência em Maringá.

O sistema de seleção traduz essa desigualdade. Além do vestibular tradicional, realizado duas vezes ao ano, a UEM mantém 20 % das vagas via PAS, um processo seriado adotado em 2009 que, segundo Martins (2022, p. 100), funciona como “cota para a elite”, pois favorece estudantes de escolas particulares que podem se preparar de forma continuada durante o Ensino Médio. O próprio discurso institucional legitima essa escolha ao associar mérito à capacidade de planejamento familiar, ignorando recortes étnico-raciais e de classe. Outros canais, como ENEM, SISU ou APROVA PR, ocupam espaço residual²³, e a universidade só implantou o vestibular indígena após pressão judicial, permitindo que as disparidades iniciais se perpetuem também na pós-graduação. Daniara Martins (2022), após realizar uma análise sobre o PAS²⁴, conclui:

Diante de tais análises, é possível deduzir alguns pontos sobre o PAS UEM: i) apesar de configurar um processo seletivo destinado aos estudantes do ensino médio em geral, o PAS tem sido utilizado como porta de entrada à UEM, majoritariamente, pelos estudantes da rede privada, apresentando pouca eficiência entre os alunos e alunas de escolas públicas; ii) confluindo com o primeiro ponto, a maioria dos(as) aprovados(as) nas edições analisadas do PAS estão entre as classes média e

²² Para consulta: <https://www.uem.br/a-uem/campus>

²³ Ao participar como secretária das bancas de heteroidentificação, conforme disposto na portaria Portaria N.º 001/2025-PEN, entre os anos de 2024 e atualmente, acompanhando bancas para o PAS, SISU, APROVA PR, percebi uma predominância de alunos negros nos processos seletivos do SISU e APROVA PR (residuais de vagas), em contraposto, no PAS, onde as cotas para negros são recentes, não observei essa mesma questão. Essa informação é uma percepção, não um fato comprovado, colocado aqui como uma provocação.

²⁴ Cabe ressaltar que além do caráter conservador da cidade, há o fato de Maringá ter um conjunto de colégios, cursinhos pré-vestibular que orbitam em torno da universidade e estes fizeram pressão para impedir a instauração das cotas na universidade, pois entendiam que seus alunos ("clientes") seriam prejudicados com essa mudança.

média 74,3 77,34 74,8 2,61 1,88 1,91 6,4 4,91 7,51 16,6 15,87 16,35 0,08 0 0,15 0 10
20 30 40 50 60 70 80 90 PAS 2018 PAS 2019 PAS 2020 Branca Preta Amarela
Parda Indígena 105 alta, sugerindo que, além do custeio do ensino básico em
colégios particulares, há a probabilidade dos(as) classificados(as) terem usufruído de
uma educação complementar ofertada também pela iniciativa privada; iii)
considerando as intersecções entre o racismo e a desigualdade socioeconômica no
país, o PAS UEM também se apresenta como um agravante das disparidades raciais
no ensino superior, fomentadas, principalmente, pela desigualdade educacional,
discriminação no contexto escolar, assim como na ausência de políticas específicas
para a reparação dos danos oriundos dessa combinação, na formação escolar de
estudantes negros(as) e indígenas (Martins, 2022, p. 104-105).

Esse cenário mostra como a UEM reflete o pacto racial mais amplo do Paraná: uma modernidade agrária que promove a imagem de eficiência e excelência enquanto naturaliza a exclusão. Diante disso, a introdução de cotas raciais para pessoas negras tornou-se ponto de inflexão – não apenas um ajuste estatístico, mas um desafio simbólico à autodeclaração de “excelência neutra”. Como dito anteriormente, movimentos negros locais e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB) atuaram como força contra-hegemônica, preenchendo a lacuna de formação antirracista do corpo dirigente, articulando dados sobre desigualdades no acesso e produzindo pedagogias públicas que deslocaram o debate do âmbito humanitário para o campo do direito. A disputa por ações afirmativas para pessoas negras implica afirmar que o saber também é atravessado por raça, e que a universidade pública deve ser repensada a partir de outros marcos civilizatórios. A seguir, refletiremos sobre como essa articulação forçou a revisão dos mecanismos de ingresso, inaugurando a política de cotas raciais na graduação e, posteriormente, a disputa em curso por sua extensão à pós-graduação.

3.2 QUANDO A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ENFRENTA A BRANQUITUDE

Como dito anteriormente, ao nos referirmos à universidade, não tratamos de um espaço neutro ou de um conjunto impessoal de prédios e cursos. Denominamos universidade o conjunto de sujeitos que detêm o poder institucional: os conselhos universitários, o corpo docente majoritariamente branco e as estruturas administrativas e decisórias que historicamente operam sob um viés da branquitude (Bento, 2022). São esses sujeitos – com suas trajetórias, valores, formações e interesses – que determinam o que é legítimo na instituição: quem ingressa, o que é validado como conhecimento e quem permanece. Em outras palavras, a universidade é um corpo político e social constituído por agentes que produzem e reproduzem privilégios. Consequentemente, quando esses agentes não se reconhecem racialmente ou não se responsabilizam pelas estruturas racistas que integram, suas decisões tendem a naturalizar a exclusão, perpetuando uma história de desigualdade.

A identificação da universidade como um corpo político é fundamental. Ao desnaturalizar sua neutralidade, desloca-se o foco para as estruturas de poder e para as lógicas de privilégio. A crítica, portanto, volta-se para quem decide e sob quais critérios o faz. O uso do termo "universidade" assume aqui um tom crítico para denunciar uma estrutura de poder racializada que resiste à democratização real ao manter no comando pessoas que não se pensam como sujeitos racializados. Tal cegueira racial faz com que suas decisões perpetuem o racismo institucional. Com isso, elucida-se que o processo de implementação das cotas na UEM foi um esforço hercúleo para convencer a instituição de sua validade, mesmo quando as universidades federais e as instituições "irmãs" no Paraná já haviam aderido à política em 2019 – com exceção da UNIOESTE e da UNICENTRO.

A Universidade Estadual de Maringá aderiu, em 2008, às cotas sociais destinadas a pessoas de baixa renda. No entanto, a adoção dessa política caracterizou-se, naquele momento, como uma alternativa às cotas raciais, e não como uma medida complementar. O Conselho Universitário da UEM sustentou que as cotas sociais seriam suficientes para enfrentar as desigualdades raciais, desconsiderando que o racismo não se reduz à dimensão econômica (Araujo, 2019). As cotas raciais, por sua vez, possuem natureza específica: são políticas afirmativas voltadas ao combate às desigualdades raciais que buscam atenuar a distância histórica entre pessoas negras e brancas no acesso ao poder simbólico, político e material, como o ingresso em universidades públicas. Conforme destaca Carvalho (2016, p. 15), tais políticas de inclusão operam como um processo de transferência pacífica e consensual de poder e recursos de um grupo social historicamente dominante para populações que estiveram à margem da cidadania plena. O racismo não é sintoma da pobreza.

No caso da UEM, a implementação das cotas raciais foi resultado de uma trajetória longa de mobilização social, tensionamento político e produção intelectual protagonizada por ativistas e pesquisadores negros. Conforme afirma Carolyn Cardoso (2013, p. 97), esse processo teve início ainda nos anos 2000, acompanhando as primeiras movimentações sobre ações afirmativas nas universidades estaduais. Após a rejeição das cotas raciais em 2008, quando a instituição optou apenas pelas sociais, foi necessária mais de uma década de articulação, levantamento de dados e pressão pública para demonstrar que o perfil racial da universidade permanecia majoritariamente branco. A adoção das cotas sociais, por si só, não modificou o quadro de exclusão racial, o que reforça o argumento de que a redução da desigualdade econômica não é suficiente para resolver o problema do racismo estrutural no Brasil. Somente em 2019, as cotas raciais foram finalmente aprovadas, como resultado direto

da atuação coletiva e persistente de intelectuais negros vinculados à universidade e ao movimento social.

A ênfase na mobilização negra como motor da mudança é essencial para entender que nenhuma transformação foi concedida: ela foi conquistada em uma disputa de narrativas onde a presença negra precisou ser constantemente justificada e evidenciada para ser legitimada. No caso brasileiro, o Estado é controlado por uma elite branca de origem europeia, síntese dos grupos dominantes do país ao longo de cinco séculos. É essa elite que detém os instrumentos de implementação das políticas, mas que só as executa sob a pressão e a luta dos movimentos negros (Carvalho, 2016, p. 15).

No Brasil, a adesão às cotas com o objetivo de redistribuição de poder intensificou-se a partir de marcos globais. O debate ganhou força após a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965, que adotou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, prevendo a adoção de políticas específicas pelos países signatários. Décadas depois, na Conferência de Durban, na África do Sul (2001), o governo brasileiro reconheceu formalmente os efeitos do racismo e a necessidade de adotar medidas que minimizassem seus impactos na sociedade (Alves, 2024, p. 56). A partir desse cenário, diversas instituições de Ensino Superior (IES) passaram a implementar ações afirmativas para a população negra – principalmente o sistema de cotas – de forma voluntária em algumas e compulsória em outras (Felipe; Alves, 2023).

A década de 1990 representou uma intensificação das articulações em torno dessa pauta, impulsionada pela atuação dos movimentos sociais negros. Já os anos 2000 registraram o início das implementações dos sistemas de cotas nas universidades brasileiras. Esse período foi palco de acirradas discussões sobre a constitucionalidade e a funcionalidade das ações afirmativas (sobretudo as cotas raciais) nos âmbitos acadêmico, judiciário e político, dando início a uma série de iniciativas em diversas universidades federais e estaduais.

Conforme Venturini e Feres Júnior (2020), um marco importante foi o sancionamento da Lei nº 35.242 (Brasil, 2000) pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes de escolas públicas em universidades estaduais. No ano seguinte, a aprovação da Lei nº 3.708 (Brasil, 2001) estabeleceu a reserva de 40% das vagas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), o que resultou na implementação, pela UERJ em 2003, da primeira ação afirmativa racial em uma instituição pública de ensino superior no país.

No que se refere aos marcos nacionais, a promulgação da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, foi decisiva ao estabelecer critérios socioeconômicos e raciais para o ingresso em instituições federais, sendo posteriormente alterada pela Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) para incluir pessoas com deficiência. Essa legislação foi central para incentivar tanto instituições federais quanto estaduais a adotarem diretrizes de inclusão em suas graduações. Tal movimento gerou um incremento significativo na democratização do ensino superior brasileiro, evidenciando um período histórico — entre 2003 e 2012 — de impacto profundo na presença de pessoas negras na educação superior (Felipe; Alves, 2023).

Antes de tratar exclusivamente do percurso da UEM, torna-se necessária uma virada metodológica para apresentar o panorama de implementação de suas “irmãs” paranaenses. Esse processo foi impulsionado por diferentes motivações e o caráter tardio da UEM demonstra que ela não é um caso isolado, mas parte de um campo institucional onde o tempo de adesão revela o grau de resistência à política racial afirmativa. No Paraná, as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) seguiram o seguinte percurso, conforme Daniara Martins (2022) e Catarina Alves (2024):

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi a primeira instituição de ensino superior do Paraná a implementar ações afirmativas voltadas à inclusão de pessoas negras. Em 23 de julho de 2004, o Conselho Universitário aprovou a Resolução nº 78/2004, que instituiu a reserva de 40% das vagas do vestibular para estudantes oriundos de escolas públicas, destinando metade desse percentual (20%) a candidatos que se autodeclarassem pretos ou pardos. Em 2017, a política foi ampliada com a Resolução CU nº 008/2017, que passou a destinar 45% das vagas ao sistema de cotas: 20% para candidatos egressos de escolas públicas, 20% para negros da rede pública e 5% para negros, independentemente da origem escolar. Adiante, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a política de cotas foi instituída em 2006 com a Resolução UNIV nº 9/2006, que estabeleceu a reserva de pelo menos 5% das vagas de cada curso para candidatos oriundos da rede pública de ensino que se autodeclarassem negros. Em 2022, a Resolução UNIV nº 2022.28 ampliou esse percentual para 15%, distribuído da seguinte forma: 5% para candidatos negros, independentemente do percurso escolar, e 10% para negros oriundos da rede pública (Martins, 2022; Alves, 2024).

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) instituiu sua política de cotas em 2017, com a aprovação da Resolução Conjunta nº 001/2017-CEPE-CONSUNI. A normativa determina a reserva de 20% das vagas para candidatos pretos e pardos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas brasileiras. Já a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) estabeleceu o seu sistema de cotas em 2019, por meio da Resolução nº

001/2019-COU. A política garante vagas para candidatos autodeclarados negros, estudantes oriundos da rede pública e pessoas com deficiência (PcDs), com aplicação tanto no vestibular quanto no ingresso via SiSU (Martins, 2022; Alves, 2024).

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) aprovou sua política de cotas em 2019, por meio da Resolução nº 028/2019-CEP. A normativa estabeleceu a reserva de 20% das vagas para candidatos pretos e pardos, subdivididas da seguinte forma: 25% destinadas a candidatos com renda per capita de até 1,5 salário mínimo que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, e 75% para aqueles que ainda não possuíam diploma de ensino superior. Em 2023, a Resolução nº 013/2023-CEP atualizou esses critérios, mantendo os 20% para a cota de negros (pretos e pardos), mas reestruturando sua distribuição: 3/4 dessas vagas passaram a ser destinadas a candidatos oriundos de escolas públicas e 1/4 tornou-se acessível independentemente do percurso acadêmico (Martins, 2022; Alves, 2024).

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), a política de cotas foi implementada em 2023, por meio da Resolução nº 012/2023-CEPE, que regulamenta a reserva de vagas para candidatos autodeclarados negros oriundos de escolas públicas no ingresso via SiSU. No mesmo ano, a Resolução nº 028/2023-CEPE instituiu as Comissões de Heteroidentificação, responsáveis pela verificação da autodeclaração racial nos processos seletivos. Ambas as resoluções garantem pelo menos 5% das vagas para esse público. Por fim, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) aprovou sua política de cotas raciais também em 2023, via Resolução nº 100/2023-CEPE. A norma prevê a reserva de 10% das vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que não possuam curso superior completo. A política entrou em vigor no vestibular de 2024, consolidando o compromisso da instituição com a ampliação do acesso à educação superior (Alves, 2024; Martins, 2022).

A implementação em cada instituição seguiu percursos distintos. Algumas foram impulsionadas pela legislação federal e pelas decisões de seus conselhos, mas sempre sob a pressão de diferentes mobilizações do movimento negro. No caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), o tema ganhou visibilidade e força política a partir da articulação entre o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB-UEM), o Coletivo Yalodê-Badá e a criação do grupo “Professores Pró-Cotas Raciais” (Cardoso, 2023, p. 99). A atuação desse coletivo docente realizou um trabalho fundamental de sensibilização e pressão junto aos pares, garantindo o apoio necessário para a aprovação da política na universidade.

Ao registrar os acontecimentos do ano de implementação da política, conforme Delton Felipe e Lilian Amorim (2021) e Carolyn Cardoso (2023), destaca-se que, em 16 de maio de

2019, ocorreram atos públicos em frente à Biblioteca Central (BCE) em defesa das cotas raciais. No mesmo ano, em agosto, o coletivo dos “Professores Pró-Cotas” promoveu a palestra “Cotas Raciais”, ministrada pelo Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg²⁵. Em outubro, o grupo lançou a campanha “Cotas Raciais Sim – Por uma UEM mais inclusiva”, que incluiu a distribuição de camisetas para mobilizar a comunidade universitária para o debate. No dia 22 de outubro, foi realizada uma mesa-redonda sobre a necessidade da implantação das cotas, com a participação do Juiz Federal Pedro Bossi e da Profa. Dra. Gisele Mendes. No dia seguinte, o então reitor Julio Cesar Damasceno recebeu uma camiseta da campanha promovida pelo grupo. Finalmente, em 6 de novembro, a Câmara de Graduação e Ensino emitiu parecer favorável à reserva de 20% das vagas do vestibular para cotas raciais, encaminhando a proposta para votação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP).

Os acontecimentos de 2019 revelam que a aprovação das cotas raciais na UEM não foi um gesto espontâneo do corpo dirigente, mas o resultado de um intenso processo de convencimento político e simbólico. As manifestações diante da Biblioteca Central e a campanha “Cotas Raciais Sim” criaram um clima de pressão pública. Contudo, o ponto decisivo foi a atuação articulada do coletivo de docentes pró-cotas. Esse grupo — cuja formação foi impulsionada por um tensionamento realizado pelo NEIAB — era composto, em sua maioria, por professores brancos de diferentes cursos. Ao assumirem a defesa pública da proposta, esses docentes deslocaram o debate do “nicho” dos movimentos sociais para o centro da universidade, reduzindo resistências e demonstrando que a política não era restrita a um único departamento. O apoio desse coletivo foi fundamental para conquistar votos no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP): ao endossarem a pauta, eles legitimaram o pleito perante pares que tendiam a aceitar o argumento da inclusão apenas quando apresentado por colegas de perfil semelhante. Assim, o parecer favorável coroa uma estratégia em que a mobilização estudantil e o engajamento docente caminharam juntos, evidenciando que a mudança institucional exigiu coalizões amplas e a ocupação estratégica dos espaços formais de deliberação.

Dessa forma, a partir da articulação entre coletivos da UEM, movimentos negros locais e docentes, intensificaram-se as manifestações e o volume de solicitações pela implementação das cotas raciais. Foram organizados abaixo-assinados e atos públicos,

²⁵ Importante ressaltar que o professor é um homem branco, da área das exatas e proferiu tal palestra apresentando dados sobre a insuficiência das cotas sociais na universidade. Essa foi uma estratégia do NEIAB, conforme me confirmou a professora Marivânia Conceição de Araujo (coordenadora do NEIAB), para que os membros do CEP, dessem atenção para a pauta racial, a partir de um semelhante de cor (nunca de pensamento) e de dados estatísticos.

culminando na entrega de um requerimento oficial às instâncias deliberativas da UEM e às autoridades municipais (Cardoso, 2023).

No dia 20 de novembro de 2019²⁶, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Maringá (CEP/UEM) aprovou a criação e regulamentação das cotas destinadas a estudantes negros. Essa decisão marcou um avanço significativo na luta pela igualdade racial e pela inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior. Com essa medida, a UEM passou a reservar vagas específicas para candidatos negros em seus processos seletivos, democratizando o acesso a uma educação que, até então, operava sob uma lógica de exclusão velada.

É importante ressaltar que as mobilizações de 2019 não foram as únicas a pautar essa transformação; elas foram o ápice de um processo de longa duração. Na Tabela 1, apresento o percurso de ações e tensionamentos que antecederam a implementação definitiva das cotas raciais na graduação da UEM.

Tabela 1: Principais ações para a aprovação das cotas para negros²⁷ na UEM

Principais ações para a aprovação das cotas para negros na UEM	
Data	Ações
17 a 21/11/2014	O NEIAB realizou a VIII Semana Afro-Brasileira com o tema “As cotas raciais nas universidades brasileiras”. Atividades incluíram: – 17/11, abertura com palestra “Cotas não é uma questão de opinião” com Djamila Ribeiro; – 18/11, debate sobre cotas raciais com Djamila Ribeiro e Prof ^a Dr ^a Marivania Araújo; – 19/11, mesa-redonda “Cotas na UEM” com membros do NEIAB; – De 17 a 28/11, exposição “As cotas nas universidades”.
Set a Out/2015	O NEIAB divulgou uma série de 7 vídeos desmistificando argumentos contrários às cotas raciais nas universidades.
13/05/2017	Coletivo Yalodê-Badá promoveu intervenção político-cultural no gramado da UEM (#COTASRACIAISNAUEMSIM).
jun./2017	Coletivo Yalodê-Badá lançou petição online; campanha ganhou projeção nacional com apoio de artistas como Criolo, Mel Duarte, Lázaro Ramos e outros.
out./2017	Coletivo Yalodê-Badá iniciou a campanha “Por que a UEM não tem cotas raciais?”.

²⁶ Dia nacional da Consciência Negra.

²⁷ Terminologia que a UEM adota para designar a reserva de vagas para pessoas negras na graduação.

06 e 07/11/2017	Realização do evento de extensão “Por que a UEM não tem cotas raciais?” com mesas-redondas: – 06/11: “Cotas raciais: antecedentes históricos e ações afirmativas” com Delton Felipe e Eloá Lamin Gama; – 07/11: “Por que a UEM não tem cotas raciais?” com Hilton Costa, Paulo Vitor Navasconi e Natalia Lisboa.
21/03/2018	Mesa-redonda promovida pelo Coletivo Yalodê-Badá sobre cotas raciais, com participação da Profª Dra. Ana Lúcia Silva, Lílian Amorim, Murilo Mosqueta e Julia Romano.
06/07/2018	Integrantes do Coletivo Yalodê-Badá e do NEIAB foram recebidos pelo reitor Mauro Baesso para solicitar avanços na discussão das cotas.
24/08/2018	Protocolo entregue ao reitor Mauro Baesso, contendo solicitação formal de adesão da UEM às cotas raciais, com apoio do movimento negro local.
12/09/2018	Documento apresentado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), após ato público por cotas raciais com participação do maracatu Roda de Encanto e da comunidade acadêmica.
05 a 08/11/2018	NEIAB promoveu a XII Semana Afro-Brasileira com o tema “Presença Negra na Universidade”, incluindo: – 05/11: Pretume – Encontro de performances; – 06/11: palestra com Dra. Lívia Sant’Anna Vaz; – 07/11: mesa-redonda “Trajetórias de vidas negras na UEM”; – 08/11: mesa-redonda sobre cotas raciais nas universidades públicas do Paraná.
16/05/2019	Atos públicos em frente ao Bloco de Ciências Exatas (BCE) pela aprovação das cotas raciais na UEM.
ago./2019	Formação do coletivo de professores “Professores Pró-Cotas”.
25/09/2019	Palestra “Cotas Raciais” promovida pelo grupo Professores Pró-Cotas, com o Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg.
out./2019	Lançamento da campanha “Cotas Raciais Sim – Por uma UEM mais inclusiva”, com distribuição de camisetas para sensibilizar a comunidade.
22/10/2019	Mesa-redonda promovida pelos Professores Pró-Cotas com participação do Juiz Federal Pedro Bossi e da Profª Dra. Gisele Mendes (CSA).
23/10/2019	Reitor Julio Cesar Damasceno recebeu a camiseta da campanha promovida pelos Professores Pró-Cotas.
06/11/2019	Câmara de Graduação e Ensino emitiu parecer favorável para reserva de 20% das vagas por cotas raciais no vestibular, encaminhando a proposta para votação no CEP.
20/11/2019	O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) aprovou a implementação e regulamentação das cotas para negros na UEM.

Fonte: Felipe e Carvalho (2021) ; Caroliny Cardoso (2023) Adaptado.

Essas mobilizações revelam como o enfrentamento ao racismo institucional depende de ações organizadas e persistentes. O papel do corpo docente e dos movimentos sociais foi

essencial, evidenciando que a universidade raramente cede por iniciativa própria. A dificuldade em implementar ações afirmativas não é meramente administrativa, mas política e ideológica. Por isso, a luta por permanência demanda a mesma intensidade e articulação. A resistência ao argumento técnico indica que o bloqueio se dá nos planos simbólico e estrutural, e não apenas no campo da lógica orçamentária ou jurídica.

Desde a VIII Semana Afro-Brasileira, em 2014, o NEIAB transformou a universidade em uma arena pedagógica antirracista em prol das cotas, apesar de já realizar esse trabalho há duas décadas. O Núcleo convidou a filósofa Djamila Ribeiro, promoveu exposições e inaugurou um ciclo de vídeos que desmontava sistematicamente argumentos contrários às cotas. Em paralelo, o Coletivo Yalodê-Badá ocupou o gramado da instituição, lançou petições e obteve o apoio de artistas como Lázaro Ramos e Criolo para estampar a pergunta incômoda: “Por que a UEM não tem cotas raciais?”. Simultaneamente, o coletivo levava a pauta aos conselhos superiores, protocolando documentos, realizando atos performáticos e cobrando respostas públicas da reitoria. A universidade foi ocupada simbolicamente por ações que deslocaram a questão racial para o centro do debate público. A articulação entre cultura, arte, educação e militância política foi o que rompeu o silêncio institucional, extrapolando os limites acadêmicos e expondo a exclusão perante a opinião pública. Tal mobilização caracteriza as cotas raciais como conquistas coletivas, e não como concessões institucionais (Martins, 2022; Cardoso, 2023).

A centralidade do mérito na universidade pública brasileira, concebido como resultado neutro do esforço individual, constituiu um dos principais entraves à adoção das cotas raciais na UEM (Martins, 2022). A ideia de que o vestibular mede exclusivamente a capacidade intelectual, desconsiderando marcadores raciais e sociais, funcionou historicamente como um dispositivo de manutenção da branquitude nos espaços de poder acadêmico. Essa concepção de mérito, aparentemente universal, é atravessada por desigualdades estruturais que a tornam seletiva, pois favorece quem teve acesso à educação básica de qualidade, capital cultural e reconhecimento social, condições que são historicamente negadas às juventudes negras. Assim, o discurso meritocrático, ao naturalizar tais disparidades como “diferenças de desempenho”, mascara o racismo institucional e justifica a exclusão de grupos subalternizados.

A luta protagonizada por coletivos negros como o NEIAB e o Yalodê-Badá desestabilizou a narrativa do mérito como critério único e incontestável, demonstrando que o vestibular não opera apenas como um filtro técnico, mas como um mecanismo racializado de acesso. A entrada em cena dos professores pró-cotas, por sua vez, foi decisiva para tensionar

essa lógica a partir do interior dos conselhos universitários, onde a branquitude ocupa a maioria dos assentos. Ao forçar a instituição a reconhecer que o mérito, quando descolado da justiça social, converte-se em privilégio, essas ações revelam que o campo universitário é um terreno de disputa simbólica e material. A democratização do acesso exige, necessariamente, o deslocamento da branquitude enquanto norma invisível de excelência.

Caroliny Cardoso (2023) identificou e caracterizou o perfil dos primeiros estudantes negros ingressantes pela política de cotas da UEM a partir dos dados do Vestibular 2020, realizado em maio de 2021. Os perfis revelam um grupo com idades majoritariamente entre 20 e 30 anos, cujas trajetórias escolares indicam que 57,1% cursaram toda a educação básica em escolas públicas, 14,3% estudaram em colégios particulares como bolsistas e 28,6% vieram de escolas privadas pagas. A renda familiar dos entrevistados distribuiu-se de forma heterogênea, sendo que quase metade vivia com até três salários mínimos. Além disso, 38,1% ainda residiam com os pais, enquanto os demais adotavam arranjos de moradia variados. Para custear a permanência, um terço dependia de bolsas institucionais, outro terço contava com apoio familiar direto e o restante trabalhava formalmente. O levantamento empírico permite compreender que o ingresso de estudantes cotistas traz consigo uma diversidade de vivências, onde a predominância de mulheres revela, também, recortes de gênero fundamentais. As condições de vida e as estratégias de permanência indicam a ausência de uma política institucional sólida para a sustentação desses estudantes. O trabalho formal, por exemplo, tende a impactar negativamente o rendimento acadêmico, o que torna urgente pensar em mecanismos de apoio vinculados à permanência com qualidade.

Nesse sentido, o ingresso, embora fundamental, não elimina desafios de permanência, exigindo políticas complementares de suporte financeiro, acadêmico e psicossocial para que a reserva de vagas se traduza em inclusão efetiva. Contudo, torna-se notório o aumento no índice de acadêmicos negros e negras que ingressaram na UEM (Cardoso, 2023). É necessário pontuar, então, que o sistema de cotas raciais elevou e continua elevando consideravelmente o número de pessoas negras na instituição. O aumento dessa presença é um dado concreto, mas não deve ocultar os problemas da permanência. O ingresso sem suporte resulta em evasão e frustração, por isso, a política de cotas precisa ser acompanhada de ações que garantam que os estudantes negros concluam seus estudos, rompendo o ciclo de exclusão também dentro do espaço acadêmico (Felipe; Lima, 2022).

O bairro Zona 7, localidade onde se situa a UEM, concentra uma grande parcela de estudantes e é reconhecido como um reduto universitário. Essa concentração gera preocupação entre os próprios discentes, visto que a universidade não possui políticas efetivas

de apoio à moradia estudantil. O projeto da “Casa do Estudante”, que teve sua construção iniciada, permanece com as obras paralisadas na primeira etapa há mais de cinco anos. Carolyn Cardoso (2023) afirma que a instituição limita-se a oferecer informações à comunidade acadêmica e aos vestibulandos, por meio de um site específico, sobre a existência de vagas em casas de família, pensionatos, pousadas e repúblicas para locação temporária.

No que tange ao transporte, a cidade de Maringá oferece um passe estudantil²⁸ com subsídio de 50% ou gratuidade integral, a depender do horário e do perímetro de deslocamento, mas não possui parceria direta com a universidade. Além disso, esse benefício é restrito aos moradores de Maringá. Estudantes residentes em cidades vizinhas como Sarandi e Paiçandu, que se deslocam diariamente até a universidade utilizando o transporte coletivo metropolitano, não possuem direito ao passe estudantil, mesmo estando matriculados na UEM ou em escolas públicas de Maringá. A limitação territorial do benefício ignora a realidade de mobilidade de muitos acadêmicos e a ausência de uma articulação institucional entre a universidade e os municípios da região metropolitana aprofunda as desigualdades no acesso efetivo. Este cenário afeta predominantemente os estudantes cotistas, para os quais o custo do deslocamento intermunicipal pode representar um fator decisivo para a evasão escolar.

Conforme observa Carolyn Cardoso (2023), a UEM oferece serviços de assistência social (farmácia, ambulatório e clínica odontológica) e atendimento psicológico. Entretanto, essas prestações possuem atendimento restrito, são operadas por meio de projetos de extensão e não contemplam critérios raciais em suas diretrizes. Ademais, embora o Restaurante Universitário possua o valor de R\$5,00 e conte com um auxílio-alimentação, o benefício é destinado exclusivamente a estudantes cadastrados no CRAS, sem a realização de entrevistas institucionais ou análise de perfil racial pela própria universidade.

Os últimos aportes de permanência oferecidos pela instituição são as bolsas de extensão e pesquisa, viabilizadas por editais como o PIBIC e o PIBID. Nestas modalidades, também não existe especificação racial para a reserva de vagas, o que sujeita a seleção dos acadêmicos à discricionariedade dos professores coordenadores, que definem seus próprios critérios. A ausência de marcadores raciais nessas políticas de apoio evidencia uma lacuna profunda na estrutura de permanência da UEM. A dependência de editais gerais e de cadastros externos, como o do CRAS, limita o acesso de estudantes negros em situação de vulnerabilidade que não possuam tais registros formais. A falta de institucionalização das

²⁸ Sobre o passe do estudante da cidade de Maringá: <http://sisweb.maringa.pr.gov.br:8090/PassoEstudante/>

ações afirmativas nas bolsas e serviços de saúde reforça a instabilidade da permanência e perpetua a sub-representação em oportunidades acadêmicas estratégicas.

Dessa forma, apesar de a UEM ter estabelecido, em 2018, a Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes, com foco em moradia, transporte, acessibilidade, alimentação, promoção da cultura, saúde e inclusão, nota-se uma profunda defasagem em sua execução prática. Soma-se a isso a falta de compromisso com temas referentes à diversidade étnico-racial nos currículos acadêmicos, relegando majoritariamente ao NEIAB e aos coletivos negros a responsabilidade pelas formações e eventos relacionados à temática (Martins, 2022). No que tange à situação de permanência na UEM, Carolyn Cardoso, Marivânia Araújo e Daniara Martins (2022) destacam:

Atualmente, a UEM possui uma política de permanência defasada, dispondo de poucos mecanismos para a manutenção dos alunos e alunas de baixa renda e/ou pertencentes à classe trabalhadora. Com a adesão das cotas raciais, a construção de uma agenda efetiva no que tange as ações para a preservação e permanência de estudantes cotistas se revela como o próximo desafio a ser enfrentado tanto pela instituição quanto pelos movimentos sociais que, via de regra, têm conduzido essas reivindicações nas universidades do país (Cardoso; Araujo; Martins, 2022, p. 21).

Portanto, evidencia-se uma insuficiência nas políticas de permanência na Universidade Estadual de Maringá, mesmo após a implementação das cotas raciais. Ao apontarem que a instituição ainda dispõe de poucos mecanismos para garantir a manutenção de estudantes de baixa renda e racializados, as autoras citadas anteriormente, revelam que a democratização do acesso não foi acompanhada por uma democratização das condições de permanência. Esse descompasso é comum nas universidades brasileiras que adotaram ações afirmativas sem, contudo, consolidar políticas de suporte efetivas. Assim sendo, o acesso desvinculado de políticas de permanência e acolhimento permite entrar, mas não garante ficar.

3.3 POLÍTICA SEM POLÍTICA: A PÓS-GRADUAÇÃO EM SILÊNCIO

As ações afirmativas não possuem importância restrita à graduação, ainda que os debates tenham avançado primeiro nesse nível de ensino devido à sua urgência histórica e política. No entanto, torna-se cada vez mais relevante discutir o contexto da pós-graduação, pois o acesso às carreiras de maior prestígio e a própria produção do conhecimento científico passam, invariavelmente, pela obtenção de títulos de mestrado e doutorado. Para que o processo de expansão de direitos e democratização do ensino superior seja efetivo, é fundamental que as ações afirmativas alcancem a pós-graduação *stricto sensu*. Isso exige que as universidades e o Estado desenvolvam políticas voltadas não apenas ao ingresso, mas também à permanência, considerando as especificidades deste estágio da vida acadêmica.

Assim, segundo Anna Carolina Venturini e João Feres Júnior (2020, p. 85), a proposta de cotas apresentada à Universidade de Brasília (UNB) em 1999 já mencionava a dificuldade de acesso de estudantes negros na pós-graduação. Os autores apresentaram dados que problematizavam o baixo número, ou até mesmo a inexistência, de docentes negros em instituições como a Universidade de São Paulo (USP) e a própria UnB. O problema dessa ausência também é apontado por Carvalho (2006) ao analisar o confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro, o qual caracteriza uma condição de exclusão racial na docência superior.

Retornando ao pensamento de José Jorge de Carvalho (2006), mencionado na introdução desta dissertação, o autor ilustra a exclusão docente ao alegar que as principais instituições de ensino do país, como USP, UFRJ, UFPR e Unicamp, entre outras, não atingiam uma porcentagem superior a 0,4% de professores negros, e apresentarem uma ausência total de docentes indígenas naquele período. A motivação é uma ideologia do mérito que sustenta e justifica a manutenção da exclusão. Carvalho evidencia que existe uma distinção em relação ao modelo dos países anglo-saxões, argumentando que a diferença brasileira reside na negação de uma herança racista. O autor destaca, ainda, que os ideólogos da democracia racial dentro das universidades costumam ser hostis ao ponto de vista de pessoas negras, evidenciando a carência de ações antirracistas no mundo acadêmico, apesar de as instituições se privilegiarem dos benefícios da educação superior.

Essa hostilidade pode ser visualizada na aversão histórica a pesquisadores negros como Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Neuza Santos Souza, intelectuais que têm sido resgatados em pesquisas atuais em grande parte por estudantes negros. Esse destaque é crucial, pois enfatiza que o racismo acadêmico não acomete apenas o ensino básico ou a graduação. Trata-se de uma produção combinada de um “mecanismo geral de exclusão racial planejado e executado com eficácia”, conforme descreve Carvalho (2006, p.96), assemelhando-se à eugenia explícita praticada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1920 e em outras instituições educacionais daquela época e da atualidade.

A Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Ford (FF), ao criarem programas de bolsas para a pós-graduação em 2001²⁹, marcam o início das ações afirmativas nesse nível de ensino. Simultaneamente, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tornou-se a primeira

²⁹principalmente por meio de duas iniciativas: o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, também conhecido como International Fellowship Program (IFP), criado em 2001; e o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil em 2003 (Venturini; Feres Júnior, 2020).

instituição pública de ensino superior a instituir uma política de ação afirmativa voltada ao ingresso de pessoas negras e indígenas na pós-graduação, em 2002 (Carvalho, 2006). Esse dado reforça a hipótese de que as ações afirmativas para a pós-graduação não surgiram meramente como um desdobramento das cotas na graduação, mas caminharam de forma paralela desde o início do debate público sobre inclusão racial no ensino superior. Como informam Venturini e Feres Júnior (2020, p. 885), é plausível afirmar que as medidas voltadas à graduação e à pós-graduação nasceram simultaneamente, ainda que com ritmos distintos de institucionalização.

Também em 2002, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) passou a adotar ações afirmativas de recorte racial, o que evidencia um movimento nacional emergente pela democratização do acesso em diferentes níveis do ensino superior. A UERJ, embora tenha sido pioneira nas cotas para a graduação, não estendeu imediatamente a política para a pós-graduação. Ademais, naquele momento, as ações afirmativas concentravam-se em áreas como Direitos Humanos e Antropologia, refletindo a vinculação inicial da pauta às ciências humanas (Venturini; Feres Júnior, 2020).

A partir de 2012, as propostas de ações afirmativas voltadas para o ingresso na pós-graduação ganharam maior expressividade. Um dos marcos desse debate foi o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo Venturini (2017), a discussão institucional foi impulsionada por um documento de 2007 intitulado 'Política de acesso afirmativo: uma proposta para o ingresso de indígenas e negros no PPGAS-Museu Nacional (UFRJ)'. Até aquele ano, em quatro décadas de existência, o programa contara com apenas uma professora negra³⁰ entre 19 docentes. No corpo discente, a desigualdade era igualmente evidente: apenas quatro estudantes negros haviam concluído o doutorado, sendo dois deles estrangeiros. Em 2007, havia apenas cinco alunos negros e um indígena entre os mais de 100 estudantes matriculados, dado que evidenciava uma profunda desigualdade racial.

Conforme a análise de Anna Carolina Venturini (2017), diante dessa realidade, um grupo de alunos apresentou à coordenação do programa a primeira proposta de política de ação afirmativa ainda em 2007. Embora houvesse o risco de a proposta ser negligenciada, caso o problema não fosse considerado importante, o que se observou entre 2007 e 2012 foi um processo efetivo de maturação da política. Durante esse período, realizaram-se debates sobre a proposta original e a busca por alternativas técnicas até que se alcançasse a versão final. Esse processo de cinco anos consolidou a formulação e a implementação da ação

³⁰ Dra. Olívia Maria Gomes da Cunha.

afirmativa no PPGAS-MN, tornando o programa uma referência nacional no campo da democratização da pós-graduação.

A Portaria Normativa nº 13/2016 do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a indução de programas de ações afirmativas para a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação (Silva et al., 2024), foi um marco para a consolidação das cotas como política pública. Essa normativa impulsionou diversas instituições federais a regulamentar o ingresso diferenciado em seus programas, sendo que o ano de 2017 registrou um ápice nesse processo, com 15 universidades³¹ aprovando resoluções próprias. Tal conjuntura demonstra que as ações afirmativas deixaram de ser iniciativas isoladas para se tornarem políticas institucionais em universidades de diferentes regiões e portes, com uma liderança visível das instituições federais em comparação às estaduais.

Apesar dos avanços proporcionados por Leis como a 10.639 (Brasil, 2003), 11.645 (Brasil, 2008) e 12.711 (Brasil, 2012), bem como pela atualização trazida pela Lei 14.723 (Brasil, 2023) e pela referida Portaria do MEC, as desigualdades raciais persistem na pós-graduação brasileira. A implementação de ações afirmativas nesse nível tem sido impulsionada por frentes distintas: enquanto algumas iniciativas resultaram de decisões autônomas dos próprios programas de pós-graduação, outras foram motivadas por legislações estaduais específicas (Silva, *et al.*, 2024).

As iniciativas na pós-graduação brasileira, não por acaso, têm encontrado dificuldades e barreiras em sua implantação e implementação. Tais obstáculos persistem em tentativas de impedir o avanço do debate, visto que a autogestão das instituições públicas de ensino superior públicas torna-se um entrave para a promoção de políticas de inclusão, principalmente raciais, na medida em que sua estrutura permanece ancorada na branquitude e em suas vantagens ininterruptas (Silva, 2023). É importante ressaltar que o questionamento aqui posto não recai sobre a legitimidade da autonomia universitária, a qual deve ser preservada,, mas sim sobre uma gestão que se utiliza dessa autonomia para manter ideais racistas e desiguais.

Como afirmam Jandilson Silva *et al.* (2024), a falta de uniformidade na implementação da política gera um desafio adicional, uma vez que cada universidade possui autonomia para definir seus próprios critérios de inclusão. Essa fragmentação dificulta a elaboração de políticas robustas de permanência que garantam apoio financeiro, psicossocial e

³¹ Linha do tempo de momentos importantes na implementação de ações afirmativas na pós-graduação para consulta: <https://www.obaap.com.br/dados/linha-do-tempo/>

acadêmico aos estudantes. Diante da necessidade de desconstruir o racismo institucional, nota-se que a exclusão não se manifesta apenas no acesso, mas também nas experiências cotidianas de estudantes negros, negras e indígenas, que frequentemente relatam discriminação e falta de representatividade no corpo docente e entre pares. Ressalte-se que a pós-graduação revela-se uma fase ainda mais desafiadora devido às condições que exigem dedicação exclusiva à pesquisa e ao contato prolongado com um orientador, cuja conduta pode ou não ser atravessada por práticas racistas.

Esse ambiente, segundo Venturini e Silva (2023), é marcado por índices alarmantes de sofrimento psíquico, com incidência de depressão muito superior à média da população geral. Tal cenário evidencia que o adoecimento não decorre apenas da alta exigência produtivista, mas também das opressões enfrentadas por mulheres, pessoas negras, LGBTQIAP+ e outros grupos marginalizados. Situações de assédio, discriminação racial e de gênero, somadas à competitividade exacerbada e à ausência de políticas de acolhimento e cuidado, agravam o quadro. Por isso, pensar ações afirmativas na pós-graduação significa também enfrentar essas formas de desigualdade simbólica e material, criando espaços comprometidos com a equidade e o bem-estar de seus estudantes.

Atualmente, coexistem diversos modelos de políticas de ações afirmativas em universidades brasileiras. De acordo com o boletim do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação³², dos programas acadêmicos de mestrado e doutorado existentes no país, mais de 1.531 já adotam algum tipo de ação afirmativa em seus processos seletivos. Essas iniciativas priorizam as políticas de cotas raciais sob diferentes formas e porcentagens, embora ainda sem uma normativa definida.

Na UEM, esse cenário revela uma lacuna crítica: a inexistência de uma normativa institucional que instrua os programas de pós-graduação e garanta um comprometimento legal com a política. Tal contexto evidencia que, embora algumas universidades tenham regulamentado a pós-graduação impulsionadas pelo debate na graduação, essa realidade é tardia na UEM, que ainda não instituiu qualquer resolução ou norma para este nível de ensino.

A falta de uma diretriz orientadora compromete o controle institucional sobre a efetividade das ações afirmativas. Diante da realidade em que cada programa define seus próprios critérios de seleção e de permanência – como ocorre na distribuição de bolsas – abre-se uma margem para inconsistências. Nos programas, isso revela a fragilidade de uma

³² A OBAAP possui um índice que guia as universidades para a adoção das ações afirmativas: https://www.obaap.com.br/wp-content/uploads/2024/01/Guia-AA-na-PG_Resumido.pdf

política de cotas que se restringe ao acesso, sem ser acompanhada por mecanismos de regulamentação interna e suporte à permanência.

Outro ponto relevante é que, devido a essa falta de regulamentação centralizada, os programas que decidem aderir às ações afirmativas e que redistribuem vagas para pessoas com deficiência, negras, indígenas, trans e pertencentes a grupos tradicionais, enfrentam dificuldades na aplicação prática. Muitas vezes as coordenações desconhecem as legislações federais e deixam de buscar exemplos em outras universidades, o que as leva a aplicar a política conforme o conhecimento empírico de seus membros. Dois exemplos da Universidade Estadual de Maringá serão demonstrados brevemente a seguir para ilustrar essas discrepâncias.

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGC/UEM) destaca-se ao institucionalizar uma política própria de ações afirmativas. A Resolução 001/2025³³ do programa define de forma nítida três modalidades de acesso: ampla concorrência, vagas reservadas e vagas suplementares. Entre as vagas reservadas, 15% são destinadas a pessoas negras (pretas e pardas) e 5% a pessoas com deficiência. Já as vagas suplementares podem ser criadas para pessoas trans, indígenas, quilombolas, refugiadas e imigrantes em situação humanitária. A resolução adota uma nomenclatura técnica precisa ao distinguir “ações afirmativas” como a política institucional como um todo, “cotas” como a reserva dentro do certame e “vagas suplementares” como a expansão do número total de vagas. Além disso, o regulamento prevê uma revisão periódica para monitoramento e aplica critérios de distribuição de bolsas que dão centralidade a estudantes ingressantes por ações afirmativas e em situação de vulnerabilidade social. Esse rigor conceitual e normativo revela um compromisso efetivo do programa com a democratização do acesso e da permanência na pós-graduação.

Já o Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PCF/UEM), conforme consta no Edital 018/2025-PCF³⁴, menciona apenas que “destinará 20% das vagas para cotas da política de ações afirmativas”. No entanto, o edital não apresenta uma resolução própria do programa, nem especifica quais grupos são atendidos por essa reserva. Também não há detalhamento sobre os critérios de acesso, como os procedimentos de autodeclaração racial, heteroidentificação ou comprovação de deficiência, nem menção à possibilidade de criação de vagas suplementares. A nomenclatura utilizada, “cotas da política de ações afirmativas”,

³³ Para consulta: <https://pgc.uem.br/arquivos-normas-e-formularios/01-regulamento-de-acoes-afirmativas.pdf>

³⁴ Para consulta: <file:///home/chewie/Downloads/Edital%20018-25%20Inscricao%20para%20Selecao%20de%20Mestrado%20-%202022%20o%20Sem%202025.pdf>

aparece de forma genérica, sugerindo uma insegurança no estabelecimento desses critérios. Com isso, a política de ação afirmativa é enfraquecida, o que coloca em xeque a sua efetividade, pois falta nitidez sobre a aplicação prática e sobre quem efetivamente se beneficia da reserva, além de o edital ser omissivo quanto à seleção para possíveis bolsas.

A comparação entre os dois programas revela uma diferença significativa na forma como as ações afirmativas são compreendidas e implementadas dentro da mesma universidade. Enquanto o programa de Ciências Sociais estabelece uma política formal, evidente, específica e com base legal interna, o programa de Ciências Farmacêuticas se limita a uma menção superficial, sem regulamentação própria nem transparência nos critérios. Isso demonstra que, mesmo diante de uma diretriz institucional mais ampla, a efetivação das ações afirmativas ainda depende fortemente do engajamento de cada colegiado, da atuação política de docentes e da sensibilidade de cada área de conhecimento.

Essa disparidade de regulamentação e de aprofundamento entre programas reforça a urgência de que a universidade desenvolva uma política institucional comum para a pós-graduação. A ausência de padronização permite que departamentos mais mobilizados avancem, enquanto outros permanecem com medidas meramente simbólicas ou ineficazes. Além disso, a falta de resoluções nítidas gera o risco de as ações afirmativas tornarem-se inconsistentes, sujeitas à subjetividade de gestões específicas. Portanto, para que essas políticas cumpram o papel de enfrentar desigualdades históricas e promover justiça social e racial, é fundamental que a UEM assumam um compromisso institucional firme com a regulamentação, a precisão conceitual e a efetividade prática de seus editais.

Em contraste com esse cenário de fragmentação, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) avançou significativamente ao institucionalizar sua política de ações afirmativas por meio da Resolução CEPE nº 034/2021³⁵. Essa normativa estabelece a obrigatoriedade de reserva de 30% das vagas para pessoas negras (pretas e pardas) em todos os programas de pós-graduação da instituição, além de prever vagas suplementares para indígenas e pessoas com deficiência. Ao padronizar os critérios de seleção e validação, incluindo a atuação de uma Comissão de Heteroidentificação única para a toda universidade, a UEL fortalece a transparência e a segurança jurídica, garantindo que a equidade seja uma diretriz sistêmica e não apenas uma iniciativa isolada de alguns colegiados.

Mais do que uma medida técnica, essa regulamentação representa um compromisso institucional com a justiça racial, pois transforma uma decisão antes facultativa, submetida à vontade de cada programa, em uma diretriz coletiva e permanente. Com isso, a norma impede

³⁵ Para consulta: <https://sites.uel.br/pdi/acoes-afirmativas-reserva-de-vagas-pos-graduacao-stricto-sensu/>

recuos administrativos, garante a continuidade das ações afirmativas mesmo diante de mudanças de gestão e permite o acompanhamento e o aperfeiçoamento das políticas ao longo do tempo. A resolução da UEL não apenas cumpre legislações nacionais e compromissos internacionais, como o Plano de Ação de Durban, mas também afirma a centralidade da equidade racial como princípio de gestão pública.

O contraste entre as duas universidades estaduais evidencia que não basta “ter cotas”; é preciso assumir a responsabilidade de regulamentar as ações afirmativas como um dever institucional. A ausência de uma resolução na UEM deixa suas políticas de acesso racial na pós-graduação vulneráveis, inconsistentes e invisíveis do ponto de vista normativo. Nesse contexto, a existência de uma resolução como a da UEL deve ser compreendida não apenas como uma boa prática, mas como uma necessidade política, ética e administrativa para assegurar, de forma estruturada e duradoura, o direito da população negra e de outros grupos historicamente excluídos à pós-graduação pública. Institucionalizar é garantir permanência; regulamentar é garantir justiça.

Até abril de 2023, cinquenta e duas universidades públicas brasileiras – sendo 45 federais e 7 estaduais – já haviam aprovado resoluções que obrigam ou autorizam todos os seus programas de pós-graduação a adotar ações afirmativas (OBAAP, 2023). O ritmo dessa institucionalização acelerou a partir de 2016, atingindo seu ápice entre 2021 e 2022, período em que foram assinadas 29 resoluções.

Quanto ao conteúdo dessas normas, segundo o mesmo estudo, quatro grupos aparecem em 94 % das resoluções: pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência. Quilombolas (40 %), pessoas trans (30 %) e refugiados (10 %) também ganham espaço, o que demonstra que a pauta de inclusão se diversifica gradualmente. No tocante às modalidades, as cotas ainda predominam em 62% dos casos, mas cresce o número de universidades que as combinam com vagas suplementares (28 %), ampliando os instrumentos de garantia de acesso e equidade.

Esse panorama nacional reforça o argumento de que a simples existência de cotas em editais isolados é insuficiente. É preciso consolidar resoluções de alcance universitário, pois elas padronizam critérios, instituem comissões de validação e impedem retrocessos. O contraste entre a UEL e a UEM ilustra que a regulamentação é mais do que importante: ela é necessária para transformar boas intenções em políticas duradouras, monitoráveis e, sobretudo, justas. Estabelecer uma “política para a política” significa cumprir um compromisso institucional integral e não meramente parcial.

CAPÍTULO 4 - PESQUISADORAS DE SI, DO MUNDO E DAS AUSÊNCIAS

4.1 AS PESQUISADORAS: “E EU QUERIA NOVOS HORIZONTES”

Nos capítulos anteriores, discorri sobre diferentes contextos socio-históricos a fim de pensar a universidade, seus agentes, as transformações epistemológicas que o pensamento feminista negro possibilita e os espaços de disputa constituídos institucionalmente. Este capítulo busca refletir propriamente as trajetórias das participantes da pesquisa. Nesse sentido, começarei por uma breve apresentação de quem elas são.

Contudo, antes de apresentá-las, cabe algumas considerações. As pesquisadoras são ou foram, com exceção de uma, discentes de programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Seus nomes foram totalmente omitidos³⁶, bem como qualquer identificação vinculada a terceiros mencionada em suas falas, visando garantir sua segurança. Os nomes de terceiros no corpo das narrativas foram substituídos por iniciais, como, por exemplo, “T”, “A”, “B” e “L”. Já os nomes das pesquisadoras foram escolhidos com inspiração na diáspora africana, principalmente por significarem qualidades ou sentimentos que percebi durante as entrevistas. Ademais, como o foco não recai sobre os programas de pós-graduação em si, mas sobre a reflexão acerca dos contextos da pós-graduação e das trajetórias dessas pesquisadoras, decidimos (eu e as participantes) omitir o nome de seus respectivos programas. Portanto, os programas foram contextualizados apenas por suas áreas de conhecimento.

Outro ponto relevante é que as transcrições preservam a linguagem original das participantes. Optei por não corrigir a pontuação ou a estrutura das frases na maioria dos relatos, exceto nos casos em que a organização pudesse dificultar a compreensão. O objetivo dessa escolha é permitir que o leitor apreenda a forma como cada entrevistada se expressa. Assim, as narrativas mantêm o sentido original, respeitando o uso de exclamações, figuras de linguagem e pausas, que são constituintes da subjetividade de cada pesquisadora.

Por fim, a pesquisa é composta por cinco trajetórias. O quadro abaixo apresenta uma síntese do campo: na primeira coluna, constam os nomes fictícios das pesquisadoras; na

³⁶ O projeto foi devidamente cadastrado no Comitê de Ética em pesquisa com seres-humanos - COPEP e pode ser consultado a partir do CAAE: 88399825.2.0000.0104, as participantes da pesquisa foram informadas de seus direitos, por isso, as decisões como omissão de seus nomes e programas de pós-graduação foram tomadas em conjunto, durante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme requisito do Comitê.

segunda, as idades; na terceira, o curso de graduação e a área de conhecimento da pós-graduação; e, na última coluna, o nível que estão cursando ou já concluíram.

Tabela 2. Pesquisadoras

Nome fictício³⁷	Idade	Graduação e área na Pós-graduação	Nível <i>Stricto Sensu</i>	Autodeclaração
Imani ³⁸	32	Bióloga que esteve vinculada a um programa na área das Ciências Biológicas	Mestrado	Preta
Zuri ³⁹	28	Engenheira de Alimentos vinculada a um programa na área das Ciências Exatas	Doutorado	Preta
Ayana ⁴⁰	45	Bióloga vinculada a um programa na área das Ciências Humanas	Doutorado	Preta
Nala ⁴¹	43	Assistente Social vinculada a um programa na área das Ciências Humanas	Doutorado	Parda
Niara ⁴²	24	Historiadora vinculada a um programa na área das Ciências Humanas	Mestrado	Preta

Elaborado pela autora

³⁷ O significado dos nomes fictícios foram retirados do site do Instituto da Mulher Negra: Geledés. Disponível em ><https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>< Acesso em 21 de nov. 2025.

³⁸ Fé, origem: kiswahili

³⁹ Bela, origem: Kiswahili

⁴⁰ Flor Bonita, origem: Etíope

⁴¹ Rainha, origem: Tanzânia

⁴² Propósito, origem: Suaili.

Imani, de 32 anos, é bióloga e vivenciou duas experiências de ingresso no mestrado na Universidade Estadual de Maringá, ambas na área das Ciências Biológicas, porém em linhas de pesquisa distintas. Seu pai é pedreiro e mestre de obras, e sua mãe é auxiliar administrativa; ambos tiveram a escolarização interrompida na infância, concluindo-a somente na vida adulta. Imani relata ter crescido em uma família sem tradição acadêmica, na qual o irmão mais velho foi o primeiro a alcançar o ensino superior. Ao longo de sua formação, estudou integralmente em escolas públicas e desenvolveu interesse pela Biologia ainda no ensino médio, enxergando na educação um caminho de ascensão e autonomia profissional. Sua trajetória familiar é marcada por uma forte consciência de esforço coletivo e pela ausência de letramento racial no ambiente doméstico, aspecto que influenciou diretamente a forma como compreendeu e elaborou as experiências de racismo vividas posteriormente na universidade. Imani abandonou a pós-graduação após sofrer inúmeros episódios de racismo por parte de seu orientador em sua primeira tentativa no mestrado. Embora tenha buscado retornar sob a orientação de outra docente e em uma nova linha de pesquisa, a desistência definitiva ocorreu devido aos traumas acumulados. Atualmente, Imani trabalha com serviço doméstico.

Zuri, de 27 anos, é engenheira de alimentos e doutoranda em um programa na área de Ciências Exatas. Natural do interior do Paraná, provém de uma família em que a mãe, diretora de escola, ascendeu socialmente por meio da educação. Coursou toda a sua educação básica em escolas públicas, incluindo o ensino médio técnico no Instituto Federal, experiência que ampliou seu contato com o universo acadêmico e com a perspectiva de continuidade nos estudos. Durante a graduação, mudou-se sozinha para Santa Catarina, vivenciando deslocamentos frequentes entre estados e municípios conforme avançava em sua formação, sempre apoiada financeiramente pelos pais e por bolsas de permanência estudantil. Em seu percurso familiar, relata uma dinâmica afetiva estável e sem discussões aprofundadas sobre marcadores raciais. Esse processo de conscientização emergiu com maior intensidade apenas no mestrado, quando o contato com amigos vinculados ao movimento negro possibilitou sua imersão no debate racial e a ressignificação de sua identidade.

Ayana, de 45 anos, é bióloga e doutoranda na área da Educação. Ela realizou esse deslocamento entre áreas por não ter percebido, na Biologia, abertura para questionar práticas racistas. Sua infância foi marcada pela criação da avó e pela ausência de acompanhamento escolar sistemático. Ayana relata ter vivenciado repetidas reprovações nos anos iniciais, as quais atribui às práticas excludentes da escola e à posição marginalizada que ocupava como a única menina negra em um contexto escolar majoritariamente branco. Sua trajetória familiar

caracteriza-se pela fragilidade no suporte educacional e pela ausência de estabilidade socioeconômica, fatores que moldaram tanto sua relação com o aprendizado quanto ao seu processo de escolarização ao longo da vida. Mesmo diante desses obstáculos, Ayana construiu um percurso acadêmico pautado por uma busca pessoal em compreender e transformar as experiências de exclusão racial que atravessaram sua história desde a infância.

Nala, de 42 anos, é assistente social e doutoranda na área de Ciências Humanas. Ela cresceu em uma família de origem afro-indígena, cujos pais não possuíam a escolarização completa. Em sua infância, relata ter sido chamada de “indinha”, termo que aponta para um ambiente familiar e comunitário no qual as identidades negras e indígenas coexistem, muitas vezes sem o devido reconhecimento institucional. Distanciando-se de uma trajetória escolar linear, Nala afirma não ter lembranças de aprendizado formal na escola, mas sim de “fazer arte”, experiência que posteriormente ressignificou ao identificar as lacunas profundas deixadas pelo sistema educacional. Na vida adulta, reconstruiu sua relação com o ambiente escolar e acadêmico, concluindo a graduação, diversas especializações e o mestrado. Sua trajetória familiar revela tanto a ausência de condições educacionais estruturadas quanto a potência de um processo de aprendizagem em colaboração com sua irmã, que incentivou seu ingresso na pós-graduação. Nala apresenta uma trajetória marcada por uma forte consciência racial, política e comunitária, transformando o autodidatismo em uma ferramenta de ocupação do espaço acadêmico.

Niara, de 24 anos, é historiadora e pesquisadora em um programa na área de Ciências Humanas. Filha caçula de quatro irmãos, cresceu em uma família marcada pela pobreza, pelo deslocamento urbano e por uma forte responsabilidade coletiva sobre sua escolarização. Sua mãe migrou da Bahia e seus irmãos trabalharam desde cedo, inclusive com o comércio ambulante em semáforos, organizando-se para que Niara não vivenciasse o mesmo grau de precariedade. Os irmãos mais velhos — leitores autodidatas, militantes e sobreviventes de múltiplas violências sociais — atuaram como referências fundamentais em sua formação intelectual, emocional e política. A família nutria expectativas intensas de ascensão social por meio da educação, frequentemente expressas como uma cobrança por retorno financeiro e simbólico, o que configurou em Niara um tipo de responsabilidade afetivo-econômica singular em relação ao seu percurso acadêmico.

A pesquisadora é a única que foge de um dos nossos recortes essenciais: o vínculo direto atual com a Universidade Estadual de Maringá. Sua experiência de mestrado ocorre, no momento, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ainda assim, a decisão de mantê-la no corpus empírico fundamentou-se em dois motivos: o primeiro refere-se à sua graduação,

realizada na UEM, e ao fato de vínculos afetivos com discentes e professores da instituição ainda persistirem, especialmente por meio do NEIAB. O segundo motivo reside justamente nas razões que a levaram a deixar a UEM para cursar o mestrado em outra instituição.

Segundo Niara:

Então, a minha última IC (iniciação científica) na faculdade foi quando eu percebi que eu ia para a pós-graduação. Porque eu fiz a pesquisa e quando a M. me largou para me jogar para o A. ela me deu a chance de pensar nessa possibilidade de fazer o mestrado. E aí, quando eu entrei para fazer a IC, fiz a IC e eu já tinha, tecnicamente, o que eu ia fazer no mestrado. Então, eu tinha meu orientador da UEM, que ia me orientar no mestrado. Eu precisava só passar na minha prova escrita que ele ia me orientar. E eu e o A. a gente mantém relações até hoje. Só que aí, eu tive uma crise quando eu terminei, quando eu tava indo pro quarto ano da faculdade. Uma crise com a UEM. Eu acho que eu vivi muitas coisas na UEM, porque aí eu tinha sido presidente de centro acadêmico, eu tinha participado de manifestações, ido em reuniões de CAD, de COU, brigado com os professores da minha faculdade por muitas coisas, feito pesquisa no NEIAB, feito IC, feito estágio, feito extensão. E aí, quando me deparei com isso, eu tive uma crise de que eu não queria ficar na UEM. Porque eu pensava que ia ser uma continuação da minha graduação, que eu ia ter aula na pós com os mesmos professores, com a mesma corrente teórica que eu estava tendo na graduação. **E eu queria novos horizontes.** E aí eu acho que foi um dos primeiros momentos da minha vida que eu de fato pensei em mim. Acho que vou entrar no mestrado. Foi uma coisa muito importante para mim. Acho que eu tratei isso até em terapia. Porque a graduação foi meio que uma coisa da minha família. Pagou van pra mim e pra escola. Minha família saiu de São Paulo pra mim poder estudar numa escola melhor. A minha mãe vendeu a casa que ela morava na favela pra morar de aluguel em um bairro que tinha um colégio melhor, então a faculdade era o mínimo que eu podia fazer. O mestrado era uma coisa que eu ia fazer por mim. **Não existia ninguém me pedindo pra ser mestre ou pra mim ser doutora. Existia eu. Acho que a coisa que minha mãe mais queria, acho que todo mundo queria, era que eu terminasse a faculdade e fosse dar aula para ter dinheiro logo, mas eu queria muito continuar na pesquisa.** E aí eu parti para esse processo de pensar a pós-graduação e não só pensar a pós-graduação na UEM, pensar uma pós-graduação em outros lugares. E aí também foi um momento muito bonito. Porque foi feito em parceria com outra mulher negra, né? Porque eu e a T., a gente tava terminando a faculdade juntas, e aí, a gente tinha passado pela disciplina do L. juntas. **Sofrido racismo junto com na disciplina do L. Sofrido racismo no centro acadêmico. Compartilhando coisas da nossa vida juntas.** E aí, a T. tinha vindo de um momento que ela tava quase jubilando no curso. E aí ela voltou com esse ânimo de terminar a faculdade. E a gente se olhou um dia e falou, vamos fazer mestrado? E a gente falou, vamos (Niara, 2025).

A decisão de Niara em transitar para a UFPR está diretamente relacionada a um processo de reflexão e autoconhecimento. Durante a entrevista, ela compartilhou um momento de crise com a UEM que não se limitou a uma insatisfação pontual, mas constituiu um episódio significativo de questionamento sobre sua trajetória. Niara relatou que, apesar de possuir um caminho acadêmico traçado na instituição, com orientação definida e perspectiva de aprovação de seu projeto de mestrado, vivenciou dificuldades persistentes ao longo da graduação, especialmente no que tange às relações de poder e ao racismo no ambiente acadêmico. Em sua fala, Niara destacou ter sofrido racismo tanto em sala de aula, por meio de

atitudes discriminatórias de docentes, quanto na avaliação de seus trabalhos, momento em que percebeu uma nítida desvalorização de sua produção intelectual. Ela mencionou, ainda, que os conteúdos abordados na graduação eram majoritariamente centrados em perspectivas eurocêntricas, sem contemplar suas referências e experiências como mulher negra. Esse cenário gerou um sentimento de desajuste que a levou a refletir sobre a viabilidade de sua formação naquela instituição. Niara explicou que, embora a graduação tenha sido uma etapa importante, sentia que o ingresso no mestrado na UEM representaria a continuidade de um modelo acadêmico que não a representava. Sua busca por “novos horizontes” foi, em essência, a procura por um ambiente de pesquisa mais inclusivo e por uma estrutura que permitisse a validade de seus saberes.

Essa reflexão não foi apenas acadêmica, mas também pessoal, sendo um dos primeiros momentos em que Niara se percebeu como protagonista de sua própria trajetória, independentemente das expectativas de sua família, que vislumbrava uma formação voltada prioritariamente ao mercado de trabalho. Ademais, a decisão de Niara de seguir para o mestrado na UFPR constituiu um movimento de fortalecimento identitário, especialmente ao lado de sua colega T., também mulher negra, com quem compartilhou a vivência do racismo no ambiente acadêmico. Juntas, as duas decidiram dar continuidade aos seus projetos em um novo ambiente, o qual, em suas idealizações, seria mais acolhedor e livre das limitações enfrentadas na UEM.

Diante dessa trajetória, consideramos que a inclusão de Niara no corpo empírico contribui com uma perspectiva valiosa sobre o processo de transição entre a graduação e a pós-graduação, além de trazer à tona discussões essenciais sobre o racismo no ensino superior e as dificuldades enfrentadas por mulheres negras na academia. Seu relato oferece uma visão crítica sobre o processo de decisão acadêmica, que transcende os fatores estritamente institucionais. Em suas narrativas, ela contribui com memórias sobre a UEM e cogita retornar para o doutorado sob a orientação de um professor negro que agora integra o programa de sua área. Esse fato evidencia uma discussão central deste estudo: a relevância de docentes negros e antirracistas no corpo docente como fator determinante para a democratização e permanência no ensino superior.

4.2 "ACREDITO QUE RETRIBUIR À MINHA FAMÍLIA SEJA O MEU MAIOR GESTO DE GRATIDÃO"

A obra *Lélia Gonzalez: um retrato*, escrita por Sueli Carneiro (2024), reconstrói a trajetória de uma intelectual de enorme relevância e representatividade. A narrativa é tecida a partir de memórias, cartas, registros fotográficos e passagens que revelam não apenas o percurso acadêmico de Lélia, mas também os afetos, conflitos e relações que atravessaram sua vida. O livro combina lembranças íntimas com reflexões sobre sua atuação pública, expondo a vulnerabilidade e a força de uma pesquisadora que marcou e continua marcando gerações de jovens negros dentro e fora da universidade. Recorro ao exemplo dessa trajetória, sensivelmente narrada por Sueli Carneiro, para reforçar que, mesmo no caso de uma figura tão excepcional como Gonzalez, os desafios foram incontáveis. Foram obstáculos de ordem social, racial, de gênero e familiar, além de tantas outras formas de opressão que se configuram como verdadeiras encruzilhadas, conforme descreve Akotirene (2022). No entanto, tais barreiras nunca a desviaram de seu compromisso intelectual.

Carneiro apresenta, por exemplo, uma carta escrita por Lélia Gonzalez ao irmão, na qual ela comunica a decisão de cursar Filosofia em vez de Medicina. A carta evidencia tanto seu compromisso afetivo e familiar com o irmão (que ascendeu socialmente como jogador de destaque do Clube de regatas do Flamengo e custeava seus estudos) quanto a coragem de assumir as rédeas de sua própria história. A obra também expõe episódios dolorosos, como a rejeição da família do marido devido à sua cor e o suicídio deste, além das dificuldades financeiras enfrentadas antes da ascensão socioeconômica de seu irmão. São registros que reiteram que sua trajetória foi construída entre limites, desafios e persistências.

Carolina Maria de Jesus (2022), em seu diário *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, relata as dificuldades que teve durante seu percurso educacional. No tempo em que escreve o diário, Carolina reflete seu passado, presente e futuro, registrando que seu breve acesso à educação foi incentivado por uma família para a qual sua mãe trabalhava como empregada doméstica. Apesar de não ter concluído os estudos formais, sua paixão pela escrita a levava a manter diários e poesias para registrar a realidade desigual em que viveu. A escritora, assim como Lélia Gonzalez, atravessou inúmeras encruzilhadas. Em comum em suas trajetórias, sobressai o fato de que, para suas famílias, a educação não era vista como uma porta imediata, pois o trabalho era a prioridade absoluta de sobrevivência.

Em outra realidade, Djamila Ribeiro (2018) em seu livro *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?*, relata sua infância escolar enfatizando o apoio de seus pais para que estudasse. Suas encruzilhadas foram de outra ordem: pertencimento e racismo explícito. A diferença entre as três famílias reside no nível em que o racismo atravessa suas realidades e percepções. Enquanto as famílias de Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus precisavam da

ajuda dos filhos para manter a subsistência familiar, tornando a educação um plano secundário, a família de Djamila Ribeiro já era envolvida com o movimento negro, e a educação era vista de forma positiva.

Apesar de ocuparem lugares institucionais distintos e partirem de perspectivas diversas, as histórias dessas mulheres apresentam muitos elementos em comum, tais como as dificuldades ao longo de suas trajetórias, a solidão decorrente de serem, muitas vezes, as únicas mulheres negras em espaços acadêmicos, as limitações econômicas e as experiências de racismo, explícito ou velado, às quais foram submetidas. Esses elementos também se manifestam nas trajetórias das participantes que dialogam neste capítulo, evidenciando a recorrência dessas experiências na vida de mulheres negras ainda nos dias atuais. As narrativas compartilhadas pelas pesquisadoras se inscrevem, portanto, nessas encruzilhadas: são histórias fortes, sensíveis e complexas diante das quais me coloco não apenas como intérprete, mas também como uma pesquisadora que busca estabelecer um diálogo. Seus percursos foram marcados por caminhos tortuosos e não lineares, atravessados por momentos de quase desistência, por dúvidas internas e externas que colocaram em xeque suas escolhas, seus vínculos, seus projetos de futuro e a relação consigo mesmas, tornando fundamental o estabelecimento dessas conexões analíticas.

Essas trajetórias têm início no âmbito familiar, em que o racismo já havia deixado marcas profundas em seus pais e ancestrais. Quando essas marcas entram em choque com o ambiente escolar – espaço que enfrentado de forma solitária por muitos jovens negros por serem os primeiros da família a acessar a educação formal superior –, produz-se uma tensão que afeta diretamente a autoestima intelectual. Nesse contexto, tanto a condição familiar quanto a própria capacidade intelectual tornam-se, frequentemente, pontos de vulnerabilidade e questionamento. Esses aspectos serão debatidos a seguir, a partir da perspectiva das próprias pesquisadoras.

As trajetórias analisadas revelam diferentes modos de relação com o saber, mas todas são atravessadas por experiências que tensionam família, identidade e pertencimento. Embora cada pesquisadora parta de um contexto social específico, há entre elas um fio condutor: o ambiente escolar surge como um campo de disputa entre o desejo e a necessidade de ascensão social e o peso das heranças familiares e raciais que condicionam suas existências.

No caso de Niara, a escolarização é narrada como um compromisso coletivo, marcado por um forte sentimento de “devolução” à família. Apesar de não ter contado com referências diretas de escolarização formal em casa, ela constrói sua entrada no mestrado como a continuidade de uma luta familiar pela superação das desigualdades, mas também como um

ato de afirmação pessoal. O estudo, nesse sentido, torna-se uma forma de retribuir os sacrifícios dos irmãos e de compensar, simbolicamente, as privações enfrentadas pelo grupo. Nota-se em seu discurso uma tensão latente entre a gratidão e a culpa, ou entre o desejo de autonomia e a sensação de dívida moral com o grupo familiar.

Quando pensei em largar a faculdade. Seria uma fraqueza muito grande da minha parte. E o meu irmão mais velho. Ele sempre ficava falando para mim. Que eu era muito destemperada. Que ele tinha feito várias coisas na vida dele. Então eu não podia ser fraca. Então na minha família sempre teve essa ideia. A fraqueza era uma coisa muito vergonhosa e em terapia eu conversei muito sobre isso. **Eu acho que existe uma prova muito grande minha de devolver pra minha família e devolver financeiramente também tudo que eles fizeram por mim.** Eu acho que é uma coisa muito difícil quando você vem de uma família muito pobre. Que é o caso da minha. Minha família é extremamente pobre. Meus irmãos vendiam bala no farol. A minha mãe veio do interior da Bahia, minha mãe de fato é uma retirante, minha mãe veio do interior da Bahia para morar em São Paulo, para conseguir uma vida melhor, vendia cigarro, minha mãe vendeu lanche na rua, os meus irmãos venderam bala no farol, e eu sou a única pessoa da minha família que não vendeu bala no farol. Então, mesmo eu tendo crescido em uma família. E cresci numa casa em que a gente ainda era muito pobre e que eu ainda passei fome, eu ainda passei fome sem ter que ir pra rua trabalhar. Eu não tive uma infância de exploração infantil. Então, sempre existiu uma cobrança muito grande na minha família por eu ter crescido numa situação muito melhor, Eu ter que ser muito melhor. Então, se a S. fez a faculdade sendo mãe, eu tinha que fazer uma faculdade mil vezes melhor. Se o J. aprendeu o árabe sozinho, eu preciso aprender também isso sozinho. Eu já falei isso em terapia. E é uma devolução que não é o diploma, eu me formei historiadora e essa é a satisfação da minha família. É uma devolução de dinheiro. Porque tem essa dependência com a família. É que a minha mãe, ela sempre falava pra mim que eu ia ser a pessoa que ia cuidar dela quando ela ficasse velha. **A minha irmã fala que eu vou ser a pessoa que vai pagar a plástica no peito dela porque eu mamei no seio dela** (Niara, 2025).

A narrativa de Niara reflete uma subjetividade moldada pela responsabilidade de não desperdiçar as oportunidades conquistadas. Por ser a irmã mais nova, ela reconhece que seus irmãos enfrentaram uma escassez muito mais intensa. Assim, a necessidade de retribuição e compensação por ter acessado o ensino superior é encarada por ela como uma devolução necessária à sua família. Em seu relato, essa devolução assume o tom de culpa e dever, mas também revela uma compreensão íntima de que seu papel é reconhecer sua ancestralidade; Niara não deseja vencer sem a sua família. Contudo, em seu processo terapêutico, ela trabalha a ideia de que essa responsabilidade não deve ser lida como um fardo obrigatório, mas sim como uma consequência natural de uma ascensão que contou com o suporte coletivo familiar.

Sua trajetória evidencia o quanto as mulheres negras, ao ascenderem educacionalmente, são constantemente convocadas a responder por percursos coletivos e não apenas individuais. Para Elizabeth Cole e Safiya Omari (2003), as mulheres negras oriundas da classe trabalhadora carregam, de forma muito mais intensa do que mulheres brancas de origem semelhante, a sensação de dever moral para com suas famílias. Elas não apenas

reconhecem o apoio recebido como fundamental, mas também percebem que oferecem mais ajuda familiar do que recebem, reiterando uma lógica de responsabilidade coletiva que ultrapassa a busca individual por mobilidade social. Além disso, muitas dessas mulheres relatam terem sido socializadas sob a ideia de que a educação representa um compromisso com a melhoria da condição racial compartilhada com a família. Essa dinâmica manifesta-se de forma contundente na fala de Niara, para quem a escolarização é construída como a continuidade de uma luta intergeracional. Sua entrada no mestrado surge como uma retribuição aos esforços dos irmãos e de compensação simbólica pelas privações vividas, produzindo uma subjetividade atravessada por gratidão, culpa e dever. Niara vivencia a ascensão acadêmica como uma convocação constante para honrar expectativas coletivas, demonstrando como mulheres negras são socializadas a compreender sua educação como um ato político e um gesto de responsabilidade comunitária.

Nala, por sua vez, apresenta uma perspectiva distinta: para ela, a família não é o ponto de partida para compreender sua relação com a educação; ao contrário, a escola é o espaço a partir do qual ela passa a compreender a família. Sua experiência escolar foi marcada por violências e rejeições que construíram, inicialmente, um sentimento de aversão ao ambiente acadêmico. Entretanto, é justamente no enfrentamento dessas violências e na observação da trajetória da irmã, que seguiu a carreira docente, que Nala encontra uma possibilidade de reconciliação com o espaço escolar e com a própria história familiar. Sua devolução não possui um caráter financeiro, mas sim simbólico: estudar significa não virar as costas para os ancestrais, reconhecer a dor herdada e transformá-la em agência. O gesto de 'perdoar' os pais, mencionado em seu relato, representa uma reelaboração da ferida familiar e racial. Nesse contexto, o perdão converte-se em um ato político de continuidade e ressignificação, permitindo que a pós-graduação seja vivenciada não como uma ruptura com suas origens, mas como um modo de honrá-las.

Mas eu lembro que era, eu lembro da quarta série, a única coisa que eu lembro é da quarta série. Uma professora de português, me tratando mal, e a mãe da minha vizinha, a mãe da minha amiguinha foi na escola. A gente ficou de recuperação na quarta série. Eu fiquei em recuperação em português, porque eu odiava português. Eu não gosto de português, na verdade. Não é que eu não gosto, eu tenho dificuldade para aprender regras. Então falou em regras gramatical, quase falou na palavra regra, eu já tenho aversão. E aí na quarta série eu fiquei de recuperação em uma matéria e a minha vizinha, que era amiguinha minha, ficou em cinco matérias e ela já era repetente já. **Aí a mãe dela endoidou, foi lá na escola, na porta da escola, chamou a professora, falou que eu ficava atrapalhando a filha dela estudar. E falou que meu pai era alcoólatra, falou que eu vivia o dia inteiro na rua, que eu era menina de rua, que minha mãe trabalhava, minha mãe saía de manhã e chegava de madrugada, só Deus sabe o que ela fazia. Falou que minha mãe era prostituta. E aí a professora entrou pra sala de aula, mandou eu pegar um papelzinho que tava de bala embaixo da minha mesa, eu falei que não fui eu que joguei, não fui eu mesmo, daí ela xingou de porca. E falou, pelo jeito, você é porca na tua casa também, né? E aí eu lembro da escola de só isso. E furando os**

outros lápis. Eu tive uma professora negra, eu acho. Que é uma, eu não lembro. Minha vida familiar sempre foi difícil, minha infância foi marcada pela ajuda da assistência social, minha família era pobre, pai bêbado, mas minha mãe sempre foi trabalhadora, mas não gostava de mim, do meu jeito. **Quem sempre me salvou foi minha irmã, minha irmã cuidou de mim, se tornou professora e eu me inspirei nela. Mas sei lá, minha autoestima sempre foi ruim devido a tudo o que eu passei com os meus pais, porém não viro as costas, hoje cuido dos meus pais, são meus ancestrais e viveram o que podiam e de acordo com suas histórias** (Nala, 2025).

Nala relata um episódio traumático ocorrido na quarta série, há mais de 30 anos, cuja nitidez ainda permanece. Essa lembrança sintetiza seus anos no ensino fundamental: a mãe de uma colega de turma, embora Nala não mencione sua cor, sentiu-se no direito de violentá-la verbalmente, proferindo ofensas contra ela e sua família no ambiente escolar. Na ocasião, Nala não obteve proteção de sua professora, que, ao contrário, reforçou a agressão ao insultá-la e desqualificar seu lar. Sem proteção institucional ou acolhimento diante da violência, Nala carregou essa dor ao longo de seu percurso, o que resultou em uma aversão às metodologias educacionais tradicionais expressa durante a entrevista.

A atitude da docente evidencia o poder da branquitude e do racismo nas trajetórias de crianças negras. Frequentemente, esses sujeitos sofrem distinções em que seus comportamentos são prejudgados com base na cor, na aparência e no contexto familiar. Segundo Marina Tavares (2023), “situações de racismo são frequentemente sutis e ocorrem no formato de ‘constelação triangular’, conceito de Kilomba (2019), em que coexistem a pessoa alvo do racismo, a pessoa que comete a agressão e uma plateia silenciosa que endossa o ato (consenso branco)”. No caso de Nala, ela foi o alvo das ofensas da mãe da colega, enquanto a professora, em vez de protegê-la como representante da instituição, endossou o ocorrido e reproduziu a violência. Esse triângulo de agressão e omissão institucional explica por que a escola, para Nala, tornou-se um território de hostilidade e não de aprendizado.

A leitura de Eliane Cavalleiro (1999) sobre a socialização de crianças negras auxilia na compreensão da profundidade do episódio vivido por Nala. Para a autora, a escola constitui um dos primeiros espaços em que essas crianças aprendem, por meio de interações desiguais, que seus corpos e suas famílias são frequentemente lidos como inferiores. Cavalleiro demonstra que o racismo institucional se manifesta não apenas em agressões explícitas, mas sobretudo em expectativas pedagógicas diferenciadas, interpretações negativas sobre comportamentos, punições desproporcionais e na ausência de intervenção adulta quando a criança negra é alvo de violência. Nesse sentido, o fato de Nala ter sido moralmente atacada pela mãe de uma colega e, logo após, ter tido sua professora reforçando a acusação e humilhando sua família, ilustra precisamente o que Cavalleiro descreve: a escola opera como

agente ativo na manutenção de estereótipos raciais. Ao legitimar a ideia de que a criança negra é portadora de algum “problema”, ou que é “incapaz” e “mal-educada”, a instituição valida a exclusão. Sobre esse processo, a autora enfatiza:

Numa sociedade como a brasileira, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (Cavalleiro, 1999, p. 40).

Ou seja: a socialização racial na sociedade brasileira estrutura-se a partir de estereótipos negativos sobre pessoas negras e da valorização automática de sujeitos brancos. Como aponta a autora, crescer em um contexto no qual a negritude é associada à desordem, à sujeira, à incapacidade ou à imoralidade faz com que tais imagens sejam naturalizadas e internalizadas por crianças e adultos, muitas vezes sem que percebam sua origem racista. No caso de Nala, a mãe da colega e a professora reproduzem exatamente essas representações ao atribuir à menina, ainda criança, a identidade de “porca” e “menina de rua”, como se tais características fossem inerentes à sua condição social e racial.

A violência sofrida por Nala permeia também o campo afetivo. Segundo a análise de Cavalleiro (1999) sobre a dimensão afetiva na escola, o racismo opera não apenas por meio de agressões explícitas, mas também por sutilezas cotidianas que estruturam a experiência escolar das crianças negras. Ao observar as interações entre docentes e discentes, a autora identifica que o afeto – expresso em beijos, abraços, toques e elogios – é distribuído de forma desigual, beneficiando majoritariamente as crianças brancas. Nesse sentido, a assimetria manifesta-se nos gestos mais simples: na saída da escola, crianças brancas recebiam três vezes mais beijos das professoras do que crianças negras; durante as atividades, o contato corporal era naturalizado com alunos brancos, enquanto se tornava raro, contido ou distante com crianças negras. Essa diferença não se limita ao toque, mas também é percebida em convites afetivos como “quer ser minha filha?”, dirigidos exclusivamente às meninas brancas. Trata-se de um gesto aparentemente inocente, mas profundamente revelador da exclusão simbólica a que crianças negras são submetidas (Cavalleiro, 1999).

Tais práticas reforçam um padrão estético e racializado de aceitação, no qual apenas as crianças brancas são vistas como dignas de cuidado, carinho e pertencimento, enquanto as

negras vivenciam a ausência de acolhimento e o apagamento afetivo. Ao mesmo tempo, Eliane Cavalleiro (1999) destaca que, entre as próprias crianças, o contato físico é comum e mais igualitário, o que indica que a reprodução do racismo afetivo é, sobretudo, adulta e institucional, e não fruto de uma suposta 'natureza infantil'. Assim, a distribuição desigual de afeto regulada pela categoria racial produz sofrimento emocional para crianças negras, que crescem percebendo que sua presença não desperta o mesmo desejo de proximidade, o que afeta sua autoestima no espaço escolar.

O episódio de violência fez Nala refletir sobre a dinâmica conturbada que já vivenciava em seu lar. Sua mãe trabalhava em escalas longas e era ausente, enquanto seu pai, alcoólatra, reproduzia violências contra o núcleo familiar. Seus pais desconhecem o peso que Nala carregava na escola; sua principal confidente era a irmã, a quem relatou em diversos momentos as tensões em relação à mãe devido às escolhas que decidiu trilhar (estudos e constituição familiar). Diante disso, a pesquisadora finaliza seu relato afirmando que, graças à sua irmã, encontrou inspiração e um norte para seu percurso.

Na maioria dos casos, as famílias de jovens negros não tiveram acesso à educação formal, conforme menciona Rosângela Praxedes (2006) ao realizar um estudo com pessoas negras que ascendem socialmente:

Pudemos constatar que os informantes são filhos de pais que na maioria dos casos não tiveram uma quantidade de anos de formação escolar que se aproxime da situação atual destes, ou seja, os informantes fazem parte da primeira geração em suas famílias nucleares que puderam alcançar níveis mais elevados no que se refere a educação formal, tendo acesso à obtenção de títulos que esta proporciona.

No caso de Nala, ela não foi a primeira de sua família, mas sim a segunda a alcançar o ensino superior. Sua trajetória exala gratidão pelo percurso trilhado pela irmã, que abriu caminhos para que Nala tivesse a oportunidade de seguir essa trilha e, de certa forma, atribui à família os resultados de sua própria formação. Embora a família de Nala carecesse de recursos financeiros e simbólicos para auxiliá-la, sua irmã atuou como a principal mediadora dessa jornada. Collins (2019) aponta que são as mulheres negras que, por meio de um compromisso político e afetivo, assumem a responsabilidade de abrir caminhos, sustentar trajetórias e impedir que histórias de dor se repitam. Assim, a mobilidade social de jovens negros não é apenas resultado de mérito individual, mas expressão de redes de cuidado femininas, de resistências silenciosas e de um projeto coletivo de sobrevivência e transformação que as mulheres negras historicamente constroem. Esses caminhos são abertos não só por mulheres, mas por famílias negras que se sacrificam pelos mais novos, como no caso de Nala e Niara,

evidenciando que a ascensão social pela educação é fruto de esforços coletivos multifacetados.

Por outro lado, Ayana relata a ausência de influência familiar direta como um dos elementos centrais de sua trajetória, traduzindo-se em um sentimento de distanciamento da escola, frequentada por ela apenas por “obrigação”. Sua narrativa evidencia o quanto a falta de suporte familiar repercute na autoestima acadêmica, especialmente quando associada à solidão racial. Ao ser a única menina negra na turma, Ayana vivencia um duplo deslocamento, racial e social, que impacta profundamente sua relação com o espaço escolar. Em uma dinâmica semelhante ao relato de Nala, a escola e a família formam um circuito de fragilidade recíproca: a falta de apoio em casa, onde os familiares já são atravessados por uma realidade desigual e racista, reflete-se na desmotivação estudantil e a escola, ao não acolhê-la, reforça o sentimento de desamparo familiar original.

Na escola lá nos primeiros anos, nos anos iniciais, quando eu consigo hoje visualizar que naquela época eu era uma criança não assistida pelos adultos. Pelos adultos enquanto professores e pelos adultos que estavam responsáveis pela minha educação em casa. Eu fui criada com a avó, então era ela essa responsável. Hoje eu consigo analisar que ela não dava essa importância para o meu aprendizado, no sentido de identificar se eu estava, de fato, adquirindo conhecimento. Eu só estava indo para a escola, cumprindo aquele horário, e depois ir para casa, enfim. E aí, dentro da sala de aula, eu não estudava numa escola de bairro, né? Minha avó optou por me colocar numa escola que, no caso, era no C. Na época, era só para filhos de funcionários. Então, eu lembro de ser a única menina negra, porque eram muitos filhos de professores ali na época. **Esse processo ali dentro da sala de aula, enquanto essa única menina negra, me trouxe bastante dificuldades em relação ao conhecimento, sabe?** Absorver esse conhecimento. Porque eu lembro que naquela época, isso lá em, eu nasci em 84, então no meu primeiro aninho ali, antes dos anos ali, meados de 90, eu era colocada sempre no fundo, porque naquela época as crianças com mais, com mais poder cognitivo, digamos assim, seriam colocadas sempre nas carteiras da frente. E as crianças do fundo seriam sempre os chamados de fundão, que gostavam de fazer bagunça e tudo mais. Então eu era da galera do fundão. **E em casa, eu não era assistida, só sabia que eu tinha que ir pra escola** (Ayana, 2025).

O relato de Ayana evidencia como a ausência de acompanhamento familiar e o isolamento racial na escola se entrelaçam na constituição de seu *habitus* escolar. À luz de Bourdieu (1994), a experiência de uma infância “não assistida”, tanto pela avó (que não detinha as condições culturais para orientar o processo de aprendizagem) quanto pela escola (que a posicionava no “fundão”, lugar simbólico reservado aos alunos menos valorizados), revela como a família e a instituição contribuem, simultaneamente, para estruturar disposições duradouras diante do conhecimento. A falta de mediação familiar dificulta o desenvolvimento de instrumentos que facilitem a assimilação da mensagem pedagógica; por outro lado, a escola, ao racializar sua posição e naturalizar uma suposta menor capacidade cognitiva, reforça e cristaliza um *habitus* de desvalorização.

Além disso, o fato de ser a única menina negra em um espaço composto majoritariamente por filhos de professores evidencia uma posição dual descrita por Marina Tavares (2023). Nessa perspectiva, crianças negras que acessam espaços escolares de maior prestígio enfrentam um isolamento tanto em relação aos pares brancos quanto às crianças negras de outras classes sociais. Essa escassez de diversidade racial nesses ambientes produz a ausência de uma identidade coletiva e de redes de apoio, gerando um sentimento profundo de não pertencimento. Assim, Ayana não apenas vivencia desigualdades escolares, mas também carrega os efeitos subjetivos de uma socialização fragmentada, na qual escola e família, em vez de potencializarem sua trajetória educacional, operam na produção de limites simbólicos que marcam seu percurso desde os primeiros anos.

Em consonância com a sensação de isolamento de Ayana, Kilomba (2019) traça uma reflexão baseada em sua própria trajetória como única aluna negra em um departamento universitário majoritariamente branco, iluminando de forma contundente o que está em jogo nas experiências escolares racializadas.

Quando a autora descreve como, ainda criança, era colocada no fundo da sala enquanto as crianças brancas ocupavam as primeiras carteiras, ou como era instada a escrever “como as outras” sob o discurso de que “somos todos iguais”, evidencia-se um mecanismo pedagógico de exclusão que opera pela naturalização da desigualdade. A narrativa de Kilomba sobre as aulas de história (nas quais era impelida a celebrar a colonização, proibida de nomear a violência colonial e orientada a narrar o mundo pela perspectiva do colonizador) demonstra o que ela conceitua como violência epistêmica: a interdição da fala, da memória e da experiência negra em nome de uma suposta neutralidade universal (Kilomba, 2019).

É exatamente esse padrão que se repete no relato analisado. Nele, a criança negra, isolada e sem assistência tanto na família quanto na escola, é empurrada para o “fundão” não como consequência de suas capacidades, mas como resultado de um racismo que determina quem merece ser visto, ouvido e ensinado. Assim como Kilomba, que apenas tarde compreendeu a profundidade psicológica e política dessas violências, Ayana também revisita sua infância consciente de que não lhe faltava inteligência, mas sim reconhecimento, acolhimento e o direito de existir no espaço escolar sem ser silenciada. Ambas as narrativas revelam que o que se produz sobre corpos negros na escola não é mero fracasso escolar, mas um processo sistemático de colonização que tenta moldar essas crianças segundo o olhar, a língua e a sensibilidade do grupo dominante.

Dentre todas as participantes, Zuri apresenta uma experiência que, à primeira vista, contrasta com as demais. Oriunda de uma família com trajetória educacional consolidada, ela

vivenciou o ingresso na universidade como um percurso “natural”, sem rupturas aparentes. Contudo, é justamente no espaço acadêmico que ela se depara com o reconhecimento tardio do racismo, revelando como o privilégio relativo da origem familiar e o acesso à educação não anulam as dinâmicas de racialização. Sua consciência racial emerge não da exclusão escolar primária, mas do confronto com os discursos e experiências de outros sujeitos negros. Além disso, o cuidado meticuloso com a autoimagem – descrito por ela sob a rubrica da vaidade – pode ser interpretado como uma forma de resistência estética. Trata-se da tentativa de afirmar uma presença negra positiva e inegociável em espaços majoritariamente brancos, transformando a aparência em um instrumento de demarcação de território e subjetividade.

A gente nunca teve a obrigação de ter que trabalhar para ajudar dentro de casa. Então, nunca teve uma conversa desse tipo, vocês vão ter que ajudar e tudo mais. **Mas sempre tive o incentivo de estudar, principalmente da parte da minha mãe. Ainda mais que a minha avó não fez faculdade, nenhum irmão da minha avó fez faculdade, então, tipo, ali da nossa família, que teoricamente seria minha avó, meu tio, tudo mais, pra minha mãe foi a primeira pessoa a ingressar numa instituição privada, né, de ensino.** Então, minha mãe sempre nos incentivou a estudar, e como ela trabalhava também voltada pra rede de ensino, eu acho que era algo meio natural, sabe? Tanto que a gente, minha mãe, quando ela passou no concurso, ela trabalhava num lugar que chamava (retirado para segurança da entrevistada) Que é como se fosse um contraturno, sabe? Onde crianças carentes vão pra ficar um segundo período quando o pai e a mãe não tem onde deixar. **Não existia essa coisa racial na minha família e eu nunca percebi isso na minha trajetória, só agora no doutorado estou pensando isso, minha mãe nos criou e naturalizou o estudar e pronto. Mas sei lá, se eu paro e penso, eu sempre tive necessidade de me arrumar muito, ser boa no que faço e tudo mais, minha avó sempre dizia coisas de tipo, não ser igual preto e tal, tinha piadinhas sabe, então acho que caminhou comigo apesar de não ter uma discussão racial na minha família, eu nunca cogitei ir de chinelo pra faculdade, com meu cabelo não finalizado e tudo mais** (Zuri, 2025).

Apesar de Zuri apresentar uma trajetória familiar marcada pela estabilidade escolar incentivada pela mãe e pela ausência de uma responsabilização econômica imediata, seu relato evidencia que a mobilidade e o acesso educacional não anulam a violência simbólica que estrutura a identidade negra. Como aponta Neusa Santos (2021), a identidade negra é marcada por um duplo movimento: ao mesmo tempo em que o sujeito é “massacrado em sua identidade”, submetido a expectativas alienadas, ele também é convocado a recriar-se e resgatar-se em sua história. No caso de Zuri, esse massacre não ocorreu via exclusão escolar direta, mas por meio de um silenciamento racial no âmbito familiar que a impedia de nomear o racismo.

A ausência de discussão racial, combinada com comentários depreciativos (como as recomendações para “não ser igual a preto” ou evitar “parecer desleixada”), revela o que Neusa Santos analisa como o processo de embranquecimento subjetivo. Nesse processo, o sujeito aprende a regular sua aparência, linguagem e comportamento para se aproximar do que é aceitável dentro da lógica branca dominante. Esse movimento é perceptível quando Zuri

relata sua necessidade constante de estar impecavelmente arrumada, de performar competência e de controlar minuciosamente sua imagem. A vaidade, nesse contexto, deixa de ser mero cuidado estético e se transforma em uma estratégia de sobrevivência: uma forma de responder ao olhar racializado que, mesmo não nomeado, molda sua presença no mundo (Santos, 2021). É somente no doutorado, após o contato com outras narrativas e instrumentos analíticos, que ela começa a construir o que Neusa Santos chama de um discurso sobre si mesma. Zuri inicia, assim, o processo de “tornar-se negra”, compreendendo que sua identidade e trajetória não devem ser pautadas por padrões de branquitude, o que é essencial para o exercício da autonomia e para a reconstrução de sua identidade racial.

A reflexão de Gabriela de Jesus (2023) reforça essa leitura ao demonstrar que a identidade negra se constitui em diversos espaços sociais e institucionais, e que tais experiências podem conduzir tanto à autodefinição quanto à negação da identidade. Para Zuri, o ambiente familiar (apesar de acolhedor e educacionalmente incentivador) configurou-se como um espaço de negação silenciosa da raça. Paradoxalmente, a universidade tornou-se o lugar onde ela começou a “ver-se negra”; não pela ausência de privilégios, mas pela confrontação com discursos, vivências e epistemologias que desestabilizaram a aparente neutralidade de sua trajetória. Assim, Zuri encarna uma forma sofisticada de violência racial: aquela que não se apresenta como agressão explícita, mas como norma, naturalização e controle do corpo. Esse processo produziu um distanciamento de si mesma que somente o encontro com outras pessoas negras, outras narrativas e outras leituras possibilitou que ela compreendesse sua trajetória por um novo ângulo.

O processo de autodefinição de Zuri, impulsionado pelo contato com colegas que lhe apresentaram novas perspectivas, vai ao encontro da perspectiva de Lélia Gonzalez (2020), para quem o processo de tornar-se uma mulher negra envolve uma consciência ativa de si e das estruturas que a atravessam. Trata-se de reconhecer-se enquanto sujeita histórica que enfrenta, simultaneamente, o racismo e o machismo, recusando tanto a expectativa de embranquecimento que marca a experiência negra no Brasil quanto a posição de subordinação destinada às mulheres negras.

Nesse sentido, as trajetórias analisadas revelam que a relação de mulheres negras com a educação formal é atravessada por camadas históricas, afetivas e raciais que transcendem a lógica liberal do mérito individual. Seja pela ausência de referências escolares, como nos casos de Niara e Nala; pela presença dolorosa do racismo institucional, conforme experimentado por Ayana; ou pelo silenciamento racial familiar que marcou a formação de Zuri, compreende-se que o acesso à educação é sempre mediado por heranças que antecedem

cada uma delas. Essas heranças – ora constituídas de escassez, ora de silêncio ou de resistência – moldam a autoestima intelectual, delimitam os horizontes de possibilidade em suas trajetórias e estruturam a moral da devolução, pela qual mulheres negras sentem-se responsáveis por retribuir às famílias o investimento material e simbólico recebido, ou até mesmo compensar as privações que os seus não puderam superar. Ao mesmo tempo, as narrativas demonstram que a consciência racial emerge em ritmos distintos: para algumas, como ferida precoce; para outras, como descoberta tardia.

Em comum, todas as narrativas revelam que ascender educacionalmente não é apenas deslocar-se socialmente, mas reconstruir-se, reinterpretar a própria história e produzir um discurso próprio, como propõe Neusa Santos (2021), capaz de romper o pacto colonial que insiste em determinar o lugar do sujeito negro. O percurso de cada pesquisadora ilumina, portanto, o fato de que a educação, para mulheres negras, não é um destino natural nem um privilégio, mas um caminho de afirmação da vida, de honra aos ancestrais e de criação de futuros, individuais e coletivos.

4.3 “MEU CORPO NÃO PERTENCIA ALI DE JEITO NENHUM”

O primeiro episódio destacado sobre a sensação de não pertencer ao espaço acadêmico é o de Niara, que realizou toda a sua graduação na Universidade Estadual de Maringá (UEM), mas que no mestrado busca ir para uma Universidade Federal.

E aí, foi a primeira semana que eu fui pro mestrado, eu queria ir embora já. Porque foi horrível, foi horrível, foi horrível, foi horrível, porque era uma cidade que eu não conhecia ninguém **numa universidade que era mais branca do que a UEM**, porque era isso, né? um programa de pós-graduação numa universidade federal, em que a maioria das pessoas que estavam lá, eu era, eu, mais duas meninas, acho que tem mais uma pessoa, eram as pessoas mais novas que tinham ali também, então era um programa com pessoas um pouco mais velhas, que falavam e falam muito difícil, que eram muito brancos, e que meu corpo não pertencia ali de jeito nenhum. Não cabia fisicamente, intelectualmente, não cabia de forma nenhuma. Porque eu lembro que a minha primeira aula tava um calor de 30 graus e **eu falei assim, vou de short e de camiseta para sala de aula e meu chinelo. Quando eu cheguei, só tinha eu vestida desse jeito na sala de aula. Então as pessoas se vestiam de um outro jeito, falavam de outro jeito. E aí, eu fui começando a perceber que o meu corpo negro era um corpo negro diferente de outros corpos negros que tinham ali dentro. Mesmo tendo outras mulheres negras, elas pareciam muito diferentes de mim. E aí, não sei se era uma diferença, porque elas eram sulistas de fato, né? Não tinham vindo de São Paulo, com parentes baianos. Ou porque eu me sentia muito estranha.** Também é isso. Eu me sentia muito estranha na pós-graduação (Niara, 2025).

Almejar realizar seu mestrado em outra universidade assemelha-se à busca por alívio narrada por Grada Kilomba (2019) logo na introdução de sua tese de doutorado, que emerge

como uma respiração depois de anos de sufocamento. Ao recordar seu período de estudos em Lisboa, sendo a única estudante negra do departamento, confundida com a “senhora da limpeza”, recusada por pacientes, invisibilizada e deslegitimada, a autora revela um cotidiano marcado pela violência simbólica e psicológica. Deixar Lisboa, a cidade em que nasceu e cresceu, não foi apenas uma mudança geográfica, mas uma ruptura necessária com um espaço que a oprimia. O “imenso alívio” que descreve é o sentimento de finalmente escapar de um lugar que constantemente a negava como sujeito. Esse alívio também se liga ao desejo urgente de “aprender uma nova linguagem”, não apenas idiomática, mas simbólica: uma linguagem em que ela pudesse se reencontrar, reconstruir-se e existir fora dos limites impostos pelo olhar colonizador europeu (Kilomba, 2019). Em outras palavras, o alívio de Kilomba é a sensação de abrir espaço interno e externo para ser, para existir sem o peso diário do racismo institucional e para criar um vocabulário que a nomeie com dignidade, e não com as distorções impostas pela branquitude. É o alívio de escapar da violência, mas também o de começar a se reconstruir.

Esse processo de reconstrução, no entanto, não é imediato; ele exige que Kilomba abandone não apenas o território físico, mas também os códigos coloniais que estruturam sua experiência cotidiana. Seu alívio, portanto, não é apenas emocional, mas epistêmico: trata-se de libertar-se de uma gramática que a situa sempre no lugar da subalternidade. Ao buscar uma “nova linguagem”, Kilomba anuncia a necessidade de criar novas formas de nomeação de si, não contaminadas pelo racismo institucional que atravessou sua trajetória acadêmica em Portugal. Esse movimento ecoa como a urgência de construir espaços onde se possa existir de forma plena, sem o olhar vigilante e disciplinador da branquitude. O alívio de Kilomba é também o prenúncio de um renascimento: a possibilidade de habitar um espaço em que sua identidade não precise ser constantemente explicada, defendida ou negada.

Assim, sua partida para Berlim simboliza mais do que uma oportunidade acadêmica: representa a abertura de uma vida que, pela primeira vez, poderia ser vivida sem o peso esmagador da violência racial cotidiana. Ao narrar essa travessia, Kilomba transforma seu alívio em testemunho e ferramenta teórica, demonstrando como a fuga não é fraqueza, mas estratégia de sobrevivência; como o deslocamento pode ser, para o sujeito negro, um ato político de preservação e afirmação (Kilomba, 2019). Seu relato, portanto, não é apenas pessoal, mas profundamente coletivo, pois ecoa a experiência de tantas mulheres negras que precisam mover-se para continuar sendo.

O relato de Niara dialoga de forma profunda com a experiência narrada por Kilomba, sobretudo no que diz respeito ao deslocamento, ao desencaixe e à percepção de que

determinados espaços acadêmicos são estruturados para excluir corpos negros. Assim como a autora descreve a sensação de ser a única estudante negra no departamento em Lisboa, constantemente confundida com funções subalternizadas e tratada como intrusa, Niara vivencia o ingresso na pós-graduação como um processo marcado por estranhamento, inadequação e violência simbólica. Embora tenha idealizado que encontraria uma realidade diferente ao sair de sua universidade de origem, esperando a mesma mudança que Kilomba, Niara depara-se com barreiras semelhantes. O “não caber”, seja física, intelectual ou subjetivamente, torna-se uma experiência compartilhada entre ambas, evidenciando como a universidade, mesmo em níveis avançados de formação, permanece atravessada por códigos de branquitude que regulam quem pode pertencer e como deve falar, comportar-se e existir.

Enquanto Kilomba encontra alívio ao romper com o ambiente que a racializava e silenciava, Niara, ao contrário, mergulha justamente na continuidade e na intensificação desse confronto. Ela transita de uma universidade para outra esperando mudança, mas depara-se com experiências ainda mais violentas. Suas primeiras semanas na pós-graduação representam um choque epistêmico e identitário semelhante ao que Kilomba viveu em Lisboa: a constatação de que o “novo vocabulário” exigido – seja ele epistemológico, corporal ou social – é um idioma branco e institucional que não reconhece sua história, sua fala, sua corporalidade ou sua origem. A experiência de Niara confirma a tese de Kilomba de que o espaço acadêmico funciona como uma tecnologia de colonialidade, produzindo sujeitos desejáveis e indesejáveis ao autorizar uns enquanto deslegitima outros.

A dor de Niara ao perceber que sua presença é lida como inadequada, exagerada ou “menos intelectual” revela a mesma dinâmica de expulsão simbólica relatada por Kilomba. Assim como a autora buscou outro território para respirar, Niara narra o desejo urgente de retirar-se de um ambiente que a sufoca, reduz e desestabiliza. O choro constante, o sentimento de incompetência e a percepção de que até outras mulheres negras parecem “melhores” ou mais adaptadas são efeitos diretos desse dispositivo racial que produz hierarquias internas e competições. Sobre essa rivalidade, Audre Lorde (2019) afirma que, embora as mulheres negras sejam semelhantes em suas diferenças, a subalternização as acompanha; portanto, o ataque mútuo é desnecessário e as enfraquece. Niara, porém, sente esse impasse. Trata-se de um mecanismo de fragmentação que impede a construção de solidariedade e aprofunda o isolamento, exatamente como Kilomba (2019) analisa ao discutir como grupos oprimidos são colocados em posições nas quais suas vozes só podem ser ouvidas se forem moduladas pela linguagem do dominante.

Ao articular as experiências de ambas, fica evidente que o vivido por Niara não é algo pessoal ou pontual; é estrutural, institucional e cotidiano. Assim como Kilomba encontrou alívio ao romper com um espaço que a violentava, Niara denuncia o peso de habitar, mesmo que temporariamente, um ambiente que insiste em dizer que ela não pertence. O relato de ambas evidencia como o racismo acadêmico opera não apenas no plano institucional, mas sobretudo na dimensão íntima, afetiva e corporal, moldando subjetividades e produzindo medo, vergonha e dúvida. Sobretudo, manifesta-se a sensação de que é preciso escapar para continuar existindo.

Outro ponto relatado por Niara diz respeito à desvalidação de sua temática de pesquisa nos processos seletivos dos quais participou:

Em agosto eu fui pro terreiro e eu pedi pelo mestrado. Foi a primeira vez que eu fui no terreiro. E aí eu fui e eu pedi. Só que aí naquele pedido, não deu certo. Porque quando saiu o resultado, eu fui reprovada no projeto do meu mestrado. **E aí eu fui reprovado tanto na UFSC quanto na UFPR. Na UFSC, eu tinha mandado numa linha muito marxista e eles pegaram e falaram que o meu projeto era muito identitário, que eu não trabalhava com questões econômicas, que eu tava dando uma resposta já pra minha pergunta.** Na UFPR, eles disseram que meu trabalho era muito bom, muito relevante, mas que faltava um referencial bibliográfico sobre escravidão no Brasil. E aí o segundo parecerista disse que eu não ia dar tempo, que eu não ia conseguir fazer a minha dissertação em dois anos, que eu precisava de mais tempo para fazer a minha pesquisa (Niara, 2025).

O relato de Niara ilustra com nitidez o mecanismo descrito por Grada Kilomba no trecho:

De ambos os modos, somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”; “muito emocional”; “muito específica”; “Esses são fatos objetivos?”. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos (Kilomba, 2019, p. 51).

A universidade apresenta-se como um espaço que, apesar de se autodefinir como território neutro de conhecimento, opera fundamentalmente como um aparelho colonial de silenciamento. Intelectuais negros e negras são constantemente acusados de produzirem trabalhos “subjetivos”, “muito pessoais”, “emocionais” ou “identitários”, enquanto o conhecimento branco é alçado à condição de universal, objetivo e científico. Essa hierarquização epistêmica aparece de forma direta na avaliação dos projetos de Niara, cujas propostas foram recusadas sob o argumento de que seriam “identitárias”, “pouco científicas”, “sem base econômica” ou “ambiciosas demais” para serem concluídas em dois anos.

Tais justificativas não são técnicas; são ideológicas. Trata-se de formas sofisticadas de reproduzir a lógica colonial que desloca pesquisas de pessoas negras para as margens, marcando-as como desviantes, excessivamente específicas ou incapazes de se enquadrar no cânone legitimado pela branquitude (Kilomba, 2019). Quando avaliadores afirmam que o projeto de Niara era “muito identitário”, ecoam o dispositivo denunciado por Kilomba (2019): o sujeito branco autorizando ou negando o que pode ser considerado conhecimento válido, ao mesmo tempo em que transforma sua própria localização racial em norma oculta e inquestionável. Além disso, o parecer que afirma que Niara não teria “tempo hábil” para concluir a pesquisa opera não apenas como uma avaliação técnica duvidosa, mas como uma forma de desencorajamento institucional; um modo de reforçar que determinados temas, como escravização, racismo e trajetórias negras, não são bem-vindos naquele espaço. A crítica à suposta falta de referencial bibliográfico revela o desinteresse de muitos programas de pós-graduação em relação ao robusto campo de produção intelectual negra no Brasil e na diáspora. Em vez de indicar bibliografias ou orientar o aprofundamento, os avaliadores transformam a ausência estrutural de docentes especializados em um suposto déficit da aluna.

Este ponto é central: a falta de professores capazes de orientar pesquisas marginalizadas é produto da própria construção universitária, que seleciona e reproduz majoritariamente docentes brancos formados em tradições eurocêntricas. Como consequência, estudantes negros que propõem trabalhos sobre raça, ancestralidade ou epistemologias periféricas enfrentam um duplo obstáculo: a ausência de orientação adequada e a constante desqualificação de suas temáticas como “não científicas”.

Outro ponto que o relato de Niara questiona é quem ocupa o lugar de aluno de pós-graduação no Brasil. Retomando o que a pesquisadora compartilha:

E aí, foi a primeira semana que eu fui pro mestrado, eu queria ir embora já. Porque foi horrível, foi horrível, foi horrível, foi horrível, porque era uma cidade que eu não conhecia ninguém numa universidade que era mais branca do que a UEM, porque era isso, né? Era Curitiba, um programa de pós-graduação numa universidade federal, em que a maioria das pessoas que estavam lá, eu era, eu, mais duas meninas, acho que tem mais uma pessoa, eram as pessoas mais novas que tinham ali também, então **era um programa com pessoas um pouco mais velhas, que falavam e falavam muito difícil, que eram muito brancos, e que meu corpo não pertencia ali de jeito nenhum. Não cabia fisicamente, intelectualmente, não cabia de forma nenhuma** (Niara, 2025).

A presença de estudantes negros na pós-graduação brasileira ainda ocorre sob condições marcadas por desigualdades estruturais. Como demonstra o *Dossiê Florestan Fernandes: Pós-graduação e trabalho no Brasil*, o aumento da diversidade na graduação não se traduz automaticamente em inclusão efetiva nos níveis acadêmicos seguintes. Isso ocorre

porque os processos seletivos e as políticas de permanência continuam baseados em critérios meritocráticos que favorecem perfis tradicionais e historicamente privilegiados (Lizardo *et al.*, 2023).

Silva *et al.* (2025) evidenciam que, na maioria dos programas de pós-graduação analisados, bolsas e apoios institucionais são distribuídos segundo métricas acadêmicas que desconsideram desigualdades de raça, classe e trajetória escolar. Tal dinâmica torna a permanência de estudantes negros mais difícil, ampliando as formas de exclusão simbólica e material. Além disso, a ausência de regulamentações amplas e unificadas sobre ações afirmativas nos programas contribui para que o acesso seja ampliado em nichos específicos, enquanto a permanência geral continua fragilizada.

Nesse contexto, o relato de Niara insere-se como expressão concreta das barreiras descritas pelas autoras. Ao afirmar que “meu corpo não cabia ali de jeito nenhum”, Niara verbaliza o desconforto estrutural analisado por Silva *et al.* (2025), pesquisadores que descrevem a universidade como um espaço ainda pautado por valores, linguagens e códigos historicamente brancos e elitizados, produzindo constante sensação de inadequação para quem não corresponde ao “perfil esperado” do pós-graduando. Trata-se do que Crenshaw (1989) descreve como marginalização interseccional: um processo no qual raça, idade, classe e gênero operam simultaneamente para criar experiências complexas de exclusão.

Dessa forma, a experiência de Niara não é individual, mas representativa de um processo mais amplo no qual o acesso se amplia sem que a estrutura institucional se reorganize para acolher a diversidade que chega. Sem políticas de permanência que articulem ingresso, bolsa, apoio acadêmico e enfrentamento às violências simbólicas (como defendem Silva *et al.*, 2025), a democratização do ensino superior permanece parcial. A universidade, nesse cenário, corre o risco de reproduzir uma inclusão apenas formal, enquanto segue produzindo o sentimento de que corpos negros não são bem-vindos. Sua presença é meramente tolerada, desde que permaneça fora do centro das dinâmicas do grupo que detém o poder, uma vez que não são legitimadas plenamente como pertencentes ao espaço acadêmico.

Em outro sentido, a narrativa de Ayana é marcada por uma relação de estranhamento com a universidade. Após doze anos afastada dos estudos, ela retorna ao espaço acadêmico carregando o peso de responsabilidades familiares, cansaço e o desafio de adequar-se a um sistema que valoriza ritmos e modos de pensar distintos dos seus:

Aí eu passo cerca de 12 anos fora do banco escolar e resolvo entrar na Universidade Estadual de Maringá na graduação. Nessa época, eu já tinha dois filhos. Eu estava vindo de um divórcio. E aí, eu estava na sala de aula e não sabia quase nada do que aquele professor estava falando. Quase nada ou nada. Muitas disciplinas,

assim, tipo, tinham alguns termos que eu tinha que sair anotando para depois procurar, para estudar. Então, assim, eu sempre estava atrasada. Enquanto eu, ali na qualidade com outros alunos, muitos deles já sabiam o conteúdo, porque vinham de escolas particulares, eu tinha que estar sempre anotando para chegar em casa e tentar identificar qual era esse conteúdo, qual era esses termos, para, então, fazer a compreensão. Então, no primeiro ano da graduação, eu tive uma reprova. E aí, eu tive algumas coisas dentro, no início da graduação e depois na pós, que me fizeram questionar quem eu era. Em relação a falar, poxa, eu não consigo ler, eu não consigo tirar nota, eu leio isso aqui, eu não entendo. E aí vem o professor, te olha, fazendo uma apresentação, e fala para bater palma para o amigo, porque, tipo, e aquilo me ridicularizando. Então, eu tive algumas coisas que, tipo, olharam para mim e falaram, não (Ayana, 2025).

A experiência narrada por Ayana dialoga diretamente com o que Jaqueline Godoy (2025) evidencia ao discutir como a instituição universitária brasileira permanece estruturada por lógicas acadêmicas eurocêntricas, masculinas e brancas que naturalizam a separação entre vida privada e produção científica, desconsiderando as condições materiais que atravessam a trajetória de mulheres, especialmente negras e mães. Ao retornar aos estudos depois de doze anos, carregando o trabalho, a maternidade, um divórcio e a defasagem escolar acumulada, Ayana não encontra na universidade mecanismos de acolhimento. Pelo contrário, depara-se com um espaço que exige o domínio imediato de linguagem técnica, ritmo acelerado de estudo e disponibilidade de tempo que, historicamente, foram garantidos apenas a perfis privilegiados.

Como pondera Akotirene (2019), essa expectativa de neutralidade e mérito individual opera como um dispositivo interseccional de exclusão. Isso ocorre porque ela toma como referência o sujeito universal branco, de classe média e sem responsabilidades de cuidado, produzindo o constante sentimento de inadequação que Ayana exprime ao “não caber” naquele ambiente. O episódio em que é ridicularizada por uma docente reforça a dimensão de violência observada por Godoy (2025) ao analisar a penalização das mulheres que conciliam maternidade e carreira acadêmica: não se trata de falta de capacidade intelectual, mas do fato de que a universidade segue construindo a excelência a partir de um currículo que ignora o trabalho invisível do cuidado, responsabilizando individualmente quem não consegue corresponder ao ritmo imposto. Nesse sentido, a felicidade e o sentimento de pertencimento que Ayana encontra no pagode (onde seu corpo negro é celebrado e reconhecido) iluminam o contraste entre espaços de convivência que geram subjetividade positiva e a universidade, que ainda conforma trajetórias de solidão, sobrecarga e constante necessidade de provar legitimidade, conforme analisado por Godoy (2025) ao tratar das experiências maternas de cientistas brasileiras.

A vivência de Imani reforça esse quadro. Assim como Ayana, ela experimenta o deslocamento subjetivo de ocupar um espaço acadêmico que não reconhece suas trajetórias e condições materiais como legítimas. Sua experiência demonstra que, diante de sucessivas situações de insegurança, falta de acolhimento e intensas cobranças emocionais, permanecer na pós-graduação tornou-se sinônimo de sofrimento, e não de realização.

Eu comecei a fazer esse ano de novo. O mestrado. Mas eu desisti. Eu não me senti preparada, não me senti confortável dentro da sala de aula. **Eu não consegui nem desenvolver um assunto ou qualquer outra conversa com, e afinidade mesmo, sabe? Com o aluno, com a equipe do laboratório. Então, eu desisti.** Mas eu sou formada, sou bióloga. Eu tenho uma pós-graduação em análises clínicas e toxicológicas. A minha primeira, a minha primeira tentativa de mestrado, digamos assim, né? Foi na área de [retirado] e esse outro mestrado que eu iniciei esse ano foi na área de [retirado]. **Me senti tão insuficiente na primeira tentativa, me machucou tanto, que agora sei lá, só tranquei.** O meu psicológico ficou muito abalado. Eu achei que eu não ia ser funcional de novo. Chegou um momento que eu achei que eu não iria conseguir fazer mais nada. E falar, quer saber, o meu emocional não vale, tipo, esse diploma não vale. Para voltar a ser o que era antes, ou pra eu me sentir igual um bicho dentro de uma gaiola, onde a professora fazia uma pergunta, eu me desestabilizava, eu queria chorar, eu queria sair de lá correndo. Então, eu assim, me senti tipo, eu não pertencço mais àquele ambiente. E aí eu falei, tchau gente, beijo. Não é pra mim isso daqui. E fui embora. Hoje trabalho com serviço doméstico (Imani, 2025).

Imani relata uma trajetória marcada por conquistas acadêmicas importantes: graduação, pós-graduação e duas aprovações em programas de mestrado com bolsa. Contudo, esse percurso culmina na desistência como uma estratégia de autopreservação.

Sua primeira experiência no mestrado foi atravessada por episódios explícitos de racismo e deslegitimação intelectual, que minaram não apenas sua confiança, mas sua integridade emocional. A marca dessa violência não desaparece; ela retorna na segunda tentativa de formação *stricto sensu*, momento em que Imani se vê novamente diante de salas de aula das quais “queria sair correndo”, enfrentando crises de ansiedade, vontade de chorar e medo de ser interpelada por docentes. A universidade, em vez de se constituir como espaço de reconhecimento das trajetórias plurais, torna-se cenário de vigília permanente, no qual cada olhar e cada pergunta acionam lembranças de humilhação e inadequação produzidas institucionalmente. Assim, ao decidir abandonar definitivamente o mestrado (mesmo com bolsa garantida e bom desempenho prévio), Imani enuncia uma frase devastadora: “meu emocional não vale esse diploma”. A dor psíquica torna-se maior que o prestígio acadêmico, e a saída do sistema formal leva ao retorno ao trabalho doméstico. Essa é uma área historicamente atribuída e ocupada por mulheres negras desde a escravização (Collins, 2019), o que indica o poder das estruturas de exclusão em não apenas interromper trajetórias, mas reencaminhá-las para funções associadas ao lugar social imposto pela colonialidade.

Essa realidade dialoga profundamente com o que Gabriel dos Santos (2023) identifica ao analisar a sociabilidade universitária de estudantes cotistas e não cotistas. Os dados revelam um contraste marcante entre estudantes negros e brancos: enquanto metade dos estudantes negros vive com até dois salários mínimos, entre os brancos essa proporção é significativamente menor, sendo eles que ocupam quase toda a faixa de renda mais alta.

A desigualdade também aparece nas trajetórias familiares: os estudantes negros são, em sua maioria, os primeiros a alcançar a universidade, indicando menor escolarização nas gerações anteriores. Observa-se ainda que tendem a ingressar no ensino superior em idades mais elevadas, o que sugere percursos marcados por interrupções ou responsabilidades adicionais. Em termos de gênero, embora as mulheres predominem em ambos os grupos, há uma presença ainda menor de homens negros no espaço universitário. Assim, os estudantes negros concentram os índices mais altos nos indicadores de desigualdade estrutural, evidenciando que sua presença na instituição ocorre sob condições historicamente adversas.

Segundo a análise de Santos, embora muitos estudantes afirmem sentir-se acolhidos, essa percepção não se distribui de forma igualitária. Para os estudantes brancos, o acolhimento liga-se à construção de vínculos sociais e à adaptação ambiental; já para os estudantes negros, emerge um fator decisivo: a necessidade de representatividade. São justamente esses estudantes que mais expressam o não pertencimento, vivenciando barreiras relacionadas à permanência, à discriminação e ao desgaste emocional provocado pela sensação de inadequação. Santos destaca que, em cursos de alta concorrência, como Odontologia, essa dinâmica se agrava. Isso evidencia que, embora as políticas de cotas garantam o acesso, a instituição falha em oferecer apoio suficiente para assegurar que estudantes negros possam, de fato, permanecer e concluir sua formação.

A experiência de Imani, portanto, não apenas encontra eco nos resultados apresentados por Gabriel dos Santos (2023), mas funciona como ilustração viva das condições estruturais que o autor descreve. Enquanto Santos demonstra que estudantes negros chegam à universidade carregando desigualdades históricas (menor renda, menor escolarização familiar, trajetórias interrompidas, ingresso tardio e ausência de representatividade), Imani encarna os efeitos subjetivos e emocionais dessas disparidades quando somadas ao racismo cotidiano e à falta de acolhimento institucional. Sua vivência evidencia como a universidade, ao invés de funcionar como espaço de ascensão e reconhecimento, pode amplificar sentimentos de inadequação e produzir adoecimento, especialmente entre aqueles que já enfrentam condições de acesso mais difíceis. Assim, o abandono do mestrado por Imani não é uma decisão isolada; é a expressão direta do que Santos identifica como falha estrutural: a universidade que,

embora abra as portas por meio das políticas de cotas, não transforma suas práticas, currículos e relações de poder. Mantém-se, desse modo, como um ambiente onde estudantes negros lutam não apenas para aprender, mas para sobreviver.

Tais estudantes ingressam, mas precisam disputar cotidianamente o direito de permanecer, muitas vezes pagando com a própria saúde psíquica. Quando Imani afirma que limpar casas “não dá dor de cabeça”, ela denuncia com precisão o que a pesquisa de Santos (2023) evidencia empiricamente: há instituições nas quais permanecer é mais violento do que sair. O retorno a ocupações historicamente relegadas à população negra não revela ausência de ambição; é, antes, o reflexo de uma estrutura que, mesmo diante do talento e da trajetória validada, expulsa subjetivamente aqueles que não foram pensados como sujeitos legítimos do ensino superior.

Em síntese, a presença de mulheres negras na pós-graduação brasileira não pode ser interpretada apenas como um indicador de democratização do ensino, mas como o resultado de trajetórias que avançam apesar de uma estrutura que permanece hostil. O “não pertencer” narrado pelas pesquisadoras não é um fenômeno individual: é um sentimento coletivo, pois decorre de universidades que seguem organizadas segundo códigos raciais, epistêmicos e corporais herdados da colonialidade, os quais definem quem pode ter voz, legitimidade e tranquilidade para aprender.

Observa-se, portanto, que o acesso foi ampliado, mas a permanência continua condicionada a um conjunto de violências simbólicas, institucionais, emocionais e metodológicas que minam a autoestima, silenciam a produção intelectual negra e empurram essas mulheres para o lugar da dúvida, da solidão e, por vezes, da desistência como forma de autopreservação.

Torna-se necessária a criação de uma estrutura na qual a autoridade acadêmica não permaneça centralizada, reforçando desigualdades raciais e de classe (hooks, 2024). A proposta de compartilhamento de poder deve desfazer a agressão simbólica enfrentada por essas estudantes, revelando que a pedagogia transgressora precisa ultrapassar o acesso formal e reorganizar, efetivamente, as práticas de ensino e a permanência no espaço universitário.

4.4 “NÃO VAI CABER NA SUA DISSERTAÇÃO O TANTO DE VIOLÊNCIA QUE EU SOFRI”

A relação de orientação e os vínculos com docentes no ensino superior são idealmente concebidos como um espaço de construção intelectual e acompanhamento formativo.

Contudo, tais relações assumem contornos profundamente desiguais quando observadas a partir dos episódios narrados pelas interlocutoras.

Em vez de apoio acadêmico e troca simétrica, muitas vezes a relação de orientação incorporou e reproduziu as hierarquias raciais e de gênero que estruturam a universidade brasileira, convertendo o processo formativo em um território de vigilância, silenciamento e sofrimento emocional. Assim, tornou-se evidente que a orientação (ou, mais amplamente, as relações pedagógicas assimétricas) funcionou como um dispositivo de controle e reafirmação da branquitude. Esse dispositivo operou muito além das trocas metodológicas e alcançou dimensões subjetivas que marcam profundamente a trajetória dessas mulheres no ensino superior.

Utilizo o termo “relações pedagógicas assimétricas” para designar os vínculos estabelecidos entre docentes e discentes (principalmente orientadores e orientandas) no ambiente acadêmico, nos quais a interação é atravessada por desigualdades estruturais e por preconceitos que antecedem os próprios papéis institucionais. Trata-se de uma relação pedagógica porque ocorre no interior da universidade e no âmbito da formação acadêmica; e assimétrica porque se constitui a partir de uma hierarquia institucional que concentra poder, sobretudo na figura da orientação, possibilitando a reprodução de posturas racistas, homofóbicas, elitistas e outras formas de violência simbólica. Embora reconheça que conflitos podem emergir no sentido inverso, o foco desta análise recai especificamente sobre a relação entre professor e estudante, uma vez que esse aspecto foi central nos relatos das entrevistas. Em suma, relações pedagógicas assimétricas são aquelas estabelecidas no espaço acadêmico em que a hierarquia institucional entre docentes e discentes é mobilizada para a reprodução de práticas discriminatórias e violentas, atravessadas por marcadores interseccionais. Essa dinâmica pode ser melhor compreendida a partir das narrativas a seguir.

Com isso, destaco o primeiro episódio: a narrativa de Niara. O relato situa-se antes mesmo de seu ingresso na pós-graduação, evidenciando que, embora tais violências sejam mais aparentes na orientação acadêmica, por estabelecer contato direto entre professor e aluno, elas antecedem esse vínculo e já se manifestam no cotidiano da sala de aula:

Vou começar com a graduação, foram muitas violências. Esse professor deu aula pra todas as pessoas negras que fizeram história na UEM, então ele foi o professor do D. também. E aí ele tem a cadeira [retirado] trata sobre escravização. E aí. Branco. Ele é branco do zóio. A pupila dele é branca. Chega a Nossa, você não consegue nem olhar pro olho dele. É o quê, aquilo ali? Eu não sei o que é. É coquinho, de tão azul que é o zóio dele. **E aí, acho que essa foi a maior violência que a universidade perpetuou no meu caminho, ele me adorava. E foi horrível, horrível. Ele me adorava, ele me amava. Ele me pegou para estimação. Ele me adorava. Ele fazia aula olhando pra mim. Então ele falava, a escravidão foi uma instituição necessária, e eu não falava nada pq eu não queria reprovar. Ele olhava pra**

mim. Ai, cara! Eu passei ali um ano e eu não tinha nada que eu pudesse fazer. Aí, eu chegava na aula, eu sentava. E aí, ele não chamava meu nome na chamada. Mas eu sabia que você tava lá, ele falava isso. Ele me chamava de pretinha. Ele pegava, ele chamava todo mundo na chamada. E aí, eu falava assim pro professor, você esqueceu. Ele falou assim, como eu esqueci a sua presença Niara. Não vai caber na sua dissertação o tanto de violência eu sofri, aiai. Uma vez ele diminuiu a minha nota porque eu era negra. Ai, que engraçado. Porque ele me colocou, ele fazia grupinhos com os alunos que eram excelentes. E eu tava nesse grupinho. E ai, teve um menino que ele escreveu império com i minúsculo. E tirou nove. Eu escrevi império com i maiúsculo, ele me deu 60 (Niara, 2025).

A experiência de Niara exemplifica essa dinâmica assimétrica com clareza. Durante sua graduação, ela se viu obrigada a cursar uma disciplina ministrada exclusivamente por um docente que concentrava poder e autoridade no departamento e que, longe de proporcionar um ambiente de ensino, submeteu-a a sucessivas violências. Niara menciona que ele a tratava como um “objeto de estimação”: chamava-a de “pretinha”, dirigia-lhe olhares constantes e fixos enquanto afirmava que “a escravidão foi uma instituição necessária” e utilizava seu poder institucional para penalizá-la academicamente, reduzindo suas notas de modo arbitrário.

Niara não possuía alternativas para evitar esse vínculo pedagógico, uma vez que o professor oferecia a disciplina em todos os turnos, sem possibilidade de substituição. Assim, sua permanência no curso dependia de suportar, diariamente, humilhações, racismo explícito e deslegitimação intelectual. A tentativa de faltar às aulas era neutralizada pela estratégia do docente de conferir a frequência da turma no início e no intervalo de cada encontro. Sua vivência deixa evidente como certas relações de ensino tornam-se instrumentos de coerção racializada, nos quais o poder do professor é exercido para controlar, intimidar e disciplinar o corpo negro que não se encaixa no modelo acadêmico hegemônico.

Sob a perspectiva de Lélia Gonzalez (2020), a violência vivida por Niara revela a continuidade da estrutura ideológica que organiza o racismo brasileiro e que opera articulando raça, gênero e classe. Gonzalez nos lembra que tornar-se negra é um processo político de consciência, mas também um enfrentamento constante às tentativas de desumanização que historicamente recaem sobre mulheres negras. O modo como o professor a infantiliza, ao “tomá-la para estimação” e inscrevê-la no espaço de aula como um corpo disponível, remete ao que a autora identifica como a falsa cordialidade racial brasileira: uma dinâmica na qual relações marcadas por um afeto paternalista mascaram práticas violentas de dominação (Gonzalez, 2020). A vivência de Niara é, portanto, a expressão do deslocamento da mulher negra para a posição de objeto; uma posição construída pelo imaginário colonial que estrutura a branquitude como norma e autoridade. Mais ainda, a impossibilidade de Niara evadir-se da disciplina evidencia como o mito da democracia racial opera na prática institucional,

sustentando dispositivos que naturalizam a violência. Assim como a “mãe preta” representava um corpo útil e sacrificado na sociedade colonial, Niara é compelida a resistir cotidianamente para concluir sua formação, enfrentando um sistema que não a reconhece como sujeito pleno, mas como presença tolerada sob condições de subordinação.

A leitura de Patricia Hill Collins (2019) aprofunda essa compreensão ao destacar como universidades podem se configurar como espaços de violências epistêmicas. Para Collins, a matriz de dominação opera justamente desautorizando a intelectualidade negra e produzindo mecanismos institucionais que silenciam vozes dissidentes, algo que se manifesta explicitamente no caso de Niara. O professor não apenas a expõe a discursos racistas, mas utiliza o aparato avaliativo para controlar sua participação e minar sua legitimidade: reduz notas sem critério, interpreta seu posicionamento crítico como ameaça – rotulando-a como “identitária” ou “comunistinha” – e transforma sua presença em gatilho de constrangimento. Tais práticas são estratégias para delimitar quem pode produzir conhecimento e quais saberes são validados no campo acadêmico. O silêncio de Niara, imposto pela necessidade de aprovação, exemplifica a coerção institucional que Collins (2019) identifica como mecanismo central da dominação racial: a mulher negra aprende a sobreviver nos espaços acadêmicos não pelo reconhecimento de suas capacidades, mas pela gestão constante do medo, pela contenção de sua voz e pela renúncia temporária à sua própria subjetividade.

Agora, pós-graduação, fui pra UFPR achando que ia melhorar um pouco. Eu achava que o orientador de lá, o que eu apliquei era negro, mas eu vi errado. E tive meu orientador. Quando eu, meu orientador, a princípio, eu achava que ele era um homem negro. Porque ele tem um nome muito igual a um pesquisador negro. E eu falei assim, poxa, não tem uma foto do meu orientador na internet. E eu pensei assim, nem no site. E no lattes dele não tinha foto. E aí eu pensei, poxa, é esse homem negro, **mas ele era branco e tive vários problemas com ele pq ele não queria seguir com a minha pesquisa do jeito que eu estava pensando.** Assim, na disciplina de seminário a gente tem que entregar um texto, né? E a gente tem que pedir ao orientador uma indicação de leitura, nananã. E ele queria que eu falasse sobre projetos de nação no Brasil, apropriações da extrema direita desses projetos de nação. E eu, não, professor, não é isso que eu quero fazer. E ele, não, você vai fazer isso. E aí, ele não marcava orientação comigo, ele só me respondia no WhatsApp, isso quando ele respondia. E não ia, não ia, não ia, não ia. Quando eu fui discutir o meu projeto, eu tive orientação com ele. Ele pegou e falou assim, ó, não escuta, e a pessoa que me deu o seminário era uma professora mulher, não escuta nada do que a A. P. vai falar hoje no seminário. **E ele começou a falar pra mim que eu não tinha uma dissertação, que minha dissertação era ruim, que a gente tinha que arrumar algumas coisas, senão eu não ia fazer a pesquisa. Então ele não queria me deixar livre, sabe? Ele queria que eu fizesse um trabalho para ele, para colocar o nome dele ali. E não era isso que eu queria.** (Niara, 2025).

A trajetória de Niara na pós-graduação aprofunda o padrão de controle e silenciamento que já havia marcado sua graduação. Contudo, esse percurso agora é revestido por uma expectativa frustrada de encontrar na UFPR um ambiente mais plural e aberto ao seu tema de

pesquisa. Essa frustração inicia-se de forma simbólica: ao pesquisar o nome de seu possível orientador na Plataforma Lattes, Niara não encontra uma fotografia. Ao estender a busca ao Google, depara-se com um homem negro homônimo e de mesma profissão, projetando nele a esperança de diálogo e identificação. Descobre, em seguida, que seu futuro orientador não apenas era branco, como se mostraria profundamente resistente à sua proposta de pesquisa. Esse desencontro inicial anuncia o que viria a seguir: uma relação pautada pela recusa sistemática de reconhecer sua autonomia intelectual.

Desde o início, o orientador tenta deslocar o foco do trabalho, insistindo para que Niara produza uma pesquisa alinhada exclusivamente aos interesses dele, ignorando suas escolhas e intenções acadêmicas. A ausência de encontros presenciais, as respostas esporádicas e a condução da orientação por mensagens rápidas estabelecem uma dinâmica de distanciamento e hierarquização extrema. A situação agrava-se no seminário de projetos: diante de outros docentes, o orientador desautoriza publicamente as considerações da professora responsável pela disciplina e afirma, sem mediação, que o projeto de Niara “é ruim” e “não é uma dissertação”, contrariando avaliações positivas anteriores. A mensagem é clara: na hierarquia da orientação, apenas a palavra dele possui valor de verdade.

Sentindo-se cerceada e deslegitimada, Niara busca a coordenação e nomeia aquilo que está vivenciando: racismo, descaso e violência institucional. Ela identifica que sua pesquisa, sobretudo em seu componente racial, é constantemente negada, interrompida ou redirecionada, e que essa resistência não é neutra. Não se trata de uma divergência metodológica, mas de uma disputa de poder na qual a autoridade do orientador se sobrepõe à possibilidade de seu tema existir na pós-graduação. A dificuldade em trocar de orientador, marcada como um tabu no programa, intensifica seu isolamento e a impede de romper imediatamente com a situação, criando um ambiente de coerção silenciosa no qual permanecer significa tolerar cortes, deslegitimação e o apagamento do tema que a move como pesquisadora.

A comparação que Niara estabelece com outros perfis de estudantes revela sua percepção aguda das intersecções que moldam essa relação. Ao projetar que um homem branco teria menos obstáculos, ou que um homem negro enfrentaria uma dinâmica distinta, ela expõe as camadas de vulnerabilidade que recaem sobre a mulher negra. O fato de outra orientanda também enfrentar limites impostos pelo docente evidencia que o machismo e o autoritarismo permeiam sua prática pedagógica; contudo, a questão racial intensifica a violência no caso de Niara. Ela reconhece que o que está em disputa não é a qualidade técnica de seu trabalho, mas o controle sobre a produção intelectual. O orientador exigia que ela

escrevesse para ele, sob seus termos e interesses, visando colocar seu nome como autor de um produto acadêmico que não refletiria a voz e a subjetividade da pesquisadora.

A experiência de Niara ecoa o que Audre Lorde (2019) discute ao afirmar que as instituições moldadas pela supremacia branca exigem que mulheres negras sobrevivam “em silêncio”, pois qualquer expressão autônoma de pensamento é lida como ameaça à ordem estabelecida. Quando o orientador desqualifica o projeto de Niara, interrompe sua fala e a impede de desenvolver um tema que atravessa sua própria experiência, ele mobiliza o que Lorde denuncia: a tentativa de fazer com que mulheres negras duvidem de sua própria voz, produzindo o silêncio como forma de disciplinamento. Ao mesmo tempo, a recusa em reconhecê-la como sujeito de saber revela o mecanismo descrito por Sueli Carneiro (2005): a branquitude constrói o “Outro” negro como um “não-ser”, um corpo presente, mas epistemicamente apagado, cujo pensamento só é legítimo quando serve ao projeto do dominador. Essa relação reflete não apenas uma situação pessoal, mas a própria estrutura da universidade brasileira, na qual a autoridade docente frequentemente excede os limites acadêmicos para impedir mudanças de qualquer ordem.

Em contrapartida, Débora Diniz (2013) propõe uma visão distinta em sua *Carta de uma orientadora*. Para a autora, a orientação deveria constituir-se como um encontro intelectual baseado em respeito, escuta e parceria: um pacto ético de tempo, cuidado e honestidade. Enquanto Diniz descreve a orientadora como uma “leitona-ouvidora” (presença que acolhe e ajuda a costurar o texto de forma artesanal), o cotidiano acadêmico revela orientadores que assumem o lugar de vigilância e controle. Nessas situações, a orientação deixa de ser um espaço de desenvolvimento e passa a operar como instrumento de disciplina e desigualdade simbólica. Isso ocorre, especialmente, quando orientadores brancos se posicionam como guardiões de uma suposta neutralidade epistêmica, tratando as pesquisas de mulheres negras como menores, excessivamente “militantes” ou carentes de rigor científico.

Assim, o pacto de tempo – que para Diniz é uma ética compartilhada de responsabilidade – transforma-se em dispositivo de opressão quando orientadores atrasam leituras, negligenciam devolutivas ou utilizam sua autoridade para constranger trajetórias, comprometendo o desenvolvimento acadêmico da orientanda. Da mesma forma, o princípio do “par intelectual” é negado quando a orientanda negra é infantilizada, constantemente testada ou tratada como uma exceção que precisa, a todo tempo, provar seu lugar no campo científico. A delicadeza, a escuta e a honestidade, que deveriam guiar a orientação, cedem lugar à violência simbólica, ao descarte e à reprodução de desigualdades que atravessam o espaço universitário. Nesse cenário, a promessa de uma orientação que reconhece o “tremor

criativo”, que acompanha a emergência da voz e que respeita a autoria, converte-se em um contexto no qual o temor, e não o tremor, governa a escrita.

Contrapor esse ideal ao vivido é fundamental para compreender como a orientação se torna uma arena onde os marcadores sociais da diferença operam com força, produzindo trajetórias desiguais, apagamentos e exaustão emocional. Ao evidenciar essa distância entre o que deveria ser e o que de fato é, expõe-se a urgência de práticas de orientação que não apenas sigam o ideal ético proposto por Diniz, mas que reconheçam e enfrentem as violências que estruturam o campo acadêmico. Somente assim será possível permitir que autoras negras possam existir, escrever e criar sem serem constantemente atravessadas pela violência que deveria ser, justamente, a antítese da orientação.

A crítica de Bárbara Carine (2025) à intelectualidade ocidental hegemônica reforça e amplia a discussão iniciada por Débora Diniz sobre as relações de orientação. Se, para Diniz, a orientação deveria ser um encontro ético sustentado por escuta, cuidado e pacto de tempo, Carine evidencia como esse ideal é sistematicamente inviabilizado por um modelo de intelectualidade que mantém a branquitude como guardiã do “Olimpo” epistêmico, definindo padrões rígidos de comportamento, linguagem e pertencimento. Ao narrar como a academia ocidental se organiza para aterrorizar, humilhar e ridicularizar corpos que considera desviantes (especialmente mulheres negras e pessoas das classes populares), Carine descreve uma lógica que atravessa também a relação de orientação, transformando-a em espaço de violência simbólica e disciplinamento hierárquico. Enquanto Diniz reivindica uma prática que reconheça o “tremor criativo” e proteja a autoria em formação, Carine demonstra que, sob o padrão de intelectualidade “sisudo” e “brancocêntrico” que define quem pode ser legitimado como intelectual, a orientanda negra é frequentemente construída como “café com leite”: uma presença tolerada, mas não plenamente reconhecida como produtora de conhecimento legítimo.

A proposta de “intelecpluralidade” formulada por Carine (2025), que rompe com o modelo único e colonizador de intelectualidade, dialoga diretamente com o chamado de Diniz por relações de orientação humanizadas. Ambas apontam para a necessidade de práticas acadêmicas que acolham diferenças, respeitem trajetórias e desfaçam o pacto tácito da branquitude que naturaliza o racismo, o classismo e a exclusão nos processos formativos. Assim, ao aproximar essas duas autoras, torna-se evidente que repensar a orientação é, sobretudo, um ato político de descolonização das relações de saber.

Outra relação de orientação assimétrica aconteceu com Imani, conforme ela relata:

Eu sabia, assim, que era um ambiente não muito agradável, mas não imaginava o quanto. Enfim, quando eu entrei, daí eu fui conhecer o meu orientador, e assim, ele era uma pessoa super ríspida, grossa, já de idade, na época ele já era aposentado, mas continuava lá. E como eu mencionei que os meus pais não vieram de uma família de pessoas que estudavam, assim, pra eles não fazia diferença, tipo, se o filho fizesse ou não faculdade. Eles não conheciam, tipo, eles sabiam que era importante, mas assim, CLT pra eles é muito mais importante, sabe? Sempre foi. Então, eu precisava ter alguma parte financeira pra poder me custear, né? Ai eu passei, graças a Deus, com bolsa e comecei a fazer o projeto, o mestrado. laboratório quem fundou foi ele e a esposa dele, então eu acho que eles não queriam abdicar do laboratório, enfim. E assim, já tinha .Se eu não me engano, duas ou três pessoas que estavam afastadas por ordem médica, recomendação médica, por depressão e acho que outras coisas mais. E assim, o engraçado é que eu ia vendo que toda sexta-feira a gente tinha reunião. E assim, quando tinha reunião, o ambiente já era um clima hostil, sabe? E o mais engraçado, digamos assim, é que existiam pessoas. Porque você tá fazendo mestrado, você sabe, né? Que existem pessoas de todas as idades, né? Não é só 20 anos, 30 anos. Tinha um pós-doc também, de 40, 45 anos, né? Considerado já pessoas mais maduras. **E até essas pessoas, assim, tremiam quando eles chegavam, sabe? Porque eles gostavam de impor. E, assim, o impor respeito deles era na base do medo, né? Se quebrasse alguma coisa, tipo, eles falavam pra todo mundo, ridicularizavam, brigavam na frente de todo mundo, na frente da reunião, sabe? Era uma exposição, assim** (Imani, 2025).

O relato de Imani revela a entrada em um ambiente acadêmico já marcado por tensões, mas cujo grau de hostilidade só se tornou plenamente visível quando ela conheceu o orientador a figura que passaria a regular sua rotina e sua permanência no mestrado. Ele, um homem mais velho e aposentado (porém ainda central no laboratório que fundara junto à esposa), condensava poder institucional e simbólico, controlando não apenas as normas, mas também o clima emocional do espaço. Desde o início, Imani percebe que ele não era apenas ríspido; havia uma violência cotidiana naturalizada em sua postura, na forma como tratava estudantes e pesquisadores, criando um ambiente em que o medo se convertia em método de gestão. A história de vida de Imani, vinda de uma família trabalhadora que priorizava a estabilidade da CLT e que não possuía intimidade com os caminhos acadêmicos, tornava a bolsa e o mestrado não apenas um projeto intelectual, mas a possibilidade concreta de sustento e permanência. Esse contexto ampliava sua vulnerabilidade emocional diante de um orientador que exercia a autoridade de modo intimidatório. As reuniões de sexta-feira tornaram-se rituais semanais de tensão, nos quais o simples anúncio da presença do docente alterava o estado corporal e o comportamento dos integrantes do laboratório. O poder do orientador, portanto, não se limitava à avaliação do projeto, mas incidia sobre a própria integridade psíquica dos estudantes.

Só que aí a minha pesquisa já estava completa. Eu já tinha terminado algumas matérias. Só faltava uma disciplina para eu concluir. E para eu conseguir trocar de orientador, ele tinha que assinar. Aí ele não iria assinar. Então, eu ducei em um ano e meio. Eu fiquei realmente assim, desestabilizada. **A ponto de eu não conseguir chegar na esquina da UEM. Eu não conseguia entrar na UEM. As aulas que aconteciam, aconteciam lá, né? E eu não consegui mais. Simplesmente teve um**

dia que eu saí de casa pra ir pra UEM. Não fui. Me vi no meio da avenida, daquela Colombo. Esperando passar algum caminhão pra eu me jogar. Porque eu não suportava. A ideia de que eu iria desistir do curso (Imani, 2025).

Imani descreve que, mesmo tendo avançado significativamente em sua trajetória (com a pesquisa concluída e restando apenas uma disciplina para finalizar o mestrado), sua permanência na pós-graduação tornou-se insustentável devido à dinâmica opressiva estabelecida por seu orientador. A possibilidade de trocar de orientação, que poderia representar um alívio, foi imediatamente bloqueada pela recusa dele em assinar a autorização necessária: um gesto utilizado como forma de controle e punição.

Esse ato, embora burocrático em aparência, adquire uma dimensão enorme na experiência subjetiva de Imani, significando o aprisionamento a um vínculo institucional e emocional que ela já não tinha condições de suportar. Somando-se a isso, não houve apoio por parte do programa de pós-graduação ou da instituição para intervir a seu favor. Tal omissão demonstra a existência de uma estrutura que corrobora com as diferentes formas de violência contra a estudante negra.

É nesse contexto que o adoecimento emerge de maneira abrupta. Em um período de um ano e meio, Imani relata ter sido tomada por um processo de desgaste tão profundo que já não conseguia sequer se aproximar fisicamente da universidade. A UEM deixa de ser um espaço de formação e torna-se um gatilho de sofrimento; a esquina próxima ao campus passa a representar um limite pessoal e espacial intransponível. Cada tentativa de ir às aulas convertia-se em um bloqueio corporal total. “Eu não conseguia entrar na UEM”, destaca Imani, como se a própria instituição recusasse sua presença ou como se atravessar aquele espaço significasse submeter-se, novamente, ao ciclo de violência simbólica e psicológica vivido no laboratório.

O episódio vivido por Imani torna-se ainda mais contundente quando articulado ao que Jurema Werneck (2016) denuncia como racismo institucional nos campos da saúde e das políticas de cuidado. Para a autora, um dos sintomas mais graves desse racismo é a produção sistemática de invisibilidade, tanto no âmbito das pesquisas quanto no reconhecimento das formas de sofrimento que atingem a população negra. Ao analisar a baixa presença de estudos sobre a saúde da mulher negra nos periódicos nacionais, Werneck argumenta que essa ausência não é casual. Trata-se de um mecanismo que “indica a não consolidação da saúde da população negra e da saúde da mulher negra como campos temáticos” e revela “[...] o baixo grau de penetração nas instituições de pesquisa dos debates sobre o racismo, seus impactos na saúde e suas formas de enfrentamento” (Werneck, 2016, p. 538).

Essa omissão descrita por Werneck oferece um importante caminho de leitura para a vivência de Imani na universidade. Ao adoecer psicologicamente devido ao ambiente hostil, violento e coercitivo imposto por seu orientador, ela encontrou uma instituição igualmente despreparada (ou desinteressada) em reconhecer sua dor como legítima. Assim como ocorre na área da saúde, também na pós-graduação os sofrimentos de mulheres negras são naturalizados, desconsiderados ou tratados como falha individual, ignorando-se que são o resultado de relações de poder racializadas.

Imani continua seu relato:

E ele sempre me falou, assim, que quem desistir era fraco. Que ninguém podia desistir. Que ninguém desistiu com eles. Que não existia isso. Então, realmente, assim, não existia isso na minha cabeça. Tipo, eu vou abandonar isso daqui, sabe? E que daí tinha a questão também da bolsa. Porque, conforme foi passando o tempo, ele sempre brincava assim, ó, você tem que tirar nota boa, porque se você não tirar nota boa, você vai perder a bolsa, você tem que devolver a bolsa, vocês não vão ter dinheiro pra devolver a bolsa, porque o dinheiro que vocês recebem da bolsa tem que prestar conta pro governo, né? Então, eu também, assim, tava com medo daquilo. E nesse dia que eu realmente fui pra essa avenida e sei lá o que eu vou fazer, eu saí, eu peguei, assim, no Google, digitei lá, psiquiatras, e eu fui ligando pra cada psiquiatra que pudesse me atender. A que me atendeu, ela me afastou. Eu saí de lá, assim, com um laudo, tipo, de 90 dias de afastamento. Esses 90 dias perduraram mais anos, e eu lembro que eu tive que mandar o laudo para eles, porque eu ainda estava em aula, ainda estava matriculada, e como iria ficar. E assim, na época o professor tinha que assinar os laudos médicos, tinha que assinar os atestados para o DAA carimbar, e ele não assinou nenhum dos meus atestados. Simplesmente assim! Depois de uns seis meses aí, isso assim, foi final de 2017, no começo de 2018 eu descobri que ele não tinha assinado nenhum, não tinha protocolado nada! Ficou como eu desisti do mestrado. Depois de muito tempo, de muito tempo assim, muitos anos, eu recebo uma carta da CAPS falando que eu devia a CAPS mais de 30 mil. A minha dissertação já estava pronta em 2016. Mas ele não deixou nem eu e nem mais um outro menino, porque eu não passei só isso sozinha. Vale lembrar, né? Essa foi a minha história, mas tinha um haitiano também, que sofria junto comigo, porque assim, **ele falava que negro, ele acreditava que negro tinha o cérebro pequeno, tinha o cérebro menor, que a gente não ia conseguir fazer a nossa dissertação, que a gente não ia conseguir defender a nossa dissertação. Porque das pessoas negras que ele já orientou, a maioria foi muito mal na banca. Então, porque os negros eram dessa maneira. Teve um episódio em que estava eu, um outro professor e ele dentro da sala. E ele precisava assinar algum documento. E esse outro professor falou assim, nossa, essa pele é bonita, né? As pessoas são mais velhas e aparentam ser mais novas. A miscigenação do Brasil é linda. E ele falou assim, não, eu sou ariano. Eu não acredito nessa miscigenação, sabe? Então, eram assim, coisas desse tipo** (Imani, 2025).

A narrativa de Imani alcança um ponto extremo quando o orientador transforma a relação acadêmica em um mecanismo de coerção e vigilância, sustentado pela retórica de que “só desiste quem é fraco” e reforçado pelo uso da bolsa como instrumento de controle. A

cobrança por desempenho torna-se uma chantagem psicológica: a cada semestre, ele lembrava que notas insuficientes resultariam na perda e na devolução do benefício, hipótese impensável para uma estudante sem apoio financeiro familiar.

É nesse cenário de assédio que Imani chega ao colapso. Impossibilitada emocionalmente de entrar na universidade, ela é tomada pela ideia de desaparecer na Avenida Colombo, em meio ao trânsito pesado, por não suportar a pressão de abandonar o curso nem a violência cotidiana. A situação agrava-se quando, após buscar ajuda psiquiátrica e receber um laudo, ela descobre que o orientador se recusara a assinar os atestados, impedindo o protocolo do afastamento e deixando registrada a falsa informação de que ela simplesmente desistira do mestrado. Essa recusa deliberada encerra a estudante em um ciclo de violência burocrática que culmina, anos depois, na cobrança da CAPES pela devolução de mais de trinta mil reais. Imani adoece duas vezes: primeiro pelo ambiente hostil, depois por reviver a agressão institucional produzida pela negligência do professor. A isso soma-se o racismo explícito, como quando o orientador afirmava que pessoas negras teriam “cérebro menor” (insinuando incapacidade intelectual) ou quando se autodeclarava “ariano”. Tais falas eram dirigidas especialmente a ela e a um estudante haitiano, que também sofreu agressões sistemáticas.

Em síntese, quando atravessada pelo racismo e pelo sexismo, a relação de orientação deixa de ser um espaço formativo e passa a operar como uma categoria de dominação, funcionando simultaneamente como mecanismo de controle epistêmico, disciplinamento moral e produção de sofrimento psíquico. Ao contrário do ideal proposto por Débora Diniz (2025), no qual o vínculo se constrói pela escuta, pelo compromisso ético e pelo cuidado no processo de escrita, o que emerge aqui é uma forma de orientação punitiva, marcada pelo silenciamento, pela vigilância e pela negação sistemática da autonomia intelectual das mulheres negras.

Essa violência não se restringe ao campo acadêmico: ela ecoa o que Maria Nilza Silva (2021) descreve como processo de “animalização” de pessoas negras, isto é, a negação de humanidade que legitima tratamentos degradantes, humilhações públicas e a indiferença institucional diante do sofrimento negro. A naturalização dessa desumanização, que permite que professores ridicularizem, controlem financeiramente, adoeçam e abandonem estudantes negras sem qualquer responsabilização, converge com o que Lélia Gonzalez (2020) identifica como a neurose cultural brasileira: um sistema que infantiliza, domestica e subalterniza corpos negros, ao mesmo tempo em que oculta sua violência sob o mito da harmonia racial. A categoria que se desenha, portanto, é a de orientação como violência institucional, na qual o poder docente, sustentado pela branquitude, por estruturas hierárquicas rígidas e pelos mitos

culturais que moldam quem é visto como sujeito de saber, converte-se em dispositivo de opressão que ultrapassa a dimensão acadêmica e atinge a saúde mental, a permanência e a própria possibilidade de existir como sujeito do conhecimento. Trata-se de uma orientação que não orienta, mas adocece; que não forma, mas controla; que não reconhece, mas desautoriza, evidenciando que, para essas mulheres, sobreviver na pós-graduação é também resistir a um modelo de relação profundamente racializado, desumanizante e excludente.

4.5 “EU ESTAVA CONSEGUINDO SONHAR COM UMA COISA MUITO MAIOR DO QUE A MINHA PRÓPRIA REALIDADE”

Dentre todas as formas de amar esmiuçadas e refletidas por bell hooks (2021) em sua obra *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, uma dimensão à qual me atenho neste momento é o amor como potência para a construção de uma nova sociedade. Para a autora, o amor não é apenas um sentimento, mas uma ética de vida que permeia todas as esferas sociais. Nesse sentido, o amor depende de elementos fundamentais como cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança. Dentro da relação amorosa não deve existir a mentira, pois tal ação é utilizada para esconder, controlar e exercer poder sobre uma situação ou pessoa. Assim, o egoísmo não considera o outro como ser humano, mas este se torna mero objeto de manipulação. Bem como a mentira, a falta de compromisso, de respeito, de transparência, de reciprocidade e de verdade nas relações caracteriza a falta de amor. Ao expandir essas faltas para outras relações humanas, percebe-se que no trabalho, quando não há respeito, desvaloriza-se o colaborador; na relação afetiva, quando não há verdade, opera a manipulação; na relação entre Estado e povo, quando não existe transparência, instala-se a corrupção (hooks, 2021).

Contudo, apesar do colapso que a falta de amor causa nas relações e na sociedade, a autora descreve o amor em comunidade como uma das potências para a construção de uma sociedade justa e amorosa. A família, as amizades e as redes de apoio são essenciais para a sobrevivência humana perante o caos externo e interno (hooks, 2021). É justamente nesse contexto que, em consonância com o destaque dado pela autora à comunidade, ressalto que ela é fundamental para a permanência de jovens na universidade, especialmente jovens negros e negras.

Como relatei logo no início desta dissertação, em minha trajetória, duas professoras foram essenciais para me incentivar a acessar a universidade. Mais adiante, minha família,

amizades, relacionamentos amorosos, grupos de estudos e o NEIAB foram os responsáveis por me manter em meu caminho. Da mesma forma que em minha experiência enquanto pesquisadora negra, episódios de fé e comunidade foram relatados pelas interlocutoras. Assim, este tópico não busca evidenciar o quanto o racismo fere e adoce; pelo contrário, pretende enunciar a formação de comunidades que abrem caminhos de esperança para a não desistência e permanência na academia.

Niara relata que sua principal fonte motivadora para alcançar o mestrado foi a união e o alinhamento de seus sonhos com sua amiga T. Juntas, formam uma irmandade, uma comunhão, uma comunidade. Compartilharam seus medos e inseguranças e seguiram rumo ao objetivo de acessar uma universidade federal:

Foi um momento muito bonito, que passou muita coisa na minha cabeça. Eu pensei na Niara pequena, lá no Grajaú, com a Niara agora, pensando em ir para o mestrado. E não só para o mestrado. Ai, a faculdade federal. **Mas era isso, eu estava conseguindo sonhar com uma coisa muito maior do que a minha própria realidade.** E sonhar podendo pegar aquilo, que acho que às vezes a gente tem, quando a gente é criança, a gente vai sonhando com as coisas, e são coisas que às vezes são muito impalpáveis, é que é sonhar em ser grande, então está uma coisa distante. Eu sonhava em fazer mestrado em uma universidade federal, e parecia que era um sonho que eu conseguia sentir. Que era um sonho que ele era muito palpável. E aí eu e a T., a gente tinha certeza que a gente ia conquistar isso. Eu acho que foi uma das poucas coisas da vida que a gente tinha certeza. A gente tinha certeza que a gente ia entrar no mestrado na Universidade Federal. Que a gente estava sentindo o gosto daquilo. E aí nós duas sentamos juntas e escrevemos o nosso projeto de mestrado. Então foi um processo muito coletivo também. Então não entrei nesse mestrado sozinha. Eu fui lá, escrevi o projeto com a T. Teve o professor P. que ajudou a gente a escrever e a ler o projeto. E a gente mandou. E aí entra uma parte um pouco espiritual também. Que eu comecei a me tornar espiritualizada quando eu entrei no mestrado (Niara, 2025).

Niara recorda um momento marcado por emoção e intensidade, no qual lembranças e sonhos se entrelaçam. Ela se imaginava menina, no Grajaú, e ao mesmo tempo jovem prestes a iniciar o mestrado, sonhando com a universidade federal. Era um sonho grande, que ultrapassava a realidade cotidiana, mas que se apresentava palpável, quase ao alcance das mãos. Ao lado da T., compartilhou a certeza de que iriam conquistar esse objetivo; juntas, escreveram o projeto de mestrado com o apoio do professor P., em um processo coletivo e colaborativo. Niara descreve, ainda, que esse período marcou o início de sua espiritualização, revelando uma experiência que misturava esperança, companheirismo e conexão consigo mesma.

Audre Lorde (2019) revela como as relações entre mulheres negras são atravessadas, simultaneamente, por tensões profundas e por gestos de solidariedade indispensáveis à sobrevivência coletiva. A autora mostra que a raiva acumulada por gerações (produto direto do racismo e do sexismo) pode emergir como conflito interno, dificultando a confiança e a

vulnerabilidade entre mulheres negras. No entanto, é justamente ao encarar essa raiva, nomeando-a e compreendendo sua origem, que essas mulheres constroem vínculos mais verdadeiros, capazes de transformar a dor em reconhecimento mútuo. Lorde evidencia que a solidariedade não nasce da ausência de conflitos, mas da coragem de enfrentá-los sem destruir a outra, permitindo que o cuidado, a escuta e a partilha se tornem práticas políticas de resistência e cura.

O relato de Niara aprofunda o diálogo com a reflexão de Audre Lorde (2019), pois evidencia que a caminhada acadêmica de mulheres negras raramente é solitária: ela é tecida na força compartilhada, na esperança coletiva e na construção conjunta de futuros possíveis. Assim como Lorde afirma que a solidariedade entre mulheres negras nasce do enfrentamento das dores e das tensões, aqui vemos emergir outra dimensão dessa aliança: a do sonho dividido, do projeto construído a quatro mãos e da certeza que se torna mais real quando é compartilhada (Lorde, 2019).

Quando Niara revisita a menina de sua infância e a coloca frente à mulher que escreve um projeto de mestrado ao lado de T., ela revela que a potência das relações entre mulheres negras reside, justamente, na capacidade de transformar o que antes parecia inalcançável em um horizonte tangível. O gesto de sentar, escrever e acreditar juntas traduz-se em energia criativa (Lorde, 2019), uma força coletiva que permite não apenas resistir, mas também imaginar e realizar. Nesse processo, a espiritualidade que surge não é um mero detalhe; ela marca a dimensão sensível e ancestral que envolve essa travessia, mostrando que a solidariedade entre mulheres negras é também um campo de cura, pertencimento e reencantamento do próprio destino.

Um outro relato que caminha no sentido de comunidade é o da pesquisadora Zuri:

Tinha dois técnicos, onde eu trabalhava no projeto de extensão quando eu não tinha bolsa de mestrado, que era a D. e o W. E eles sempre foram engajados em movimentos sociais. E isso era uma discussão recorrente que a gente tinha na [retirado]. **A partir desse momento que eu acho que realmente eu comecei a entender certas coisas e realmente me entender, me perceber como uma mulher negra nos ambientes.** Porque eu acho que eu estava tão acostumada a frequentar lugares em que a maior parte das pessoas são pessoas brancas e eu sou a única pessoa preta, que isso para mim era como se fosse algo natural. A partir desse momento que a gente tinha trocas, discussões. E tentavam me fazer entender a importância de ocupar espaços que eu comecei realmente a me enxergar como uma mulher preta. De tipo, ah, eu sou uma mulher preta porque eu estou nesse ambiente E realmente, tipo, se faz necessário ocupar esses espaços e não simplesmente aceitar que eu estou ali. Eu acho que a partir desse momento de ter trocas com pessoas que têm uma consciência racial mais desenvolvida que a minha, que eu comecei a me enxergar como uma mulher preta e comecei a entender a importância de ocupar esses espaços, principalmente dentro da universidade, que embora a gente saiba que é uma universidade pública para acesso a todos, Nem sempre todos têm acesso à universidade, principalmente pessoas pretas e periféricas. Embora eu não seja uma

pessoa de classe social elevada, sou uma pessoa que eu posso dizer que eu nunca passei fome, nunca passei dificuldade, embora não tivesse tido uma infância com muitas condições financeiras, mas eu sei que muita gente como eu tem essas dificuldades. E a partir desse momento de troca e tudo mais, de entender que eu vi qual é o meu papel como uma pessoa preta dentro desse espaço? Será que realmente eu estou sendo uma representatividade? Estou sendo aceita ou estou sendo tolerada? E faz a gente realmente questionar determinadas situações. **Será que as pessoas me aceitam ou me toleram? Até hoje eu não sei a resposta** (Zuri, 2025).

Se nas trajetórias de Niara e T. a solidariedade surge como força criadora capaz de transformar sonhos em caminhos possíveis, na experiência de Zuri essa percepção da própria identidade emerge a partir das trocas estabelecidas no cotidiano do projeto de extensão em que atuava. Zuri relembra que trabalhava ao lado de dois técnicos, D. e W. (ambos engajados em movimentos sociais), com quem compartilhava conversas frequentes sobre raça, desigualdade e ocupação de espaços. Esses diálogos, constantes e profundos, marcaram o momento em que ela começou a se reconhecer como mulher negra nos ambientes que frequentava, após anos habituada a ser a única pessoa preta em espaços majoritariamente brancos. Zuri descreve que, a partir dessas trocas, passou a compreender a importância de ocupar a universidade, mesmo sabendo que, apesar de pública, ela não é realmente acessível para todos, sobretudo para pessoas negras e periféricas. Ela reconhece que nunca enfrentou situações de fome, embora tenha crescido com recursos limitados, e admite que muitas pessoas semelhantes a ela enfrentam dificuldades ainda maiores. Nesse processo, Zuri narra as perguntas que passaram a atravessá-la: qual é o seu papel como mulher preta naquele espaço? Está sendo aceita ou apenas tolerada? São questões que, como ela mesma afirma, permanecem sem resposta definitiva.

A experiência de Zuri dialoga com a noção de comunidade apresentada por bell hooks (2021), especialmente quando a autora afirma que as amizades negras, forjadas na partilha e no cuidado, são espaços de sustentação emocional e política capazes de romper o isolamento produzido pelo racismo. Nos encontros cotidianos com D. e W., Zuri encontra exatamente essa forma de comunidade: um círculo de conversa, escuta e provocação crítica que a acolhe e, ao mesmo tempo, a convoca a se enxergar de modo mais profundo.

É nessa rede de apoio, tecida não apenas pela afinidade, mas pela consciência coletiva, que ela começa a deslocar o olhar condicionado por anos de solidão em espaços brancos, percebendo que ser a única pessoa preta nunca foi natural, mas o resultado de estruturas que limitam o acesso de pessoas negras à universidade. Esses diálogos, sustentados pela ética da amizade e pelo compromisso político que hooks descreve, tornam-se um território seguro no qual Zuri pode explorar perguntas difíceis sobre pertencimento, aceitação e seu papel dentro

da instituição. Ao narrar esse processo, Zuri revela o início de um movimento interno que ecoa na teoria de Patricia Hill Collins (2019): o ato de voltar-se para si mesma como mulher negra, reconhecendo-se, nomeando-se e compreendendo sua posição no mundo. Seu relato mostra o começo de um processo de autodefinição, que não se dá no silêncio, mas na relação, na troca e na força comunitária que permite que mulheres negras finalmente se vejam com seus próprios olhos (Collins, 2019).

No caso de Ayana, sua caminhada foi marcada pela busca ativa por uma comunidade que acolhesse suas inquietações e seus desejos de continuidade na vida acadêmica. Depois de ingressar no mestrado e vivenciar um processo difícil com a orientadora, que a questionou se ela daria conta da pesquisa mesmo sendo mãe, Ayana percebe que, para seguir adiante, precisaria encontrar novos vínculos e referências que fizessem sentido para sua trajetória:

Aí eu quero continuar, sabe, eu quero mais. Então eu passei no mestrado, falei, agora eu preciso tentar o doutorado. Só que essa professora eu não queria mais, porque foi um processo meio traumático. Aí eu procuro o D. um prof negro, referência, admiro muito ele. O D. fala, porque daí eu pensei, meu Deus, se eu continuar o doutorado em educação, eu preciso fazer um curso de pedagogia, não posso ficar na biologia. E aí eu penso de ir para as redes sociais (refere-se a redes dentro da universidade), eu penso de ir para outros locais onde tem esses professores falando sobre isso, porque até mesmo ali, na educação, a gente não tem professores negros, e não tem pessoas falando sobre isso. Eu senti isso no mestrado. No mestrado eu tive disciplinas maravilhosas que puderam abrir a minha mente. Professores que conseguem, de fato, identificar essa deficiência em relação a não ter esse espaço, esses docentes negros dentro da universidade foram importantes para mim (Ayana, 2025).

Ao decidir tentar o doutorado, Ayana procura o professor D., um docente negro que ela admira profundamente e que surge como figura de confiança e horizonte possível. Essa busca não é apenas intelectual, mas também afetiva. Ayana sente a ausência de docentes negros na educação e na biologia, reconhece essa falta como uma marca da instituição e, ao mesmo tempo, se fortalece com os professores que, mesmo não sendo negros, admitem essa lacuna e a auxiliam a enxergar caminhos. As disciplinas cursadas no mestrado ampliaram sua visão e mostraram a importância de construir espaços de pertença, permitindo que ela identificasse, nas redes acadêmicas, uma forma de continuar avançando em direção a um doutorado que dialogasse com sua história.

Nesse sentido, bell hooks (2024) ensina que, mesmo diante das limitações institucionais, a sala de aula permanece como um território de possibilidades no qual docentes e estudantes podem trabalhar conjuntamente pela liberdade, abrindo a mente e o coração para imaginar outras formas de existir e de atravessar a realidade. Essa compreensão da educação como prática crítica e afetiva aproxima-se da experiência de Ayana, sobretudo quando ela

reconhece que sua permanência e continuidade acadêmica não dependeram de uma estrutura institucional preparada para acolhê-la, mas de sua busca ativa por docentes negros e por redes que pudessem dialogar com sua história, seus anseios e suas feridas.

Ao procurar o professor D., uma referência negra na universidade, Ayana inaugura para si mesma o que hooks descreve como a possibilidade de transgredir fronteiras (hooks, 2024). Ela não procura apenas orientação intelectual, mas reivindica um espaço de pertencimento, de identificação e de cura dentro de uma instituição que insiste em manter a ausência de corpos negros como a norma vigente.

Nesse movimento, a trajetória de Ayana corporifica o que hooks (2024) compreende como educação comprometida: uma educação que não se limita ao conteúdo, mas que oferece abertura para imaginar mundos novos, permitindo transformar a própria realidade ao mesmo tempo em que se constroem coletivamente novas trilhas. Assim, a busca de Ayana por professores negros e redes engajadas é também um gesto profundamente pedagógico, um ato de rebeldia e de esperança, um modo de refazer caminhos onde antes havia silêncio, ausência e desamparo. Como mulher negra que escreve, reconheço nesse gesto uma espiritualidade da busca, uma política do encontro e uma poética da persistência. Ayana inventa sua própria possibilidade de liberdade quando decide que não ficará restrita ao que a universidade lhe oferece, perseguindo, com coragem e sensibilidade, aqueles que possam caminhar com ela na construção de um futuro que seja finalmente seu.

A fala de Niara reforça a centralidade da presença de professores negros como referência e acolhimento dentro da universidade. Ela afirma que deseja um professor negro porque acredita que se sentiria melhor acompanhada por alguém que, mesmo com experiências distintas, carrega marcas e atravessamentos que dialogam com os seus. Para ela, a diferença não está na necessidade de uma identificação total, mas na possibilidade de um vínculo construído a partir de vivências que se reconhecem. Niara destaca que foram professores negros que a incentivaram e a sustentaram ao longo da formação, mencionando também a importância de um professor branco antirracista que atualmente a apoia. Ainda assim, ao projetar seu doutorado, ela expressa o desejo claro de ter a orientação de um docente negro, evidenciando a importância simbólica, afetiva e política dessa presença em seu percurso:

Eu quero um professor negro porque eu acredito que eu me sentiria melhor sabe, que ele iria entender o que eu passei, ou se não entender, tudo bem, as pessoas são diferentes e tem diferentes personalidades, mas eu acho que seria diferente. **Foram professores negros que me ajudaram, incentivaram. E um professor branco porém antirracista que hoje me ajuda.** Mas no doutorado eu gostaria de ter uma

orientação com um professor negro e seria ótimo se fosse uma professora negra. (Niara, 2025).

A presença de docentes negros e, sobretudo, de docentes negras no ensino superior brasileiro constitui um elemento transformador tanto para a produção de conhecimento quanto para a disputa política por pertencimento institucional. Estudos como os de Tainah Nascimento (2025) demonstram que professoras negras criam pedagogias de resistência que tensionam o racismo institucional e inauguram horizontes educativos marcados pela solidariedade e pela transformação social. Esse argumento se articula às reflexões de Maria Simone Euclides (2017), que evidencia como suas práticas contra-hegemônicas desestabilizam a lógica de silenciamento que, historicamente, relegou mulheres negras à invisibilidade epistêmica. Tatiane Carneiro (2019), ao mostrar as rupturas e descontinuidades nas trajetórias dessas docentes, revela a persistência de barreiras institucionais que tornam o caminho até a docência superior mais longo e desigual, mesmo entre mulheres com alta qualificação. Alexandra Alencar (2021), mulher negra, ao narrar sua entrada no magistério superior, expõe como o racismo estrutural molda instituições como a UFSC, reforçando a necessidade de políticas que garantam a presença de pessoas negras também no corpo docente.

Em conjunto, essas autoras evidenciam que docentes negras não apenas tensionam padrões hegemônicos, mas reconfiguram práticas acadêmicas, ampliam o repertório epistemológico das universidades e criam condições concretas de acesso, permanência e construção de sentido para estudantes negros. Assim, sua presença é simultaneamente política, pedagógica e histórica: ela desloca o pacto narcísico da branquitude, recupera memórias apagadas e inscreve novas possibilidades de existência negra dentro da universidade.

A seguir, a experiência de Nala mostra como a presença (ou a ausência) de professores engajados pode marcar profundamente o processo de reconhecimento racial e intelectual de uma estudante. Ela relata que seu professor a orientou a pesquisar mulheres negras em um momento no qual ela ainda não possuía consciência de si como tal, sendo este orientador um homem branco. A surpresa inicial diante dessa indicação transforma-se quando, por meio das leituras, Nala começa a se reconhecer nos textos, nas histórias e nos corpos ali descritos, iniciando um processo de compreensão de sua própria identidade e ancestralidade. Mesmo sem ter tido docentes negros durante sua formação, esse professor branco (já envolvido com estudos raciais) apresentou-lhe caminhos, referências e espaços que ampliaram sua visão. A partir dessa orientação, Nala chega ao NEIAB da UEM e ao cursinho pré-pós-graduação

ofertado por uma professora negra: ações que se tornam diferenciais em sua trajetória acadêmica e que lhe permitem acessar, de forma mais consciente e situada, o campo dos estudos sobre populações negras e indígenas:

Meu professor me orientou para pesquisar mulheres negras, mas eu não sabia que eu era uma. Ele era o quê? Ele era um homem branco. Eu falei, mas por que eu tenho que pesquisar mulher negra? Ele falou assim, porque você é. Eu falei, eu não sabia não. Aí eu descobri, eu não sabia que eu era mulher negra não. Só que daí nas leituras, na verdade, **eu comecei a me ver nas leituras**, né? Falei, acho, eu sou essa aqui. Nossa, meu pai. Aí vem a história dos indígenas, aí vem a história das pessoas negras, aí vem da mistura, né? **E aí eu comecei a me entender**. Falei, acho, então é isso. Não tinha nem um professor negro. Não tinha. **E foi um homem branco que me apresentou esse mundo**. Ele já pesquisava isso, algumas coisas relacionadas à questão racial. Ele já entendia. Daí foi interessante, porque ele me apresentou esse mundo. A questão do NEIAB na Uem e o cursinho pré pós-graduação ofertado também por uma professora negra, foi um diferencial na minha vida (Nala, 2025).

"As falas de Niara e Nala revelam que, diante da ausência histórica de docentes negros nas universidades, a busca por professores engajados e por redes de apoio torna-se uma estratégia essencial de permanência e reconhecimento. Niara deseja caminhar no doutorado ao lado de um professor negro, reconhecendo na presença dele não apenas orientação acadêmica, mas ressonância de mundo. Nala, por sua vez, foi apresentada às questões raciais por um professor branco antirracista antes de encontrar, no NEIAB e em espaços de formação conduzidos por docentes negras, o diferencial que redefine sua experiência universitária. Nesse contexto, os coletivos, NEABs e demais organizações estudantis ocupam lugar central na trajetória desses jovens. Como apontam Antônio Sérgio Guimarães, Flávia Rios e Edilza Sotero (2020) no caso dos coletivos:

os estudantes visam criar um espaço próprio, onde possam construir e exercer algumas das múltiplas formas de representar as identidades negras, criam, celebram e cultivam sistematicamente uma história do protesto e da mobilização negra no Brasil e no mundo [...] e organizam-se para reivindicações específicas, em particular contra as discriminações percebidas no sistema universitário e em favor de um currículo que contemple a experiência negra" (p. 314).

Assim, coletivos negros, NEABs e cursos preparatórios tornam-se mais que estruturas organizativas: funcionam como territórios de enraizamento, casas simbólicas onde mulheres negras chegam feridas e saem nomeadas, compreendidas e fortalecidas. É nesses espaços, e na ação comprometida de professores e amigas, que mulheres negras não apenas permanecem na universidade, mas reinventam suas próprias trajetórias, convertendo deslocamento em pertença e silêncio em voz.

4.6 “QUEM ESTÁ PREPARADO PARA LER A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE PESSOAS NEGRAS?”

Niara relata que, embora investigasse os mesmos temas que seus colegas de pós-graduação, a introdução do recorte racial em sua pesquisa gerava incômodo, como se essa escolha a colocasse fora do campo legítimo de investigação. Ela percebeu que seu trabalho não era rejeitado pelo tema em si (já estudado por pesquisadores brancos e até reconhecido dentro da universidade), mas pelo fato de ser uma mulher negra ocupando esse lugar de produção. Enquanto seu objeto de estudo era valorizado quando abordado por homens brancos, o mesmo tema, articulado a partir de sua perspectiva racial, parecia deslocado ou inadequado aos olhos da instituição. Niara descreve, assim, a sensação de não ter “direito” de pesquisar determinados assuntos, como se houvesse fronteiras tácitas que delimitavam quais saberes pessoas negras podem ou não produzir. Esse estranhamento marcava sua vivência acadêmica e nomeava a violência simbólica que atravessava seu percurso: o problema não era a pesquisa, era o corpo que pesquisava. Nesse sentido, a branquitude, enquanto estrutura, reivindica para si o monopólio da interpretação dos fenômenos sociais.

Eu pesquisava o que eles pesquisavam, só que com recorte de raça, e eles não gostavam, parecia que eu não pesquisava a mesma coisa que eles por isso. Quando eu entrei na pós-graduação, existia um louvor ao que eu pesquisava. Tanto que lá, de todo mundo, do corpo discente, do corpo docente, existia uma exaltação do que eu produzia. Porque existia um outro rapaz que fez uma pesquisa sobre o mesmo tema que eu, um homem branco, que ele é uma referência em Brasil Paralelo, que é o C., que se formou na UFPR. Então, não era um tema que eles não conheciam. Existiam pesquisadores da própria universidade que estavam produzindo coisas daquele jeito. **O que incomodava eles era o meu corpo fazer esse tipo de pesquisa. Talvez eu pesquise aí, só a negritude pura e não fosse pesquisar a extrema direita, aí eu posso fazer essa pesquisa. Agora, ser um pesquisador que pesquisa a mesma coisa que os brancos que estão pesquisando, eu não posso competir no mesmo campo que eles. Eu não posso estar nesse lugar. Eu tinha que pesquisar outra coisa e não interseccionar raça.** O que eu pesquiso, eu não posso, eu não tenho esse direito de pesquisar. Então, me incomodava muito (Niara, 2025).

O incômodo institucional diante de determinadas pesquisas não está necessariamente relacionado ao objeto investigado, mas à posição social e racial de quem produz o conhecimento. Quando o mesmo tema é legitimado em mãos brancas e desautorizado quando atravessado por um olhar racializado, evidencia-se a operação da branquitude como estrutura reguladora do campo acadêmico, que define quais corpos são reconhecidos como produtores legítimos de saber. Esse mecanismo estabelece fronteiras simbólicas que restringem o direito de pessoas negras de ocuparem determinados campos de investigação, especialmente aqueles historicamente associados à neutralidade e à universalidade. Assim, o que se coloca em

disputa não é apenas o conteúdo da pesquisa, mas o próprio direito de enunciar, interpretar e competir em igualdade de condições no espaço científico, revelando a persistência de hierarquias raciais na produção do conhecimento.

Em outro sentido, Nala evidencia como mulheres negras têm recorrido a outras metodologias de produção de conhecimento dentro da universidade, especialmente aquelas ancoradas em experiências, memórias e formas de aprender que, historicamente, foram deslegitimadas pelo cânone acadêmico. Seu relato mostra que sua entrada na pesquisa não se deu apenas pelo acúmulo teórico, mas pelo encontro com modos de saber que dialogam com sua própria existência: a oralidade, o corpo e a escrevivência.

Nala descreve que seu percurso se transformou ao acessar, pela primeira vez, autoras negras e narrativas ancestrais. Ao entrar em contato com a escrita de Conceição Evaristo, ela reconhece que o escrever pode ser um espaço de dor, expurgo e cura. Essa dimensão afetiva e política é o que Bruna Corrêa *et al.* (2025) definem ao caracterizar a escrevivência como uma metodologia que retorna ao passado, reflete o presente e deposita esperança em um futuro no qual as desigualdades raciais não sejam realidades latentes. Para Nala, ler Evaristo significou ser arrastada para dentro de suas próprias memórias, revivendo traumas e, ao mesmo tempo, encontrando um método que transforma dor em conhecimento. A escrevivência cria textos que se conectam a afetos e memórias marcadas pela subalternidade para o expurgo de dores, o alívio da raiva e a expressão de sentimentos, conforme Corrêa *et al.* (2025) e Azevedo (2019).

Além disso, Nala afirma que aprendeu pela oralidade, pela música, pelo audiovisual e pela vivência, elementos que a universidade tradicional tende a não reconhecer como saber legítimo. Ao compreender que esses modos de aprender são parte constitutiva da formação intelectual de mulheres negras, ela passa a enxergar que a produção de conhecimento negro nasce de lugares múltiplos, por vezes exteriores às normas acadêmicas. É nessa chave que a escrevivência se afirma como metodologia de resistência. Segundo Corrêa *et al.*, (2025), trata-se de uma escrita “insubmissa” que denuncia violências, afirma existências e cria um aquilombamento diaspórico, permitindo que mulheres negras escrevam desde si, sobre si e para si.

Mas eu fui na UEM, eu fui para [retirado] pesquisar, porque no serviço social não tinha teoria. Aí teve um pré-pós na UEM, que preparou a gente para o nosso projeto, então eu saí da especialização já bem consciente, já entendendo muita coisa, já entendendo que eu era descendente de povos que foram escravizados e de povos originários. E aí fui para o pré-pós, no pré-pós eu tive acesso com uma professora, a R., ela apresentou pra gente Conceição Evaristo, que é um livro “Insubmissas lágrimas de mulheres”. E no livro tinha uma, tinha um conto, Shirley Paixão. E esse conto, ele traz a história de uma mãe, a história de uma mãe com quatro filhas. Uma delas era filha de um parceiro dela. Não sei se são quatro filhas, mas eram várias. Aí

uma das filhas era a filha dele. E ela cuidava como se fosse mãe, assim, de verdade mesmo. E aí ele abusava dela. E aí tem toda uma história bizarra, assim, bem triste, assim, de violência sexual, de violências. E aí eu comecei a ler e chorava que nem uma doida. Chorava, chorava. Comecei a chorar, chorar, chorar, chorar, chorar. Aí eu falei, eu não quero saber de pesquisar violência doméstica, violência sexual, porque eu tinha passado por isso. Eu falei para a professora, professora, eu chorei demais com essa história. Eu não dou conta não de pesquisar isso sobre violências. **E aí ela falou assim, só, mas a escrevivência de Conceição Evaristo, ela faz isso com a gente, ela nos joga no chão, nos arrasta, ela nos conecta com as nossas dores Mas depois ela expurga a escrita, expurga a escrevivência, a gente escreve, vê nossas dores, nossos traumas, expurga tudo que tá doendo dentro da gente e nos cura. Então a escrita é isso e a escrevivência é isso. Aí eu fui pra casa com essa, né? Aí eu falei, depois passei pro meu processo, entendi algumas coisas, e eu falei, não, agora eu vou fazer mestrado, vou levar a escrevivência como uma ferramenta de produção de conhecimento de mulheres negras. Mas não entendia muitas coisas não. Eu só queria colocar o tal da escrita no meio do rolê e eu comecei a entender que a gente parte de outros lugares para a produção de conhecimento, a gente parte de outras técnicas, de ferramentas de aprendizagem. Como eu disse, eu amo hoje, eu estou indo para o meu doutorado e eu amo estudar, eu vou morrer estudando.** E a gente é da oralidade, a gente aprendeu na oralidade, a gente não nasceu rodeadas de livros, a gente nasceu rodeadas de palavras. Então, eu comecei a entender que eu aprendia ouvindo música, eu aprendia com audiovisual, eu aprendo vivendo. E isso são formas de saberes, de aprender. E depois, com a teoria preta, eu comecei a entender que a gente partia, produzir conhecimento na perspectiva de mulheres negras, parte desse lugar, de uma nova forma, produção de conhecimento fora da academia. Então, eu fui me apaixonando, aí eu fui para o mestrado. Eu não estava atrás de diploma no mestrado, eu só queria pesquisar a mulher preta. Eu lembro que eu queria, na verdade, eu comecei pesquisando, eu queria contar a trajetória de vida de mulheres negras (Nala, 2025).

Nala reconhece que seus primeiros movimentos de pesquisa estavam voltados a contar histórias de vida de mulheres negras, exatamente um dos campos temáticos da escrevivência que, como apontam Corrêa *et al.* (2025), inclui produções sobre autoestima, sexualização, família, maternidade, habitação, vida e morte, sempre em diálogo com as opressões interseccionais que moldam o cotidiano. A linguagem dessas produções, como enfatizam as autoras, busca ser acessível, porosa à poesia, à música, aos dialetos e às expressões culturais afro-brasileiras: uma escolha estética e política que Nala reconhece como fundamental ao afirmar que não nasceu rodeada de livros, mas “rodeada de palavras”.

Assim, sua fala demonstra que mulheres negras, ao ingressarem na universidade, não apenas aprendem novos métodos: elas deslocam o próprio significado de método, incorporando experiências, emoções, ancestralidades e formas de saber que sempre existiram, mas que somente agora começam a ser reconhecidas como epistemologias válidas e potentes dentro do espaço acadêmico. Nesse processo, a dor acumulada ao longo das trajetórias pessoais e acadêmicas é transformada em raiva.

ão como afeto destrutivo, mas como energia política e epistemológica, conforme propõe Shirley Anne Tate (2019), a raiva negra emerge como resposta legítima à violência

racial e como força mobilizadora da produção de conhecimento, orientando escolhas teóricas, objetos de pesquisa e compromissos éticos.

na nossa vida, principalmente não, mas também dentro da academia. E também tem várias questões. Como eu desafiei a escrever, produzir conhecimento na perspectiva das mulheres negras, me questionaram, mas você não vai colocar homem, mulher, outras pessoas? Eu falei, não, não. Gente, a gente está falando aqui que é produzir na perspectiva da mulher preta. Então, que momento da história do país, do mundo, enquanto mulheres negras, as acadêmicas podem parar para ler Mulher Preta. **Quem está parando para ler a produção intelectual de pessoas negras?** A gente fica lendo Gilberto Freyre, que é o show da Xuxa, literalmente show da Xuxa, um show de horrores, um monte de teoria que nos desvalida, um monte de teoria que nos desqualifica, a gente tem que passar a nossa jornada acadêmica lendo todos esses camaradas, essas camaradas que falam que a gente vem do macaco, que a gente, cientificamente, a gente é menos inteligente, e a gente não pode falar, perai, A gente tem mais de 500 anos no Brasil de produção de conhecimento. Por que eu tenho que continuar lendo isso, sendo que a Lélia Gonzalez produziu muito, tem muitas escritas incríveis, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, a gente tem um monte de intelectual preto, tem um monte de produção preta que a universidade omite. A epistemologia branca, ela está na academia desde quando surgiu a academia. E eles não são questionados. Por que você coloca só homem branco na pesquisa? Ninguém questiona. Por que a academia Todas as aulas de todos os cursos praticamente são de pessoas brancas. E por que que ninguém questiona? Por que que você vai produzir? Você vai falar de ciência e não coloca uma pessoa negra? Ninguém questiona. Agora eu invento de fazer, produzir conhecimento na perspectiva da mulher negra. Aí, mas por que? Mas por que? Mas por que branco a vida inteira? Aí ninguém faz essa pergunta, né? Ninguém faz essa pergunta. Então, é o desafio de estar. Eu trabalhava muito (Nala, 2025).

Nala relata que, ao decidir produzir conhecimento a partir da perspectiva das mulheres negras, enfrentou questionamentos constantes dentro da academia. Professores e colegas perguntavam por que ela não incluía homens, mulheres brancas ou outros grupos, como se o recorte racial e de gênero escolhido não fosse legítimo. Em resposta, ela insistia que sua intenção era, justamente, construir a partir da experiência da mulher preta, pontuando que raramente, na história do país e do mundo, mulheres negras acadêmicas tiveram a oportunidade de ler e produzir sobre si mesmas. Nala expressa indignação com o fato de que a formação universitária exige que estudantes negros passem anos lendo autores que desqualificam a humanidade negra, como Gilberto Freyre e teóricos que reforçaram inferiorizações biológicas e culturais.

Ela conta que leu esses autores em seu TCC e na especialização em História da África, mas questiona por que deveria continuar a reproduzir leituras que legitimam violências simbólicas enquanto intelectuais como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus permanecem à margem na universidade. Para Nala, existe uma vasta produção intelectual negra que a instituição insiste em invisibilizar.

Assim, ela defende que produzir conhecimento desde a perspectiva da mulher negra não é excluir, mas recuperar um campo epistemológico historicamente negado. Nala critica o fato de que currículos repletos de autores brancos nunca são questionados, enquanto sua escolha metodológica é constantemente interrogada. Ela enfatiza que a epistemologia negra sempre existiu, mas que agora mulheres negras estão se apropriando dela dentro da academia. O incômodo, para ela, reside no fato de que, quando pessoas brancas produzem conhecimento centrado em autores brancos, isso é considerado natural, mas quando uma mulher negra reivindica sua própria perspectiva, é obrigada a justificar repetidamente sua escolha.

A experiência narrada por Nala dialoga diretamente com os fundamentos da epistemologia feminista negra, pois sua recusa em reproduzir referências hegemônicas e seu compromisso em centrar mulheres negras na produção intelectual expressam a autoridade da experiência vivida como critério de sentido, tal como afirma Collins (2019). Ao insistir que seu trabalho deveria partir das vozes, histórias e epistemologias negras, Nala reivindica o direito de falar sobre si mesma e sobre o seu povo desde um lugar que não separa pesquisadora e objeto, mas integra memória, afeto, corpo e trajetória como fontes legítimas de conhecimento. Suas escolhas metodológicas (marcadas pela escrevivência, pela oralidade, pela escuta sensível e pela ética do cuidado) revelam um processo epistêmico que acolhe emoções, dores e sobrevivências como dados válidos, configurando uma prática intelectual que se faz, ao mesmo tempo, gesto de denúncia e de cura. Assim, Nala inscreve sua pesquisa no campo de uma epistemologia construída na coletividade, reconhecendo as experiências de vida como conhecimento e reconfigurando os horizontes do que é considerado científico.

Esse percurso está profundamente ligado à posição de *outsider within*, tal como descreve Collins (2016). Enquanto o *insider* reproduz modos de produção de conhecimento legitimados pela tradição acadêmica, a mulher negra ingressa nesse espaço como intelectual estrangeira: situada por dentro, mas jamais plenamente reconhecida. Collins (2016, p. 119) observa que “pode ser muito difícil para as mulheres negras aceitarem uma visão de mundo baseada na inferioridade das mulheres negras”, e é precisamente na recusa desse modelo que insurgências metodológicas emergem.

Zanolla (2023), revela que a tentativa de se tornar *insider* pode ser desestruturante, pois implica absorver padrões brancos até perder de vista a própria identidade como pesquisadora; ao mesmo tempo, ocupar o lugar de *outsider within* confere uma perspectiva crítica capaz de tensionar normas e renovar epistemes, ainda que esse movimento produza sofrimento e vigilância constante sobre o próprio valor. A trajetória de Nala materializa essa condição: ao reivindicar produzir conhecimento desde e para mulheres negras, ela enfrenta

resistências, confirma o incômodo que seu corpo e sua temática geram e sustenta uma prática epistêmica de autodefinição. Tal movimento, como destaca Collins (2019), é central à construção de um pensamento feminista negro vivo, insurgente e transformador.

Se você falou assim, eu sou uma mulher negra, então eu vou escrever a partir disso. Eu vou assumir essa identidade, acho que coletiva, Eu não sei se seria. Eu acho que demarcar do lugar que você parte para. De que lugar que eu parto para falar sobre. De um corpo de uma mulher negra que é lida, tratada e vista na sociedade como. Por mais que eu seja parda, tenho as peles mais claras e os traços indígenas. Então eu demarquei, eu senti que é muito importante demarcar de que lugar que você fala, porque a gente, nós somos mulheres, até a própria negritude tem a sua singularidade, a sua popularidade. Então eu parti desse lugar, de lugar de alguém que já sofreu algum sexual, de alguém que já sofreu violência doméstica, de alguém que nasceu e não tinha onde morar. Eu vejo o mundo a partir da minha história, da minha trajetória, da minha existência e das minhas experiências nesse mundo. E a Patricia Hill Collins, quando ela fala do pensamento feminista negro, ela fala que a nossa trajetória intelectual, como nossa trajetória acadêmica, a minha trajetória acadêmica não é uma trajetória que começou na academia. **A minha trajetória acadêmica e intelectual, a minha trajetória intelectual, começou desde quando eu nasci. Né? Então, tudo, eu não sou o que eu aprendi na academia. Eu sou o que eu aprendi na minha história de vida, na minha vivência. Então, essa trajetória acadêmica, ela é a minha trajetória, faz parte da minha trajetória intelectual.** (Nala, 2025)

A fala de Nala aprofunda a compreensão de que a produção de conhecimento realizada por mulheres negras nasce da demarcação consciente do lugar de onde se fala. Ao afirmar “eu sou uma mulher negra, então eu vou escrever a partir disso”, ela reivindica não apenas uma identidade coletiva, mas também a singularidade de sua experiência – feita de violências, deslocamentos, ancestralidades e sobrevivências que moldam seu modo de ver o mundo. Nala explicita que sua perspectiva não se inicia na universidade, mas na própria vida: sua trajetória intelectual antecede e excede a trajetória acadêmica, pois, como lembra Collins (2019), o pensamento feminista negro é construído desde as vivências, e não a despeito delas.

Assim, ao situar-se como uma mulher negra que carrega marcas de racismo, sexualização, pobreza e violência doméstica, Nala afirma que seu conhecimento emerge desse corpo-história, e que é justamente essa localização que permite produzir uma leitura do mundo enraizada em experiências concretas. Sua escrita, portanto, não é um afastamento da própria vida, mas a continuidade dela: um gesto de autodefinição que transforma vivência em teoria, dor em linguagem e existência em método.

Ao articular experiência vivida e produção teórica, bell hooks (2024) afirma que a teoria só se torna curativa e libertadora quando nasce da autorrecuperação e está comprometida com a transformação coletiva. Nesse sentido, escrever a partir do corpo, das violências atravessadas, das memórias ancestrais e da oralidade que antecede a escolarização

– a trajetória intelectual que começa antes da universidade – constitui um ato político que recusa a cisão entre vida e pensamento, tão cara à lógica acadêmica tradicional.

A centralidade da experiência, como propõe o pensamento feminista negro, rompe com a ficção da neutralidade e desvela a universidade como um espaço estruturado por hierarquias de raça, gênero e classe. É exatamente nesse ponto que a reflexão de hooks sobre a necessidade de uma revolução pedagógica torna-se urgente: se a teoria só ganha potência emancipatória quando conectada à prática, é preciso que a sala de aula e a escrita acadêmica tornem-se lugares onde se nomeiam e se enfrentam os sistemas de dominação institucionalizados (hooks, 2021). Nesse movimento, produzir conhecimento a partir de uma perspectiva negra não apenas questiona o cânone e suas ausências, mas desloca as fronteiras do que é reconhecido como ciência, convertendo a própria produção intelectual em um ato de resistência, cura e reconstrução de si e da coletividade.

A narrativa de Ayana inscreve-se de modo profundo no debate sobre teoria, prática e transformação, pois revela como a própria experiência vivida pode operar como motor de deslocamento epistemológico. Ao perceber que a biologia (campo onde iniciou sua trajetória) não lhe oferecia espaço para pensar raça, identidade e representatividade, Ayana realiza um movimento que é, ao mesmo tempo, intelectual e afetivo: migra de área para encontrar um território onde o seu corpo negro e suas inquietações pudessem existir sem silenciamento. Esse deslocamento ecoa o que bell hooks (2024) indica ao afirmar que a teoria só se torna emancipatória quando emerge da necessidade de auto recuperação. A troca de área, nesse sentido, não é apenas uma escolha acadêmica, mas um gesto político de busca por uma prática formativa que não reproduza a violência epistemológica sofrida durante toda a escolarização.

Eu saí da biologia porque eu queria discutir educação, mas lá dentro não tinha espaço. Primeiramente, comecei a questionar a história e cultura afro-brasileira, dentro desse currículo que seria da biologia, das ciências biológicas, daí eu já ampliei, porque eu falei dentro da universidade em si, em todos os cursos. Dessa valorização que eu não tive quanto menina negra, porque lá nos primeiros anos, nos anos iniciais, quando se abria um livro de história, as imagens que eu via de pessoas negras eram de pessoas acorrentadas e sendo chicoteadas, então eu tinha, eu olhava para aquelas imagens e eu tinha, era eu ali, né? Então eu trouxe. Falando do livro didático no mestrado. Então, assim, eu peguei os livros didáticos. No caso, eu peguei de ciências, que nessa época, no mestrado, foi o meu primeiro ano como professora na rede do Estado do Paraná. Então, assim, eu abri os livros e eu queria ver pessoas negras sendo valorizadas ali. Tipo, ah, eu tenho uma foto de uma médica? Qual é a cor? Então, quando eu entrar no mestrado, vou falar de representações, né? Imagéticas, eu começo a falar a respeito, e aí eu trago as imagens e faço esse contexto. Então, assim, estou trazendo lá, isso no livro de ciências, eu estou trazendo, e aí eu peguei do oitavo ano, porque onde a gente fala de da fase da embriologia, do processo embriológico até os métodos contraceptivos. Então a gente tem uma fase ali que a gente vai falar de gênero, tem uma fase onde a gente vai falar de gestação, e eu preciso falar para essas meninas sobre os métodos contraceptivos e inúmeras formas em relação a essa educação sexual. E aí eu percebo que quando

vem uma imagem de Inclusive, tem essa imagem de uma gestante sendo atendida fazendo uma ultrassom. Qual é a cor da gestante? Qual é a cor da pessoa que está fazendo o ultrassom? Então, eu consigo trazer isso dentro do livro didático, fazendo essas análises (Ayana, 2025)

Ao revisitar os livros didáticos que marcaram sua infância (repletos de imagens de pessoas negras escravizadas, feridas e subjugadas), Ayana reencontra a menina que aprendeu a se ver como ausência ou dor. Ao analisá-los enquanto professora-pesquisadora, ela devolve crítica e consciência ao próprio currículo que um dia a feriu. Esse retorno à materialidade das imagens, à cor dos corpos representados e à ausência de figuras negras em posições de autoridade evidencia como as práticas pedagógicas cotidianas reproduzem sistemas de dominação. A atenção de Ayana à tonalidade da pele de uma médica ou de uma gestante mostra que sua pesquisa nasce da experiência vivida e se transforma em lente analítica, tal como hooks (2021) propõe ao defender uma pedagogia que desnude as estruturas que moldam o conhecimento.

Assim, ao deslocar-se da biologia para a educação, Ayana não abandona um campo: ela amplia o horizonte de sua própria trajetória intelectual, recusando currículos que naturalizam desigualdades e reivindicando uma prática docente que reconheça meninas negras como sujeitas dignas de representação. Sua análise dos livros didáticos torna-se, portanto, não apenas investigação acadêmica, mas ato de autorrecuperação e de compromisso com a libertação coletiva. É nesse ponto que a pesquisa evidencia um deslocamento fundamental: ao buscar outras formas de existir no espaço acadêmico, a cena muda e o conflito se intensifica. Sua ação culmina no reconhecimento de que se é uma *outsider*, e não uma *insider*.

A tentativa de tornar-se um *insider* (parte do todo) revela seus limites, empurrando essas pesquisadoras para a condição de *outsiders*, nos termos de Patricia Hill Collins (2016). Esse deslocamento não é apenas simbólico, mas epistemológico. Algumas interlocutoras, especialmente aquelas oriundas das áreas exatas e biológicas, relataram mudanças de área como estratégia para viabilizar o debate social e racial em suas pesquisas. Outras optaram por permanecer em suas áreas originais sem tematizar explicitamente raça e gênero, ainda que reconheçam que sua consciência racial transforma profundamente a forma como enxergam o mundo, as relações e a própria ciência.

No caso de Zuri, sua trajetória no mestrado ganha contornos marcados pelas exigências técnicas de sua área e pelas condições materiais que atravessaram sua permanência. Ao ingressar na pesquisa, o tema que desenvolveu não surgiu de uma escolha pessoal, mas da oportunidade proporcionada pelo projeto financiado pelo CNPq no qual sua

orientadora já atuava. Assim, sua investigação passou a envolver o desenvolvimento de um corante natural a partir da aplicação de copigmentos para aumentar a estabilidade das antocianinas, exigindo dela um mergulho em compostos bioativos, campo com o qual não tinha familiaridade.

Minha orientadora me deu a opção de trabalhar com o fruto da Palmeira Jussara. Ela tinha um projeto do CNPq, aprovado, que tinha recurso para o financiamento dessa pesquisa, então ela me propôs [...] Então, a minha pesquisa acabou girando em torno disso, o desenvolvimento de um corante aplicando esses copigmentos. No começo, foi um pouco difícil para mim, porque eu nunca tive contato com essa área de compostos bioativos. Eu sempre trabalhei com produtos lácteos, com microbiologia, com análise físico-química, e não com análise de antioxidante. Só que, eu senti que eu tive um crescimento muito grande no mestrado, porque ninguém vai pegar na sua mão que nem na graduação e vai te ensinar como é que faz. Se pressupõe que por você estar num mestrado, você já tem um determinado conhecimento. Então, eu meio que tive que me forçar a crescer academicamente nessa questão de procurar a minha própria metodologia. Ou encontrar alguém que pudesse me ajudar. Porque o orientador está ali para te dar um apoio, um auxílio. E não realmente pegar na sua mão e olha assim que faz. Seria muito mais fácil se acontecesse assim? Mas, no primeiro ano do mestrado, foi muito tranquilo, porque eu tinha bolsa. No segundo ano, eu acabei ficando sem bolsa. E nos três primeiros meses, foi um pouco difícil, porque o custo de vida em Maringá não é baixo. E eu tinha muita coisa para fazer ainda. Eu tinha disciplina para terminar, eu tinha que me qualificar. Isso foi uma coisa que acabou. Eu não vejo espaço para falar de questões raciais na minha pesquisa e nem de escrever algo assim mais de perto sabe, como por exemplo quem me ajudou a pegar as frutas para analisar, porém é isso aí (Zuri, 2025).

Acostumada a trabalhar com produtos lácteos, microbiologia e análises físico-químicas, Zuri viu-se diante de um universo metodológico novo, que exigia autonomia, busca ativa e capacidade de se reinventar dentro do laboratório. Ela descreve esse processo como um deslocamento necessário: no mestrado, diferentemente da graduação, não há um acompanhamento passo a passo, e a expectativa é que o estudante consiga traçar caminhos e resolver demandas metodológicas por conta própria. Embora tenha sido um percurso permeado por incertezas, Zuri reconhece que foi nesse movimento – de construir seus próprios procedimentos, testar possibilidades e procurar quem pudesse orientá-la – que se deu grande parte de seu amadurecimento acadêmico.

Entretanto, essa trajetória não ocorreu sem tensões. A perda da bolsa no segundo ano, somada ao alto custo de vida e às inúmeras demandas acadêmicas (disciplinas, qualificação, análises laboratoriais), produziu um cenário de exaustão e insegurança. Além disso, Zuri identifica um limite imposto pela estrutura da própria área: não encontrou espaço para inserir discussões raciais em sua pesquisa nem para registrar, no formato acadêmico esperado, aspectos da experiência vivida que atravessaram seu processo, como o apoio de quem colheu os frutos para as análises. Assim, sua narrativa revela uma tensão recorrente para estudantes negras em áreas tecnológicas: desenvolver pesquisas altamente técnicas enquanto vivenciam

condições que nunca aparecem nos relatórios, mas que moldam profundamente a produção do trabalho científico.

Nas Ciências Humanas, onde a escrita e a narrativa ocupam posição central, essas mulheres têm reivindicado metodologias que partem da experiência vivida (como a escrevivência) e epistemologias que rompem com a lógica colonial que separa pesquisadora e objeto. Nesses campos, a crítica às ausências, a centralidade das memórias e o compromisso com a coletividade tornam-se não apenas abordagens metodológicas, mas formas de tensionar a própria noção de ciência. Já nas áreas tecnológicas, experimentais e biomédicas, o desafio assume outra feição: ali, a técnica parece ocupar todo o espaço, e é justamente nesse território de pretensa neutralidade que mulheres negras lutam para existir, persistir e revelar outras camadas da vida científica, aquelas que não aparecem nos relatórios laboratoriais, mas que sustentam a possibilidade de permanecer na universidade. A diferença entre esses campos não reside apenas nos objetos de estudo, mas nas oportunidades (ou limitações) de inscrever a própria voz dentro dos saberes hegemônicos.

As narrativas analisadas evidenciam que, enquanto em áreas humanísticas há mais brechas para a incorporação de outras linguagens, afetos e histórias, nas ciências exatas e biológicas essas possibilidades são drasticamente reduzidas. Entretanto, em ambas as frentes, mulheres negras encontram maneiras de reescrever sua presença acadêmica. Algumas o fazem por meio da literatura, da memória, da oralidade e da poesia; outras, por meio da perseverança em pesquisas técnicas, da busca solitária por metodologias e do esforço de manter-se apesar das barreiras financeiras e simbólicas. Em comum, está o gesto político de afirmar-se como sujeito produtor de conhecimento. Em vez de tentar se encaixar no modelo universalista e eurocêntrico de ciência, constroem modos próprios de interpretar o mundo e criam frestas que desafiam as estruturas rígidas da universidade. Assim, cada área revela suas próprias fraturas, e é justamente nesses lugares de tensão que novas epistemologias florescem.

Além disso, tanto nas ciências humanas quanto nas áreas técnicas, essas experiências demonstram que a produção intelectual das mulheres negras não se esgota no domínio teórico, mas emerge de suas vidas, de seus corpos e das histórias que carregam. Ao assumirem metodologias situadas, ao reivindicarem referências de intelectuais negras, ao desnaturalizarem as hierarquias acadêmicas e ao buscarem redes de apoio, elas encarnam o que Audre Lorde (2019) descreve como a transformação do silêncio em linguagem e ação. A escrita torna-se, então, um instrumento de cura e denúncia, uma forma de romper o isolamento imposto e de construir vínculos com outras mulheres negras que caminham pelo mesmo território epistemológico. Esse movimento desafia epistemologias que insistem em

classificá-las como objeto e não como autoras, inaugurando um compromisso ético com a partilha dos saberes, sustentado pelo cuidado consigo, com as outras e com aquilo que ainda pode vir a ser construído.

Por fim, ao ocuparem a universidade com suas vozes, metodologias e presenças, essas mulheres produzem rupturas que ultrapassam suas trajetórias individuais. Elas instauram novas possibilidades de existência acadêmica, desestabilizando o pacto que, historicamente, reservou à branquitude o lugar de fala legítima. Em suas pesquisas, aulas, coletivos, experiências e resistências cotidianas, criam linguagens que não cabem mais na moldura colonial que formou as instituições de ensino superior.

Como afirma Kilomba (2019, p. 14), “uma sociedade que vive na negação ou até mesmo na glorificação da história colonial não permite que novas linguagens sejam criadas”. Ao confrontarem essa negação e recusarem o silenciamento, essas mulheres provam justamente o contrário: quando a verdade histórica é exposta, quando o silêncio imposto é quebrado e quando a margem se torna lugar de produção, novas linguagens emergem e, com elas, novas formas de pensar, existir e transformar a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta dissertação foi a compreensão de que o conhecimento e aquilo que se convencionou chamar de pensamento científico não são neutros, tampouco produzidos de forma equânime. A ciência constitui-se historicamente como um campo de disputas: um espaço no qual determinados sujeitos são legitimados como produtores de saber, enquanto outros têm suas existências, experiências e capacidades intelectuais sistematicamente desautorizadas. No interior das universidades, essa lógica expressa-se de forma contundente por meio do racismo, que opera como mecanismo de exclusão simbólica, institucional e subjetiva, produzindo impactos profundos nas trajetórias de estudantes negras e negros. Ao analisar os percursos de pesquisadoras negras vinculadas à pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, esta pesquisa evidencia como o racismo atravessa relações, escolhas, afetos e modos de produzir conhecimento, constituindo-se como uma barreira persistente à permanência e à legitimação dessas sujeitas no espaço acadêmico.

Os relatos das interlocutoras revelaram que o racismo permanece como eixo central das experiências negativas vivenciadas no cotidiano universitário. Ele manifesta-se nas relações com docentes, colegas e, de forma particularmente dolorosa, na relação consigo mesmas. A dúvida constante sobre as próprias capacidades intelectuais, as experiências de humilhação, o desamparo institucional, a solidão e o sentimento de deslocamento não aparecem como episódios isolados, mas como expressões reiteradas de uma estrutura que insiste em empurrá-las para lugares social e emocionalmente impostos. Nesse processo, as pesquisadoras são frequentemente questionadas em sua possibilidade de produzir conhecimento a partir de visões de mundo próprias, o que evidencia que o racismo não atua apenas como obstáculo externo, mas também como força que incide sobre as subjetividades com o intuito de colonizá-las.

Essa constatação articula-se diretamente com o percurso analítico e teórico desenvolvido ao longo da dissertação. Ao assumir a escrivência como método, a análise episódica como instrumento e a prioridade para intelectuais negras como escolha teórica, esta pesquisa afirma que o conhecimento produzido a partir da experiência racializada possui densidade analítica e rigor científico. A discussão teórica permitiu compreender que essas experiências não são exceções individuais, mas efeitos de um projeto histórico que definiu quem pode ser reconhecido como sujeito da ciência. O debate sobre ações afirmativas, por sua vez, situou institucionalmente essas trajetórias, demonstrando que o acesso formal à

universidade não elimina as desigualdades que estruturam a permanência, o reconhecimento e as possibilidades de produção intelectual na pós-graduação. Já a centralidade conferida às vozes das pesquisadoras permitiu evidenciar como essas estruturas são vividas, negociadas e enfrentadas no cotidiano acadêmico.

Essas escolhas teóricas e metodológicas desdobraram-se também na decisão consciente de dialogar majoritariamente com intelectuais negras. Não se trata apenas de uma opção bibliográfica, mas de um posicionamento intelectual que reconhece a potência analítica de produções forjadas a partir de experiências historicamente atravessadas por desigualdades raciais, de gênero e de classe. Trabalhar com essas autoras significou reconhecer que seus escritos não são apenas comentários sobre a realidade, mas elaborações densas de mundos vividos, capazes de oferecer categorias, sensibilidades e chaves interpretativas fundamentais para compreender as trajetórias analisadas. Ao me apoiar nesses referenciais, a pesquisa insere-se em um movimento de ampliação do campo científico, valorizando produções que, por muito tempo, foram marginalizadas ou tratadas como periféricas. Nesse sentido, esta dissertação contribui para o fortalecimento e a circulação dessas produções no interior da universidade, reafirmando sua centralidade na construção de leituras críticas sobre a pós-graduação.

A análise das narrativas reuniu evidências de que, após o ingresso na instituição, os conflitos produzidos pelo racismo assumem formas específicas no espaço acadêmico. Estratégias de adaptação (como vigiar a vestimenta, modular a fala, evitar confrontos e adequar-se às normas estabelecidas) emergem como respostas recorrentes nas histórias narradas. Essas estratégias revelam como as interações universitárias são atravessadas por expectativas, hierarquias e julgamentos, exigindo das pesquisadoras negras um constante gerenciamento de si para reduzir riscos de exclusão, punição simbólica ou fracasso acadêmico.

A universidade, nesse sentido, não se apresenta imediatamente como um espaço comum ou acolhedor para o sujeito negro. Medos, desconfortos e tensões atravessam sua presença no campus, nas salas de aula e nas relações interpessoais. Esses sentimentos são intensificados por desigualdades econômicas e pela predominância de estudantes oriundos das classes médias e altas, reforçando a percepção de que o branco é tomado como referência legítima do espaço acadêmico. Enquanto determinados corpos ocupam posições naturalizadas (como as de estudante universitário ou professor), o sujeito negro precisa aprender e sustentar uma fachada que o torne aceitável, mesmo que isso implique o apagamento de dimensões centrais de sua identidade.

Nesse contexto, assumir uma espécie de máscara emerge como estratégia de sobrevivência. O silenciamento sobre experiências de racismo, o distanciamento de referências familiares e culturais e a dificuldade em vincular-se a coletivos negros aparecem como formas de adequação a um espaço que, historicamente, não admite questionamentos. No entanto, para sujeitos oriundos de realidades profundamente desiguais, questionar não é um luxo intelectual, mas uma condição de existência. A tensão entre adequação e resistência atravessa as trajetórias analisadas, revelando um movimento contínuo entre a encenação consciente e a naturalização das performances exigidas.

Ainda assim, o que se espera das pesquisadoras negras não se limita à adequação estética ou comportamental, mas envolve a expectativa de passividade e subordinação. Essa exigência carrega um peso histórico que se torna insustentável para sujeitos cujas ancestralidades foram marcadas pela escravização, pela violência e pela negação sistemática de direitos. Diante disso, algumas interlocutoras optaram por silenciar pautas raciais em determinados contextos acadêmicos, evitando conflitos que pudessem comprometer avaliações, orientações ou relações institucionais. Esse silenciamento, no entanto, não deve ser confundido com ausência de consciência racial: deve ser compreendido como uma leitura estratégica das regras que estruturam o campo acadêmico.

É nesse ponto que a pesquisa evidencia um deslocamento fundamental. Ao buscarem outras formas de existir na universidade, os limites da tentativa de pertencimento tornam-se evidentes. Muitas pesquisadoras passam a ocupar uma posição de exterioridade crítica: uma localização que não é apenas simbólica, mas também epistemológica. Algumas interlocutoras relataram mudanças de área como estratégia para viabilizar debates sociais e raciais em suas pesquisas. Outras optaram por permanecer em seus campos de origem sem tematizar explicitamente raça e gênero, ainda que reconheçam que a consciência racial transforma profundamente suas formas de enxergar o mundo, as relações e a própria ciência.

Essas estratégias não devem ser lidas como contradições, mas como respostas situadas a um campo científico que insiste em afirmar-se neutro e justo. Mesmo quando raça e gênero não aparecem como categorias analíticas centrais, a simples presença de mulheres negras produzindo ciência já desloca quem é historicamente legitimado como sujeito do conhecimento. Nas áreas exatas e biológicas, em especial, a identidade racial atravessa de maneira incontornável as trajetórias acadêmicas, os espaços ocupados e as formas de reconhecimento, operando como intervenção simbólica e política, ainda que muitas vezes silenciosa. Ao mesmo tempo, aquelas que articulam explicitamente raça e gênero em suas pesquisas realizam intervenções epistêmicas mais diretas, inscrevendo perspectivas

interseccionais em campos construídos sob a premissa da neutralidade científica. Essas produções evidenciam que a ciência é atravessada por relações sociais e que o conhecimento situado não constitui fragilidade, mas potência analítica.

Após a dor, portanto, as pesquisadoras reinventam suas presenças e passam a compreendê-las como formas de resistência ao que lhes foi imposto, afirmando processos de autodefinição. Suas existências tensionam o modelo eurocêntrico da universidade tanto no plano simbólico quanto no material, produzindo deslocamentos nas fronteiras disciplinares e epistemológicas. Ainda que o ambiente acadêmico continue a reproduzir desigualdades e a adoecer corpos e subjetividades negras, essas mulheres produzem fissuras no projeto hegemônico da ciência, ampliando as possibilidades de existência, permanência e produção intelectual no ensino superior.

Esta pesquisa reafirma que a universidade é um espaço de disputa constante entre projetos de ascensão social e heranças familiares, afetivas e raciais frequentemente deslegitimadas. O racismo questiona capacidades intelectuais, adoerce e silencia; entretanto, ele é confrontado quando emergem estratégias, alianças e reinvenções voltadas à resistência. Ao evidenciar essas trajetórias, esta dissertação afirma que pensar a presença de pesquisadoras negras na pós-graduação é pensar, necessariamente, os limites e as possibilidades da própria universidade enquanto projeto democrático.

Enquanto pesquisadora negra na pós-graduação, dialogar com as experiências aqui analisadas exigiu um exercício contínuo de deslocamento e reflexão. Houve momentos de tentativa de distanciamento metodológico e outros em que foi impossível não reconhecer, nas narrativas das interlocutoras, fragmentos de minha própria trajetória. Ao longo do processo de escrita, compreendi que essa tensão não representa uma fragilidade, mas uma das forças centrais do trabalho. Reconhecer-se situada não implica comprometer os resultados da pesquisa: implica assumir que toda produção de conhecimento parte de um lugar social específico. Escrever a partir desse lugar permitiu visibilizar relações que tendem a ser naturalizadas, como as assimetrias raciais nos processos de orientação, o reconhecimento intelectual e as expectativas projetadas sobre corpos negros no espaço universitário.

Escrever esta dissertação foi, também, um exercício afetivo. Houve dor ao revisitar memórias persistentes e houve raiva ao reconhecer padrões de exclusão que se repetem; mas houve, sobretudo, a construção de um compromisso ético com aquelas que caminham ao meu lado. A escrita tornou-se espaço de elaboração: um lugar no qual afetos historicamente deslegitimados no fazer científico puderam existir. Nesse sentido, esta pesquisa não se constitui apenas como trabalho acadêmico, mas como gesto de permanência: permanecer

escrevendo, permanecer nomeando o racismo e permanecer afirmando que nossas experiências importam. Diante de um silêncio historicamente exigido como condição de pertencimento, escrever tornou-se uma forma de recusa à ordem vigente.

Esta pesquisa não teve como objetivo esgotar o debate sobre ações afirmativas nem apresentar dados quantitativos sobre a produção acadêmica de mulheres negras na pós-graduação. Ainda assim, ela evidencia a necessidade de aprofundar esse campo em investigações futuras, considerando as transformações teóricas e analíticas impulsionadas por pesquisadoras negras em diferentes áreas do conhecimento. Do mesmo modo, não se propôs a realizar uma análise aprofundada sobre docentes negras e negros, compreendendo que tal empreitada demandaria outro tempo e escopo. Apesar disso, a dissertação contribui ao registrar narrativas de mulheres negras que produzem deslocamentos significativos no cenário acadêmico e ao explicitar os limites institucionais de uma universidade que ainda resiste em reconhecer o racismo como elemento constitutivo de suas desigualdades.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a universidade não se configura como um caminho natural para mulheres negras, mas como um espaço historicamente marcado por disputas, desigualdades e exclusões. Suas trajetórias são atravessadas por múltiplas formas de violência, entre elas o racismo, o sexismo, a solidão acadêmica e as limitações econômicas, que se manifestam desde a infância até a pós-graduação. A ausência de mediação familiar com a educação formal, somada às experiências de violência escolar na infância, impacta profundamente a constituição da autoestima intelectual, produzindo sentimentos recorrentes de dúvida, insegurança e não pertencimento que acompanham essas mulheres ao longo de sua formação.

A ascensão educacional, nesse contexto, não é vivida apenas como conquista individual, mas como compromisso coletivo, orientado por uma moral da devolução às famílias e comunidades de origem. Ao mesmo tempo, o racismo não se apresenta como um elemento externo à universidade, mas como princípio organizador de suas práticas, relações e hierarquias. Ainda que o acesso ao ensino superior tenha sido ampliado nas últimas décadas, a permanência continua condicionada a violências simbólicas, institucionais e emocionais que atravessam o cotidiano acadêmico.

As relações pedagógicas, especialmente nos processos de orientação, revelam-se frequentemente assimétricas, reproduzindo hierarquias raciais e de gênero que operam como dispositivos de controle e silenciamento. O racismo institucional manifesta-se na desqualificação de pesquisas, na redução arbitrária de notas, na infantilização das pesquisadoras e na vigilância constante de suas trajetórias acadêmicas. Diante desse cenário,

comunidades de apoio, redes afetivas, amizades e a presença de referências docentes comprometidas tornam-se elementos centrais para a permanência e para a não desistência.

No que se refere às áreas de conhecimento, observa-se que, nas Ciências Humanas, há maior abertura para referenciais teóricos negros e metodologias ancoradas na experiência, o que possibilita tensionamentos epistemológicos mais diretos. Já nas áreas de Exatas e Biológicas, as transformações ocorrem menos na produção científica em si e mais no posicionamento político que a presença negra assume nesses espaços. A mudança de área aparece, em alguns casos, como estratégia diante da ausência de abertura epistemológica para o debate racial.

Por fim, as pesquisadoras não apenas resistem às estruturas excludentes, mas tensionam a própria ideia de neutralidade científica, ampliando as fronteiras do conhecimento acadêmico. A presença de mulheres negras na pós-graduação produz deslocamentos críticos no campo científico e institucional, evidenciando que sua inserção não representa apenas inclusão numérica, mas reconfiguração das formas de produzir, validar e compartilhar saberes.

A grande contribuição desta dissertação reside, portanto, em evidenciar que o racismo não é um elemento externo à universidade, mas um princípio organizador de suas relações, práticas e hierarquias, afetando diretamente quem pode produzir conhecimento, de que forma e com que reconhecimento. Ao articular trajetórias individuais, políticas institucionais e reflexões teóricas, este trabalho demonstra que a presença de mulheres negras na pós-graduação não é apenas um efeito das ações afirmativas, mas uma força transformadora que tensiona os fundamentos da ciência moderna. Ao inscrever essas experiências no campo acadêmico, esta pesquisa afirma que produzir conhecimento a partir de um lugar racializado não limita a ciência: amplia-a, deslocando suas fronteiras e abrindo caminhos para uma universidade mais justa, plural e comprometida com a democratização do saber.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior. **Rev. antropol.** (São Paulo, Online), v. 64, n. 3: USP, 2021.
- ALMEIDA, Caio Henrique de. Grada Kilomba: o racismo cotidiano a partir de Memórias da plantação. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco - AC, v. 6, n. 3, p. 193–204, set./dez. 2023.
- ALONSO, Angela; LIMA, Márcia; ALMEIDA, Ronaldo. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.1, p. 229-236. Florianópolis, 2000.
- ARAUJO, Marivânia Conceição de. **Quando a comunidade não quer ser favela: estudo sobre a construção da identidade social de moradores de comunidade**. 1997. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 1997.
- ARAUJO, Marivânia Conceição. **Cotas raciais na nossa UEM**. Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB). 2019. Disponível em: <http://sites.uem.br/neiab/news/cotas-raciais-na-nossa-uem>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- AZEVEDO, Jackeline Maciel de; BARBOSA, Hanna Karoliny Feitosa; GUENA, Marcia. Mulheres nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil: um processo decolonial do saber. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 01-26, jan./dez., 2024.
- AZEVEDO, Solange Gil de. **O canto de resistência de mulheres negras: vozes que ecoam transformação social**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 145, n. 49, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1831258> Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superiores das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 25 de setembro de 2023.** Altera as Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/2012, incluindo disposições sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e ações afirmativas. Disponível em: <https://www.in.gov.br/leiturajornal?data=2023-09-26&pagina=30&tipo=1&token=auto>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.** Estabelece diretrizes para indução de ações afirmativas na pós-graduação no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32580-portaria-normativa-13-2016-pdf-2&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARDOSO, Caroliny de Souza do Nascimento; ARAÚJO, Marivânia Conceição; MARTINS, Daniara Thomaz Fernandes. Cotas raciais, movimento negro e os núcleos afro-brasileiros: o caso da UEM. **Escritas do Tempo**, v. 4, n. 10, p. 10–22, 2022.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou uma intelectual? : um quase manual de sobrevivência acadêmica**. São Paulo : Planeta do Brasil, 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E DEMOCRACIA, 2001, Brasília. Anais [...]**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Organização de Djamila Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia: um retrato**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

CARNEIRO, Tatiane da Conceição. **Mulheres negras professoras doutoras inseridas nos cursos de pós-graduação em Educação e Relações Raciais: um olhar sobre o racismo institucional**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 16 ago. 2019.

CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil**. Brasília: INCT, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999.

COLE, Elizabeth R.; OMARI, Safiya R. Race, Class and the Dilemmas of Upward Mobility for African Americans. **Journal of Social Issues**, v. 59, n. 4, p. 785–802, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Alex Ratts. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 8, 1989.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo, Contexto, 2007

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro, Lacerda, 1999.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FELIPE, Delton Aparecido; CARVALHO, Lílian Amorim. Cotas para a população negra na Universidade Estadual de Maringá: mobilizações, tensões e desafios. **Revista da ABPN**, v. 13, ed. especial, p. 11–37, 30 abr. 2021.

FELIPE, Delton Aparecido; LIMA, Fernanda da Silva. **Cotas raciais: gestão, implementação e permanência**. Santa Cruz do Sul: Essere Nel Mondo, 2022.

FELIPE, Delton Aparecido. A construção do plano de ensino de história da África no ensino superior: desafios, temas e referências. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 162–186, 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **Revista História UEG - Porangatu**, v. 7, n. 1, p. 156–171, jan./jun. 2018.

FERES JR., João; TOSTE, Verônica; MORATELLI, Gabriella; BARBABELA, Eduardo. Igualdade e inclusão na universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior. **Cartilhas GEMAA (IESP-UERJ)**, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. **E não sou uma mulher? Sojourner Truth**. Geledés, 08 jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GEMAA-UERJ. **Desigualdades raciais na ciência brasileira**. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, 2023. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/desigualdades-raciais-na-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 22 maio 2025.

GODOY, Jaqueline França da Silva. Experiências maternas de ser no Brasil a partir de mulheres cientistas pertencentes ao movimento Parent in Science. In: **XV Reunião de Antropologia do Mercosul**, 2025, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador: UFBA, 2025. ISBN 978-65-982138-6-2.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: HARAWAY, Donna *et al.* **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37–129.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. In: Revista Biblioteca Entre Livros: Textos fundamentais para ler e guardar. São Paulo: Duetto Editorial, 2006.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luísa Escorel. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IANNI, Octavio. **Dilemas da questão nacional**. In: **O labirinto Latino-Americano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 40-81.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declar-a-parda>> Acesso em: 2 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza**. Agência de Notícias IBGE, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358>. Acesso em: 22 maio 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Ática, 2022.

JESUS, Gabriela dos Anjos de. **As formas de resistência na trajetória acadêmica de mulheres negras**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro.** In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso;

CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 91–108.

LACERDA, Joao Batista de. **O Congresso Universal das Raças, reunido em Londres (1911). Apreciação e comentários.** Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912.

LIZARDO, Elisângela (org.); BONONE, Luana Meneguelli; OLORRUAMA, Dan; FAIRBANKS, Cristiane; SOUSA, Euzébio Jorge Silveira de. **Dossiê Florestan Fernandes: Pós-graduação e trabalho no Brasil.** São Paulo: ANPG/CEMJ, 2023.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e discursos.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Elefante, 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARTINS, Daniara Thomaz Fernandes. **“A UEM vai ficar preta!”: análise do processo de implementação de cotas para pessoas negras na Universidade Estadual de Maringá.** 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Arqueologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

MORAIS, Beatriz França de; LIMA, Klebe Miranda de; MACHADO, Tânia Mara. As políticas de ações afirmativas na pós-graduação e a ideia de pensar um currículo na educação das relações étnico-raciais na Amazônia acreana. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco – AC, v. 8, n. 2, p. 19–34, abr./jun. 2025.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República.** In: FONSECA, Marcus Vinicius. **A história da educação dos negros no Brasil.** Marcus Vinicius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). Niteroi: EdUff, 2006. p. 395-412.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento: textos, entrevistas, roteiros.** Organização de Alex Ratts. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Nossa democracia racial**. In: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Instituto Kuanza, 2006. p. 106-107.

NASCIMENTO, Tainah Mota do. **Para cada excelência negra há uma mediocridade branca: docentes negras na pós-graduação brasileira**. 2025. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

NERY, Marcella Pereira. **O começo, o meio e o fim: experiências de mulheres quilombolas em conselhos de política pública**. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2024.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil). *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1. p. 208 - 308. Nov. 2006.

OBSERVATÓRIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO (OBAAP). **Universidades públicas com resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação**. Infográfico, n. 1, 2023.

OLIVEIRA, Ana Padilha Luciano de. **Guerreiras: um estudo das relações de familiares de presos em grupos de uma rede social**. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014. (Coleção NEABI Digital: Refazendo Laços e Desatando Nós, v. 1). Disponível em: <https://sites.uel.br/leafro/wp-content/uploads/2023/09/O-espelho-quebrado-da-branquitude_compressed-1-1.pdf?utm_source=chatgpt.com> Acesso em 03 de fev. 2025.

PRAXEDES, Rosângela Rosa. **Negros de classe média na cidade de Maringá**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRAXEDES, Rosângela. Classe média negra no Brasil: negros em ascensão social. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, jan. 2003.

PUÃ, Bell. **Nossa História do Brasil: Pindorama em poesia**. São Paulo: Penalux, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Ana Lúcia. **A pobreza mora ao lado: Segregação socioespacial na Região Metropolitana de Maringá**. 2004. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

RODRIGUES, Jeferson Vinicius; BERNARDI, Renato. A ocupação do território dos povos originários como ofensa ao direito fundamental à memória e as medidas alternativas de solução de conflitos. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 1, p. 1–23, fev. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. 1. ed. Belo Horizonte; Brasília: Piseagrama; Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Gabriel Gustavo dos. **Cotas, sociabilidade e racismo: um estudo sobre as relações raciais na UENP**. 2023. 222 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Londrina, 2023.

SANTOS, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Zahar, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Duana Eduarda Elias da; BARCZYSCZYN, Gabriela; GODOY, Jaqueline França da Silva; SANTOS, Wellington Benevides dos. Uma análise da aplicação de ações afirmativas na política de permanência dos Programas de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 49., 2025, Campinas, 2025.

SILVA, Fabson Calixto da. **Cota não é esmola! Existências e resistências negras diante da obrigatoriedade de implementação da política de cotas raciais na pós-graduação da UFAL**. 2023. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, Jandilson Vitor da; MORAES, Marcelo; OLIVEIRA, Patrícia Pinheiro de; ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida; CAETANO, Willian. A Superação das Desigualdades Raciais na Educação: Implicações da Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. In: **Seminário de Educação (SEMIEDU)**, 32., 2024, Cuiabá. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024.

SILVA, Maria Nilza. A humanidade questionada. In: **Folha de Londrina**, 2021. Disponível em ><https://www.folhadelondrina.com.br/opiniaio/espaco-aberto---a-humanidade-questionada-violencia-e-perversao-do-racismo-cotidiano-3065328e.html?d=1>< Acesso em 01/12/2025.

TAVARES, Marina Marques. **Trajetórias de vida de mulheres negras: mobilidade social e significados do corpo negro e do cabelo crespo**. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Leafro: **Apresentação do projeto**. Londrina, 2023. Disponível em: <https://sites.uel.br/leafro/apresentacao-2/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonizing the Mind**. Portsmouth: James Currey, 2005.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Portaria n.º 001/2025-PEN**. Maringá, 2025. Disponível em:
<<https://www.pen.uem.br/site/public/link/download/2246a7ab5e4c059e6bcb7e0bd02e983f44631557>>. Acesso em: 11 ago. 2025.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882–909, jul./set. 2020.

VENTURINI, Anna Carolina; SILVA, Emili Senra da. Guia básico de ações afirmativas na pós-graduação (versão resumida). **Guias do Observatório de Ações Afirmativas na Pósgraduação (OBAAP)**, n. 1, 2023.

VENTURINI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 11, p. 1-15, 2017. Disponível em:
https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828_ARQUIVO_AnaCarolinaVenturini_Texto_completo_MM_FG.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2025.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292–1313, out./dez. 2017.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Uma Reivindicação dos Direitos da Mulher**. Trad. Adriana Lisboa. São Paulo: Boitempo, 2016.