



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL – PPGAS

**Entre a cruz e a espada: implicações de raça, gênero e classe na permanência de
estudantes negras nos cursos de tecnologia na Universidade Federal do
Amazonas.**

Elizabete Amancio de Senna Silva

MANAUS -AM

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL – PPGAS

Elizabeth Amancio de Senna Silva

Orientadora: Professora Doutora Luiza Dias Flores

**Entre a cruz e a espada: implicações de raça e gênero e classe na permanência de
estudantes negras nos cursos de tecnologia na Universidade Federal do
Amazonas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

MANAUS – AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586r Silva, Elizabete Amancio de Senna
 Entre a cruz e a espada: implicações de raça, gênero e classe na
 permanência de estudantes negras nos cursos de tecnologia na
 Universidade Federal do Amazonas / Elizabete Amancio de Senna Silva. -
 2026.
 149 f. : il., p&b. ; 31 cm.

 Orientador(a): Luiza Dias Flores.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Antropologia Social, Manaus , 2026.

 1. Raça. 2. Gênero . 3. Classe. 4. tecnologias . I. Flores, Luiza Dias. II.
 Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
 Antropologia Social. III. Título

ELIZABETE AMANCIO DE SENNA SILVA

**Entre a cruz e a espada: implicações de raça, gênero e classe na permanência de
estudantes negras nos cursos de tecnologia na Universidade Federal do
Amazonas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luiza Dias Flores.

Aprovado em: 01 de abril de 2026

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Luiza Dias Flores - **Presidente**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFAM

Prof.^a Dra. Iolete Ribeiro da Silva - **Membro Externo**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM

Prof.^a Dra. Ana Carla dos Santos Bruno - **Membro Interno**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFAM

À minha amada companheira, Aline,
que me deu forças para adentrar o mar acadêmico
e sabedoria para nadar contra as correntezas das dificuldades financeiras, psíquicas e
familiares.

Foi abrigo, foi barco, foi porto seguro
quando a travessia parecia longa demais.

Ao meu pai, por ter lutado pela vida
e por me impulsionar até aqui em cada um de seus suspiros.

À minha amada mãe,
que tantas vezes adiou os próprios sonhos
para que eu pudesse seguir os meus.

À minha avó – *em memória* – que sempre me inspirou

Agradeço à minha família pela felicidade compartilhada ao longo de minha trajetória acadêmica.

Aos amigos e colegas do PPGAS, que acolheram minhas dúvidas e angústias ao longo desses anos, tornando o percurso mais leve.

Às minhas avós, cujas histórias de vida, marcadas por força e resistência, foram inspiração constante para que eu me tornasse a mulher que sou hoje.

Aos meus gatos, bichanos sensíveis e afetuosos, que me ofereceram tranquilidade nos dias caóticos e companhia silenciosa durante a escrita das páginas que se seguem.

À minha orientadora, Luiza, pela paciência, pelo cuidado e pelo direcionamento ao longo deste processo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPESP, por viabilizar, por meio da bolsa de pesquisa, uma estratégia concreta de permanência no mestrado.

À minha querida amiga Lisa, que, mesmo sem compreender plenamente, me ofertou escuta e acolhimento nas madrugadas de angústia.

E, sobretudo, às interlocutoras desta pesquisa, cuja generosidade tornou este trabalho possível.

RESUMO

Esta dissertação analisa os processos de acesso, permanência e resistência de mulheres negras nos cursos de tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a partir de uma perspectiva interseccional que articula raça, gênero e classe. Inserida no campo da Antropologia Social, a pesquisa dialoga com a antropologia feminista, o feminismo negro e a antropologia das instituições, compreendendo a universidade como um espaço socialmente produzido, atravessado por hierarquias históricas e disputas simbólicas. Metodologicamente, o estudo combina análise de dados quantitativos sobre o ingresso de estudantes negras na Faculdade de Tecnologia (FT/UFAM) com etnografia de caráter participante, realizada no cotidiano institucional, envolvendo a convivência com cinco mulheres negras, estudantes e uma docente, cujas trajetórias foram acompanhadas por meio de observação participante, entrevistas abertas e registros em diário de campo. A pesquisa também mobiliza a análise de imagens institucionais, especialmente fotografias de formaturas, como recurso etnográfico para compreender os processos de visibilidade e invisibilização que estruturam a memória oficial da unidade. Os resultados evidenciam que, embora as políticas de ações afirmativas tenham ampliado o acesso de estudantes negras ao ensino superior, sua presença nos cursos tecnológicos permanece marcada pela sub-representação, pelo não pertencimento institucional e pela ausência de políticas efetivas de permanência. As trajetórias analisadas revelam que a permanência universitária se constrói em meio a experiências de racismo institucional, sobrecarga material e emocional, exaustão e vigilância constante, exigindo das estudantes estratégias individuais e coletivas de resistência. A docência negra aparece como referência simbólica fundamental, mas também como espaço de isolamento e desgaste, evidenciando os limites da diversidade institucional quando não acompanhada de transformações estruturais. Conclui-se que a permanência de mulheres negras nos cursos de tecnologia da UFAM não pode ser compreendida como resultado de esforço individual, mas como fenômeno profundamente atravessado por desigualdades estruturais e simbólicas. A pesquisa reafirma a necessidade de políticas institucionais de permanência, enfrentamento do racismo e revisão crítica dos critérios de excelência acadêmica, além de afirmar a escrita etnográfica como gesto político e epistemológico de resistência.

Palavras-chave: mulheres negras; tecnologia; permanência universitária; interseccionalidade; antropologia feminista.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the processes of access, permanence, and resistance of Black women in technology-related undergraduate programs at the Federal University of Amazonas (UFAM), from an intersectional perspective that articulates race, gender, and class. Situated within the field of Social Anthropology, the study engages with feminist anthropology, Black feminist thought, and the anthropology of institutions, understanding the university as a socially produced space shaped by historical hierarchies and symbolic disputes. Methodologically, the research combines quantitative analysis of data on the admission of Black women students to the Faculty of Technology (FT/UFAM) with participant ethnography conducted in the institutional daily life. The fieldwork involved close engagement with five Black women—students and one faculty member—whose trajectories were followed through participant observation, open-ended interviews, and field diary records. The study also draws on the analysis of institutional images, particularly graduation photographs, as an ethnographic resource to examine processes of visibility and invisibilization that structure the official memory of the academic unit. The findings demonstrate that although affirmative action policies have expanded access for Black women to higher education, their presence in technology programs remains marked by underrepresentation, institutional non-belonging, and the absence of effective permanence policies. The trajectories analyzed reveal that academic permanence is constructed amid experiences of institutional racism, material and emotional overload, exhaustion, and constant surveillance, requiring students to develop individual and collective strategies of resistance. Black faculty presence emerges as a crucial symbolic reference, yet also as a site of isolation and strain, highlighting the limits of institutional diversity when not accompanied by structural transformation. The dissertation concludes that the permanence of Black women in technology programs at UFAM cannot be understood as the result of individual effort, but rather as a phenomenon deeply shaped by structural and symbolic inequalities. The study underscores the need for institutional permanence policies, explicit anti-racist measures, and a critical reexamination of academic standards of excellence, while affirming ethnographic writing as a political and epistemological act of resistance.

Keywords: Black women; technology; academic permanence; intersectionality; feminist anthropology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reportagem sobre cotas publicada na Folha de São Paulo em 2003.

Figura 2: Turma de 1970; Fonte: Acervo da Eng.^a Lúdia Serejo Ramos

Figura 3: Turma de 2024; Fonte: Acervo de Breno Almeida de Souza

Figura 4: A representação de Maria sobre si mesma.

Figura 5: A representação de Carolina sobre si mesma

Figura 6 : As representações de Carolina sobre o futuro,

Figura 7: Representação de Bianca sobre si mesma

Figura 8: Representação de Bianca sobre o Futuro.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil de ingresso por cotas étnico-raciais na UFAM: categorias PPI1 e PPI2 segundo modalidade de acesso

LISTA DE SIGLA

- **FT** – Faculdade de Tecnologia
- **UFAM** – Universidade Federal do Amazonas
- **MNU** – Movimento Negro Unificado
- **UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- **IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- **IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- **AAF** – Ações Afirmativas
- **FMC** – Fórum de Mulheres na Computação
- **PPGAS** – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
- **PPGSCA** – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia
- **TI** – Tecnologia da Informação
- **ITA** – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
- **CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- **EPTI** – Educação Profissional e Tecnológica
- **STEAM** – Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática)
- **TASK** – Technology and Society Knowledge (Grupo de trabalho voltado à permanência de mulheres em STEAM)
- **PPI** – Pretos, Pardos e Indígenas
- **UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- **UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- **UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo
- **UFPA** – Universidade Federal do Pará
- **USP** – Universidade de São Paulo
- **PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- **PNAES** – Programa Nacional de Assistência Estudantil
- **PROAE** – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
- **CadUFAM** – Cadastro Único de Estudantes da Universidade Federal do Amazonas
- **RU** – Restaurante Universitário

- **IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- **IFCHS** – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais.

Sumário

1. Introdução	14
2. Capítulo 1: Quando a Universidade de olha no espelho: cor, pertencimento e acesso na UFAM	17
2.1 O Avesso do Espelho: ações afirmativas, fraudes e as ambiguidades do pertencimento.....	18
2.2 Imagens que não se vêem: presença e invisibilidade de mulheres negras na FT/UFAM.....	31
3. Capítulo 2: Mulheres em circuito: vínculos, diferença e resistência nos espaços tecnológicos	39
3.1 Entre Cicatrizes e Conquistas: Travessias de uma Mulher Negra no Território do Saber.....	43
3.2 Circuitos de Resistência: Mulheres Negras Tecendo Futuro em Territórios Codificados.....	44
3.3 Redes e Raízes na Universidade Federal do Amazonas: A Resistência de	
4. Capítulo 3: Entre resistência e esgotamento: à docência negra como travessia na Faculdade de Tecnologia da UFAM	47
4.1. Entrar não é pertencer: Sou mulher negra amazônida.....	53
4.2 No dispositivo perverso das relações de poder no trabalho, as estruturas oprimem a mulher negra: a permanência no pertencimento negado cotidianamente.....	55
4.3 O departamento como campo: gênero, raça e poder na engenharia.....	59
4.4 Microviolências, macroefeitos: corpo, cabelo e linguagem como fronteiras do pertencimento.....	60
4.5 Concurso, suspeição e o mérito racializado: quando vencer não basta.....	64
4.6 Solidão política e alianças frágeis: mulheres entre o medo e o silêncio.....	67
5. Capítulo 4: “Aqui não é lugar para alguém como você”: racismo institucional, sofrimento psíquico e permanência universitária de uma estudante negra na Faculdade de Tecnologia da UFAM	68
5.1 Racismo como experiência encarnada: corpo, vigilância e fadiga mental...71	
5.2 A desumanização que materializa a máquina de produção: Carolina não se vê como humana, mas um apetrecho obsoleto.....	71
5.3 Uma crítica ao “território de disputa”: o que está em jogo quando a universidade se mantém igual.....	74
5.4 Trajetória escolar: excelência sem garantias.....	76
5.5 A escolha do curso: desejo interrompido e uma nova estratégia de adentrar ao ensino superior.....	78

5.6 Experiência universitária: o corpo que não pertence a este lugar.....	80
5.7 Racismo institucional: da violência simbólica à pedagogia da humilhação.....	84
5.8 Silêncio como estratégia de sobrevivência.....	87
5.9. Classe, permanência e a materialidade do curso.....	97
5.10 Redes frágeis, resistências mínimas.....	100
5.11 A universidade que “inclui” em seu acesso, mas não sustenta em permanência.....	104
6. Capítulo 5: “Trabalhar para permanecer: classe, raça e gênero na experiência universitária de uma estudante negra de Arquitetura e Urbanismo na UFAM”.....	100
6.1 Mérito sob condições desiguais: possibilidades de ascensão ou caminho para o esgotamento?.....	108
6.2 Dinheiro, materiais e pedagogia excludente: trajetória invisibilizada.....	111
6.3 Quando o cansaço também é racializados: Implicações de uma leitura crítica.....	116
6.4 Não pertencimento e solidão institucional: um caminho percorrido por mulheres negras universitárias.....	120
6.5 Permanecer como resistência: Futuro, dignidade e projeto familiar.....	125
6.6. A representação de Bianca em si mesma: Transformação e (re)existência.....	126
6.7 Permanecer sob exaustão: Quando o desgaste é reflexo das falhas estruturais.....	131
7. CAPÍTULO 6: Entre o sofrimento e o estudo: permanência como prática subcomum.....	134
7.1 Permanecer não é apenas resistir: é produzir mundos.....	135
7.2 Contra a naturalização da miséria acadêmica.....	136
8. Considerações Finais.....	137
9. Referencias.....	142

*Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de escolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!*

Cota Não É Esmola

Bia Ferreira

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce de inquietações profundas, enraizadas na minha trajetória enquanto mulher negra e pesquisadora das ciências humanas. Carrego, em minha formação, os marcadores da exclusão e da resistência, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência de mulheres negras em espaços historicamente estruturados por hegemonias masculinas, brancas e elitistas, como os cursos de graduação em ciências e tecnologias. No âmbito da Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (FT/UFAM), essa estrutura se manifesta em cursos de Engenharia de Produção, Engenharia de Software, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação, Ciência da Computação e Design. A minha infância foi atravessada pelo desejo por esses campos, mas esse interesse foi silenciado e desestimulado por uma estrutura social que reforça o epistemicídio (Carneiro, 2005) e os limites simbólicos impostos às mulheres negras (Collins, 2019).

Minha avó materna, Maria Amancio, mulher negra e costureira, foi figura central na construção da minha identidade, mesmo que postumamente. Por meio de sua afetividade e do trabalho com outras mulheres, ela transmitiu seus ensinamentos da importância do cuidado e da escuta, saberes que são parte fundamental das epistemologias negras e das práticas do feminismo negro (Ribeiro, 2017; Gonzalez, 2020). No entanto, também aprendi com ela os limites do possível: o afeto era permitido, mas a criação, a inovação e o acesso às tecnologias reconhecidas como legítimas pela lógica ocidental, especialmente aquelas ligadas ao domínio científico, à engenharia e ao mundo digital, não. Isso, apesar de seu trabalho como costureira ser atravessado por formas complexas de criação, cálculo, resolução de problemas e inovação. Hoje compreendo que aquilo que minha avó fazia envolvia tecnologias ancestrais e saberes não hegemônicos, muitas vezes desconsiderados pelas epistemologias eurocentradas.

A partir destas reflexões, busca-se trazer respostas aos objetivos deste estudo, quais sejam como objetivo geral: Analisar os processos de resistência e permanência presentes na trajetória de mulheres negras estudantes dos cursos das ciências tecnológicas na Universidade Federal do Amazonas, e como objetivos específicos:

a) Realizar um levantamento quantitativo do número de mulheres autodeclaradas negras matriculadas nos cursos de graduação da Faculdade de Tecnologia da

Universidade Federal do Amazonas (FT/UFAM), com o intuito de dimensionar a presença dessas estudantes nos espaços acadêmicos da área tecnológica;

b) Investigar as trajetórias educacionais de mulheres negras antes do ingresso na UFAM, considerando suas vivências escolares desde a educação infantil até o ensino médio, a fim de compreender como essas experiências influenciam o acesso ao ensino superior em áreas de ciência e tecnologia;

c) Identificar e analisar as redes de apoio – individuais, coletivas e institucionais – que contribuem para a permanência dessas estudantes na graduação, observando como se estruturam e quais estratégias utilizam para resistir às dificuldades do percurso universitário.

d) Compreender como o racismo, a discriminação de gênero e questões de classe, são experienciados por essas estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas, analisando os impactos subjetivos e estruturais dessas violências no cotidiano universitário.

Os objetivos desta pesquisa orientam diretamente a organização analítica da dissertação, de modo que cada capítulo responde a dimensões específicas do problema investigado, articulando dados quantitativos, análise institucional e etnografia aprofundada, conforme apresento a seguir:

O Capítulo 1: Quando a Universidade se olha no espelho: cor, pertencimento e acesso na UFAM e o Capítulo 2: Mulheres em circuito: vínculos, diferença e resistência nos espaços tecnológicos responde prioritariamente ao objetivo (a), ao realizar um levantamento quantitativo do número de mulheres autodeclaradas negras matriculadas nos cursos de graduação da Faculdade de Tecnologia da UFAM. Nesse capítulo, são apresentados e analisados dados referentes ao ingresso de estudantes por cotas obtido junto a Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, contextualizando o cenário de maneira macro que as estudantes negras dos cursos de tecnologia estão inseridas.

O Capítulo 3: Entre resistência e esgotamento: a docência negra como travessia na Faculdade de Tecnologia da UFAM contribui de forma central para os objetivos (b), (c) e (d), ao investigar as trajetórias educacionais das estudantes negras antes do ingresso na UFAM e ao identificar as redes de apoio mobilizadas ao longo de sua permanência na graduação. Bem como acompanhar a trajetória de uma professora negra na FT/UFAM, o

capítulo examina como a escassez de referências docentes racializadas impacta as estudantes e como a presença docente negra opera simultaneamente como rede simbólica de apoio e como espaço de sobrecarga, vigilância e desgaste. O capítulo analisa como racismo institucional e gênero atravessam a docência, produzindo efeitos subjetivos e estruturais que reverberam no cotidiano acadêmico.

O Capítulo 4: “Aqui não é lugar para alguém como você”: racismo institucional, sofrimento psíquico e permanência universitária de uma estudante negra na Faculdade de Tecnologia da UFAM responde de maneira aprofundada ao objetivo (d). A partir de uma etnografia densa da trajetória de uma estudante negra, o capítulo analisa como o racismo, a discriminação de gênero e as desigualdades de classe são experienciados no cotidiano universitário, evidenciando seus impactos sobre a saúde mental, a sensação de pertencimento e os projetos de futuro.

O Capítulo 5: “Trabalhar para permanecer: classe, raça e gênero na experiência universitária de uma estudante negra de Arquitetura e Urbanismo na UFAM dialoga transversalmente com os objetivos (b), (c) e (d), ao analisar a experiência universitária a partir da centralidade da classe social. O capítulo examina como a necessidade de conciliar trabalho remunerado e formação acadêmica atravessa a permanência universitária, produzindo exaustão, atrasos no percurso formativo e rearranjos constantes dos projetos de vida. A partir da trajetória de uma estudante negra de Arquitetura e Urbanismo, são analisadas as intersecções entre raça, gênero e classe, evidenciando como essas dimensões estruturam tanto os limites quanto as estratégias de permanência no ensino superior.

Dessa forma, esta dissertação constrói um percurso analítico que parte da dimensão estrutural do acesso, avança pelas redes de apoio e experiências coletivas, e se aprofunda nas trajetórias singulares, permitindo compreender de forma integrada como mulheres negras acessam, permanecem e resistem nos espaços tecnológicos da Universidade Federal do Amazonas.

CAPÍTULO I

1. QUANDO A UNIVERSIDADE DE OLHA NO ESPELHO: COR, PERTENCIMENTO E ACESSO NA UFAM.

Como afirma Lemonnier (1992 apud Reece, 2020), a tecnologia envolve todos os processos de ação sobre a matéria, articulando materiais, energia, instrumentos, gestos e saberes específicos, de modo que toda atividade prática orientada para transformar o mundo constitui, em si, uma forma de tecnologia. Essa concepção permite reconhecer que os modos de fazer e os saberes técnicos historicamente praticados por mulheres, povos negros e indígenas são formas legítimas de tecnologia, ainda que sistematicamente desvalorizadas pelas instituições da ciência moderna. Nesse sentido, as práticas de costura, cuidado e transmissão de saberes entre mulheres negras também configuram um modo de fazer tecnológico, ancorado em epistemologias do corpo, da oralidade e da coletividade (Ribeiro, 2017; Gonzalez, 2020). O que estava interdito, portanto, não era a capacidade de inventar, mas o acesso ao reconhecimento e à institucionalização desses saberes como tecnologia.

É nesse entre-lugar que este trabalho se ancora: entre o vivido e o pesquisado, entre a memória e a análise. A memória, nesse sentido, não é compreendida como simples reconstituição cronológica de fatos passados, mas como construção narrativa situada. Como argumenta Paul Ricœur (1994 apud Farias; Hurano, 2022) é por meio da narrativa que o tempo se torna inteligível e a experiência adquire forma. Do mesmo modo, Maurice Halbwachs (1952, apud Farias; Hurano, 2022) demonstra que toda memória individual é atravessada por quadros sociais que orientam o que pode ser lembrado e como pode ser narrado. Assim, ao articular experiência e análise, este trabalho assume que a memória é sempre relacional, coletiva e atravessada por disputas de significado (Farias; Hirano, 2022).

Guiada pelos aportes da antropologia feminista, que compreende a experiência como produção legítima de conhecimento (Piscitelli, 2008), e do feminismo negro, que reconhece a interseccionalidade entre raça, gênero e classe (Crenshaw, 2002), proponho uma reflexão sobre os processos de resistência e permanência de mulheres negras nos cursos das ciências tecnológicas da Universidade Federal do Amazonas. Ao escrever esta dissertação, escrevo também a mim mesma, resgatando e reinscrevendo histórias que insistem em ser apagadas (Kilomba, 2019).

Refletir sobre esse aspecto da minha história me faz perceber que essa experiência não se limita a uma questão pessoal ou apenas às escolhas feitas por meus pais ou familiares. Essa visão, em que se constrói uma realidade sobre o nicho tecnológico, influencia a todos, refletindo o apagamento racial na invenção de tecnologias ao longo das eras. Isso cria uma disputa de narrativas, como no caso da invenção da lâmpada, tradicionalmente atribuída a Thomas Edison, mas que, atualmente, sabemos ser também fruto da contribuição de Lewis Howard Latimer (1848-1928), cientista afro-americano da *General Electric Company*, responsável pela invenção do filamento de carbono para lâmpadas, em 1881 (Pinheiro, 2021).

Essa disputa não se dá apenas no plano textual, mas também no plano imagético. A memória histórica é construída por meio de imagens, monumentos, livros didáticos e representações que cristalizam determinadas figuras como centrais e relegam outras à invisibilidade. Walter Benjamin já alertava que a história é narrada a partir dos vencedores, enquanto as experiências subalternizadas permanecem soterradas sob o discurso oficial. Assim, a invisibilização de inventores negros não é mero esquecimento acidental, mas efeito de uma política da memória que também opera visualmente (Farias; Hirano, 2022).

Se homens negros têm suas contribuições históricas frequentemente esquecidas, será que as mulheres negras são lembradas? A resposta exige um olhar atento às dinâmicas de invisibilização que operam tanto no campo da memória histórica quanto na produção do conhecimento. Enquanto a ausência de homens negros nos registros hegemônicos da história da tecnologia reflete uma lógica de apagamento sistemático, a presença de mulheres negras nesses espaços é ainda mais silenciada, operando em uma dupla marginalização que atravessa o gênero e a raça. Como argumenta Collins (2019), essa marginalização resulta na negação das mulheres negras como produtoras legítimas de conhecimento, sustentando uma hierarquia epistêmica que privilegia saberes brancos e masculinos.

1.1 O Avesso do Espelho: ações afirmativas, fraudes e as ambiguidades do pertencimento

Quando observamos o contexto brasileiro, percebemos que a inserção das mulheres negras no sistema educacional revela uma trajetória marcada por desafios estruturais e institucionais. Desde a exclusão histórica imposta pela escravidão até as

dificuldades contemporâneas de permanência e reconhecimento no ensino superior, especialmente nas áreas de tecnologia, suas trajetórias enfrentam um tensionamento constante entre resistência e invisibilização. O acesso tardio à educação formal, somado à ausência de políticas públicas eficazes voltadas à equidade racial e de gênero, resulta em um cenário em que a participação das mulheres negras na ciência e tecnologia ainda é reduzida, silenciada e combatida (Gomes, 2017).

Neste sentido, vejo como necessário fazer alguns apontamentos históricos sobre como a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cenário do início da minha trajetória acadêmica, inicialmente como graduanda e agora como pesquisadora de pós-graduação atravessada pelas vidas das participantes que voluntariamente escolheram tecer esse conhecimento, se contextualiza no cenário nacional, bem como seus desdobramentos nas estruturas e dinâmicas de poder que se entrelaçam às pautas étnico raciais.

A Universidade Federal do Amazonas - UFAM, uma das mais antigas instituições de ensino superior do Brasil, tem sua origem na inauguração da Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909 (Barreto; Filgueiras, 2007). Situada no coração da Amazônia, sua fundação expressa os esforços regionais de inserção do Norte nos processos de modernização nacional, historicamente marcados por intensas desigualdades socioeconômicas e por uma lógica desenvolvimentista centrada no eixo Sudeste. A edificação da UFAM deve ser compreendida no contexto das tensões históricas entre centro e periferia, atravessadas também por conflitos étnico-raciais que permeiam a relação entre o Estado e as populações indígenas, ribeirinhas e negras da região (Miranda, 2018).

Com o passar das décadas, especialmente no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, as universidades públicas brasileiras, como a UFAM, foram profundamente impactadas por transformações estruturais decorrentes da Reforma do Estado e das políticas neoliberais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse cenário, a educação superior passou a ser tratada sob a lógica da eficiência gerencial, da contenção de gastos públicos e da ampliação do setor privado, conforme preconizado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Essas reformas promoveram uma redefinição do papel do Estado na educação, com destaque para o progressivo deslocamento da sua responsabilidade direta pelo

financiamento e manutenção da educação superior. Como argumenta Lima (2007), passou a ganhar força a concepção de que a educação superior poderia ser pública sem necessariamente ser estatal. Tal reconfiguração favoreceu a mercantilização do ensino, o fortalecimento de instituições privadas e a crescente desresponsabilização estatal frente às universidades públicas.

Na esteira dessas mudanças, as instituições federais enfrentaram desafios significativos: cortes orçamentários, estagnação na contratação de docentes e técnicos, precarização das condições de trabalho, fragilidade na assistência estudantil e aumento da influência de fundações privadas nas gestões universitárias (Figueiredo, 2005). Tais dificuldades foram agravadas no contexto amazônico, onde a distância geográfica e as desigualdades históricas acentuam os efeitos das políticas nacionais sobre as instituições de ensino superior.

A consolidação das políticas de ações afirmativas no Brasil não pode ser compreendida como resultado imediato de decisões governamentais recentes, tampouco como inovação administrativa restrita aos anos 2000. Essa leitura, amplamente difundida no senso comum e em narrativas midiáticas, opera como um apagamento histórico que desconsidera décadas de mobilização política, produção intelectual e enfrentamento direto ao mito da democracia racial. As ações afirmativas são, antes de tudo, produto de lutas sociais protagonizadas pelo movimento negro brasileiro, por intelectuais críticos e por coletivos que denunciaram, de forma persistente, o caráter estrutural do racismo na organização da sociedade brasileira.

Desde pelo menos os anos 1970 e 1980, pesquisas sociológicas e antropológicas já demonstravam que a desigualdade racial no Brasil não era residual nem transitória, mas constitutiva do funcionamento das instituições. Hasenbalg (1979) mostrou de forma pioneira que raça operava de maneira autônoma em relação à classe social, afetando diretamente o acesso à educação, ao mercado de trabalho e aos espaços de prestígio. Posteriormente, Guimarães (2016) e Gomes (2001; 2017) aprofundaram essa análise ao evidenciar como o sistema educacional brasileiro funcionava como mecanismo seletivo racializado, no qual a neutralidade formal ocultava práticas sistemáticas de exclusão.

A ideia de que as políticas de Ações Afirmativas no Brasil surgem apenas a partir dos anos 2000, vinculadas quase exclusivamente aos governos do Partido dos Trabalhadores, constitui uma simplificação histórica e uma operação política de

apagamento. Tal narrativa, amplamente difundida tanto no senso comum quanto em discursos midiáticos e institucionais, desconsidera décadas de acúmulo político, intelectual e organizativo protagonizado pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais críticos das desigualdades raciais estruturais que marcam a formação social do país.

Nos anos 1980, o debate público brasileiro já incorporava, ainda que de forma fragmentada e frequentemente marginalizada, a crítica ao mito da democracia racial e a denúncia do racismo como elemento estruturante das desigualdades sociais, educacionais e institucionais. Pesquisas clássicas demonstram que o acesso ao ensino superior sempre funcionou como um mecanismo seletivo racializado, no qual a desigualdade econômica se articulava à discriminação racial de maneira indissociável (Hasenbalg, 1979; Gomes, 2001; Guimarães, 2016).

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, desempenhou papel central nesse processo ao deslocar o debate público sobre racismo do campo moral para o campo político. Ao denunciar a violência policial, a marginalização educacional e a exclusão simbólica da população negra, o MNU tensionou diretamente o Estado brasileiro e suas instituições, incluindo a universidade. A educação superior passou a ser compreendida como espaço estratégico de disputa, não apenas por representar possibilidade de mobilidade individual, mas por constituir campo privilegiado de produção de poder simbólico e legitimidade social (Carneiro, 2003).

Esse acúmulo político foi acompanhado por uma crescente produção intelectual negra, que desmontou o mito da democracia racial e revelou a branquitude como posição estrutural de poder. Autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes demonstraram que o racismo no Brasil opera precisamente por meio da negação de sua existência, naturalizando privilégios e responsabilizando indivíduos por desigualdades produzidas historicamente.

A partir dos anos 1990, a pauta racial brasileira passa a ganhar dimensão internacional, colocando o Estado sob crescente constrangimento diplomático. Historicamente empenhado em projetar uma imagem externa de harmonia racial, o Brasil passou a ser interpelado por organismos internacionais, relatórios da ONU e denúncias de organizações transnacionais de direitos humanos. A discrepância entre o discurso oficial e os dados empíricos de desigualdade tornou-se insustentável.

Esse processo culmina na III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001. Longe de representar um evento isolado, Durban foi resultado de mais de uma década de articulações internacionais, encontros preparatórios e pressão contínua dos movimentos sociais negros. Documentos oficiais da delegação brasileira reconheceram, ainda que de forma parcial, que a desigualdade racial no acesso à educação superior constituía um dos principais indicadores de exclusão social no país (Brasil, 2002).

Como observa Carneiro (2003), o reconhecimento estatal não foi fruto de uma inflexão ética espontânea, mas resultado direto da atuação política dos movimentos negros, que expuseram publicamente as contradições brasileiras. Durban marca, assim, menos uma conquista do Estado e mais um momento de visibilização forçada do racismo estrutural.

É nesse contexto que universidades brasileiras passam a implementar, antes de qualquer legislação federal, experiências localizadas de ações afirmativas. O caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tornou-se emblemático, sobretudo pelos embates judiciais e pela cobertura midiática que enquadrava as cotas como ameaça à excelência acadêmica (O Globo, 2002; Estadão, 2003).

Entretanto, concentrar o debate apenas nas universidades do Sudeste reproduz a lógica centro-sulista que estrutura o próprio campo acadêmico brasileiro. Instituições do Norte e Nordeste também desenvolveram iniciativas pioneiras, muitas vezes de forma silenciosa, tensionando internamente o discurso do mérito e da neutralidade. A autonomia universitária desempenhou papel ambíguo nesse processo: permitiu avanços localizados, mas também foi utilizada como escudo institucional para a manutenção de privilégios.

A cobertura jornalística da época revela como o debate era frequentemente deslocado para uma falsa controvérsia técnica. Expressões como “rebaixamento do nível” e “politização da universidade” apareciam de forma recorrente, evidenciando o medo das elites acadêmicas diante da redistribuição do capital educacional (Folha De S.Paulo, 2003; Veja, 2004).

Do ponto de vista teórico, as ações afirmativas não podem ser compreendidas como privilégios, mas como mecanismos corretivos frente a desigualdades historicamente produzidas. Fraser (2001) demonstra que políticas redistributivas e de reconhecimento são fundamentais em sociedades marcadas por hierarquias profundas.

Collins (2009) acrescenta que tais políticas também produzem disputas epistemológicas, ao tensionar quem pode produzir conhecimento legítimo.

No Brasil, dados do IBGE e do IPEA indicavam que, até o início dos anos 2000, estudantes negros representavam menos de 20% das matrículas no ensino superior público, apesar de constituírem a maioria da população (IBGE, 2001; IPEA, 2002). A insistência em políticas universalistas supostamente neutras apenas reproduziu essa exclusão, naturalizando-a sob o discurso da meritocracia (Gomes, 2001).

A implementação das cotas expôs as especificidades da categorização racial brasileira. Diferentemente da lógica binária estadunidense, o Brasil opera por meio de um gradualismo cromático que produz ambiguidades, especialmente em torno da categoria “pardo” (Fernandes, 2008). Essa ambiguidade não é acidental: ela é herança direta do projeto de branqueamento da população brasileira (Schwarcz, 1993).

A branquitude funciona como norma invisível, posição estruturalmente protegida que não precisa se nomear (Carneiro, 2003; Gomes, 2019). Já a categoria “negro”, ressignificada politicamente, agrega pretos e pardos como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural, ainda que essa unificação seja atravessada por tensões. Neste sentido, compartilho do que trouxe Conceição (2020, p.55) sobre a posição do branco no Brasil:

“No ambiente de esquerda ou progressista, a desigualdade social é, de acordo com Bento, constantemente explicada pela condição de classe, anulação da existência do racismo ou pela culpabilização do passado escravista, “embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida”. Desta maneira, contrariamente aos fatos, “[...] focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (Ibid., p. 27). Como privilégio, a branquitude aparece correlacionada, novamente, à classe social. A preocupação aqui é não cairmos nos riscos de algumas análises que reforcem o determinismo da classe sob outras denominações, como as de gênero, as de raça etc., complexificando e articulando as relações desses fenômenos.”

A consolidação do debate público sobre Ações Afirmativas no Brasil não ocorreu em um vácuo discursivo. Ao contrário, foi profundamente mediada pela grande imprensa, que exerceu papel central tanto na visibilização quanto na criminalização simbólica dessas políticas. A análise das coberturas jornalísticas desde os anos 1990 revela que,

embora o tema tenha ganhado espaço, ele foi frequentemente enquadrado a partir de uma gramática da suspeição, da excepcionalidade e do medo.

Veículos de grande circulação como Folha de S.Paulo, O Globo, Estado de S. Paulo e Veja passaram a tratar as Ações Afirmativas como uma ruptura perigosa com a suposta neutralidade do sistema educacional. Editorialmente, as cotas raciais foram muitas vezes apresentadas como “medidas importadas”, “ameaça à meritocracia” ou “divisão racial do país”, deslocando o foco da desigualdade estrutural para um pânico moral fabricado (FOLHA DE S.PAULO, 2003; VEJA, 2004).

São Paulo, domingo, 09 de fevereiro de 2003 **FOLHA DE S.PAULO** **cotidiano**

[Próximo Texto](#) | [Índice](#)

VESTIBULAR

Universidade teme fracasso da iniciativa se não houver apoio a alunos negros e de escolas públicas

Cotas podem ser desastrosas, diz Uerj

ANTÔNIO GOIS
SABRINA PETRY
DA SUCURSAL DO RIO

A entrada na Uerj (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) de alunos negros, pardos e de escolas públicas, aprovados no vestibular deste ano pelo sistema de cotas, pode ser "desastrosa" se a universidade não criar uma estrutura que dê condições a esses estudantes de se manter financeiramente ao longo do curso e de acompanhar, no mesmo nível dos demais calouros, as aulas nos primeiros anos.

Figura 1 – Reportagem sobre cotas publicada na Folha de São Paulo em 2003.

Vemos como exemplo o trecho acima da matéria publicada pela *Folha de S.Paulo* em 9 de fevereiro de 2003 onde afirma que as cotas “podem ser desastrosas” caso a universidade “não crie uma estrutura que dê condições a esses estudantes”, o texto desloca o eixo do debate da desigualdade estrutural que historicamente excluiu estudantes negros e oriundos de escolas públicas para uma suposta inadequação desses sujeitos ao espaço universitário.

Esse enquadramento produz um efeito simbólico central: a transformação da inclusão em risco institucional. Em vez de questionar por que a universidade foi historicamente estruturada para atender a um perfil social e racial restrito, a matéria sugere que o “desastre” estaria na entrada de estudantes que demandariam adaptações. Como argumenta Gomes (2001), esse tipo de narrativa opera uma inversão discursiva, na qual políticas de reparação são apresentadas como ameaça à qualidade acadêmica, enquanto a exclusão histórica é naturalizada como funcionamento legítimo do sistema educacional.

A lógica implícita no texto reforça a noção de que existe um “nível” acadêmico neutro e universal, que deve ser mantido, e ao qual os estudantes cotistas precisariam se adaptar. Essa concepção ignora que os critérios de excelência e desempenho acadêmico são socialmente construídos e profundamente atravessados por desigualdades de classe e raça. Bourdieu (1998) demonstra que o sistema educacional transforma privilégios herdados em mérito individual, ocultando as condições sociais desiguais de acesso ao capital cultural necessário para o sucesso acadêmico.

Do ponto de vista da produção midiática, o trecho evidencia o papel da imprensa como agente ativo na construção de consensos sociais. Hall et al. (1997) apontam que a mídia não apenas reflete a realidade, mas a organiza simbolicamente, definindo quais problemas são legítimos e quais sujeitos são percebidos como ameaça. Ao enquadrar as cotas como potencialmente “desastrosas”, a matéria contribui para a fabricação de um pânico moral, no qual a redistribuição do acesso ao ensino superior é tratada como ruptura indevida da ordem institucional.

Além disso, o discurso mobilizado pela matéria se alinha ao que Ahmed (2012) denomina de funcionamento não-performativo das políticas de diversidade. A universidade aparece como espaço que aceita a inclusão apenas no plano discursivo, desde que esta não exija transformações estruturais profundas. A presença de estudantes negros é tolerada sob a condição de que eles se ajustem à instituição tal como ela é, e não o contrário. Assim, a responsabilidade pela permanência e pelo sucesso acadêmico é deslocada para os próprios estudantes, enquanto a estrutura universitária permanece intocada.

Ao enfatizar a necessidade de que os estudantes cotistas acompanhem “no mesmo nível” os demais calouros, o texto reforça uma hierarquia implícita entre sujeitos

legítimos e sujeitos condicionais. Essa lógica sustenta a ideia de que a universidade aceita a diversidade desde que ela não questione seus fundamentos históricos, raciais e de classe.

Esse enquadramento não foi neutro. Como apontam estudos da sociologia da comunicação, a mídia atua como agente ativo na produção de consensos, definindo quais temas são legítimos e quais devem ser tratados como problema (Hall et al., 1997). No caso das Ações Afirmativas, a insistência em narrativas de “injustiça reversa” contribuiu para obscurecer o fato central: o ensino superior brasileiro sempre operou como um sistema profundamente excludente, racial e socialmente seletivo.

Reportagens recorrentes destacavam histórias individuais de estudantes brancos “prejudicados”, sem contextualizar a desigualdade histórica de acesso. Ao fazer isso, a mídia produziu uma inversão moral, transformando políticas reparatórias em supostos privilégios.

É importante notar que a criminalização midiática das AAFs não se limitou ao plano simbólico. Ela teve efeitos concretos, estimulando ações judiciais, pressões institucionais e resistências internas nas universidades. A cobertura extensiva dos processos contra a UERJ, por exemplo, contribuiu para transformar a política de cotas em um “caso nacional”, frequentemente apresentado como ameaça à ordem constitucional, mesmo antes de qualquer decisão do Supremo Tribunal Federal (O GLOBO, 2002; ESTADÃO, 2003).

Ao mesmo tempo, emergiram contranarrativas. A imprensa negra, blogs acadêmicos e, mais recentemente, veículos digitais independentes como Nexô Jornal e Agência Pública passaram a produzir análises mais contextualizadas, incorporando dados, entrevistas com pesquisadores e falas de movimentos sociais. Esse embate discursivo evidencia que o debate sobre Ações Afirmativas é também uma disputa pelo controle da narrativa pública sobre desigualdade, mérito e justiça.

Como afirma bell hooks (1994), a educação é sempre um espaço de disputa, incluir corpos historicamente excluídos significa também incluir outras formas de saber, memória e interpretação do mundo.

A transição do debate público e acadêmico para o campo jurídico-institucional não foi linear nem consensual. Após Durban, o Estado brasileiro passou a operar sob uma tensão constante entre reconhecimento internacional e resistência interna. Durante os

anos finais do governo FHC, multiplicaram-se grupos de trabalho, comissões e relatórios sobre desigualdade racial, ainda que sem tradução imediata em políticas estruturantes.

É somente nos anos 2000 que esse acúmulo se converte em legislação, já sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No entanto, é fundamental sublinhar: o governo não inaugura o debate, ele o institucionaliza. As políticas de Ações Afirmativas só se tornam juridicamente possíveis porque já haviam sido amplamente discutidas, testadas e defendidas no espaço público.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi precedida por intensos embates no Supremo Tribunal Federal, amplamente acompanhados pela imprensa. Reportagens do *G1*, *Folha de S.Paulo* e *BBC Brasil* destacaram o julgamento da ADPF 186, que reconheceu a constitucionalidade das cotas raciais, encerrando, ao menos juridicamente, uma década de disputas (G1, 2012; BBC BRASIL, 2012). Ainda assim, a transformação da lei em prática revelou novos limites. A implementação das Ações Afirmativas passou a depender das universidades, de seus conselhos e de suas culturas institucionais. Como demonstram levantamentos jornalísticos recentes, o cumprimento da legislação é desigual, especialmente quando se trata do acesso à docência e aos cargos de poder acadêmico (Nexo, 2023; Folha De S.Paulo, 2022).

A UFAM se constitui como instituição estratégica para a produção de conhecimento na Amazônia e sobre a Amazônia. Essa posição periférica no mapa do poder acadêmico nacional, entretanto, não implicou passividade institucional. Ao contrário, em determinados momentos, a UFAM foi capaz de antecipar debates nacionais, tensionar normativas e produzir experiências pioneiras, ainda que frequentemente silenciadas no cenário mais amplo da universidade brasileira. É importante salientarmos que a política de cotas, não se trata apenas de uma reparação histórica de um passado longínquo, mas de um rompimento com o ciclo de produção de racismo estrutural cometido pelo sistema universitário (Carvalho, 2004).

No que concerne o cenário do Programa de Pós-graduação de Antropologia (PPGAS), observa-se um mecanismo de políticas de acesso, com o que debatemos acerca do racismo epistêmico. A implementação das ações afirmativas no PPGAS/UFAM pode ser interpretada, mais do que como política de acesso, como enfrentamento ao racismo epistêmico historicamente estruturado na universidade brasileira.

O próprio documento comemorativo dos dez anos reconhece que a política afirmativa não se limita à presença numérica de estudantes indígenas e negros, mas implica repensar a função social da universidade e ampliar epistemologias e práticas de conhecimento que extrapolem o enquadramento branco, ocidental e masculinista predominante. Ao recuperar experiências anteriores de formação indígena na UFAM, como trouxe Gersem Baniwa em sua fala, e ao destacar o pioneirismo do PPGAS na reserva de vagas para indígenas em 2011, fica evidente que a política de cotas tensiona a própria produção antropológica, deslocando sujeitos historicamente objetificados para a condição de produtores de teoria.

Nesse sentido, as ações afirmativas operam como mecanismo de ruptura parcial com a violência epistêmica que invisibiliza saberes indígenas e negros, instaurando um processo de desestabilização do monopólio epistemológico branco na pós-graduação; contudo, o documento também indica que essa transformação depende da consolidação de políticas de permanência e da ampliação estrutural da inclusão, o que revela que o combate ao racismo epistêmico é um processo em curso, e não uma conquista já concluída (Flores, 2023).

Porém, esse reconhecimento institucional das desigualdades na pós-graduação encontrou resistências explícitas dentro da própria UFAM. Em 2014, a reitoria, com base em parecer da Procuradoria Federal da universidade, decidiu cancelar a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas nos processos seletivos dos programas de pós-graduação, alegando que a Lei nº 12.711/2012 não se aplicaria ao *stricto sensu*. A posição oficial foi defendida por Gilson Vieira Monteiro, então Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP), e pela administração superior, que afirmaram estar em processo de construção de uma política institucional de ações afirmativas que substituísse as práticas locais existentes.

É nesse contexto que se inscrevem as políticas de Ações Afirmativas implementadas, de forma precoce, em programas de pós-graduação como o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) e o Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA). Antes mesmo da promulgação da Lei nº 12.711/2012, que tornaria obrigatória a reserva de vagas na graduação das instituições federais, esses programas já reconheciam que o acesso à pós-graduação reproduzia, de maneira ainda mais intensa, desigualdades raciais, regionais e sociais historicamente consolidadas.

Em resposta, o Colegiado Indígena do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), representado por estudantes como Adelson Gonçalves (indígena da etnia tariano e mestrando em Antropologia Social), ingressou com pedido formal de impugnação da decisão junto à PROPESP e encaminhou cópia ao Ministério Público Federal, denunciando o ato como retrocesso e violação das práticas afirmativas já consolidadas nos cursos de Antropologia Social, Sociedade e Cultura na Amazônia e História . Ao lado deles, docentes como Sidney Antônio da Silva, então coordenador do PPGAS, e professores do PPGSCA manifestaram publicamente que a revogação não apenas desconsiderava anos de inclusão efetiva, mas também ignorava o protagonismo dos próprios corpos docente e discente na construção dessas políticas, tensionando diretamente uma administração universitária que delegava à legalidade formal a manutenção de privilégios e exclusões históricas.

As políticas de ações afirmativas, conforme analisam Abreu e Lima (2018), devem ser compreendidas como medidas historicamente situadas, de caráter compensatório, reparatório e preventivo, destinadas a corrigir desigualdades estruturais produzidas por processos de discriminação racial e social no Brasil. O itinerário histórico apresentado pelos autores demonstra que tais políticas não emergem de forma linear ou consensual, mas como resultado de embates políticos em uma sociedade marcada pela escravidão, pela ausência de políticas de integração no pós-abolição e pela persistência de assimetrias raciais evidenciadas em indicadores como escolaridade, renda e longevidade. Ao mesmo tempo, o artigo sustenta que, embora as ações afirmativas ampliem o acesso ao ensino superior por meio de mecanismos como cotas e programas de financiamento estudantil, elas operam frequentemente como políticas focais dentro da lógica do Estado neoliberal, podendo promover inclusão percentual sem, contudo, garantir a universalização efetiva do direito à educação.

Esse reconhecimento não foi trivial nem consensual, não foi um movimento acompanhado de um cenário favorável. Ele resultou de pressões internas, da atuação de docentes comprometidos com a crítica social, da presença crescente de estudantes negros, indígenas e oriundos de populações tradicionais, e da própria inserção desses programas em debates antropológicos e sociológicos que há décadas questionam o universalismo abstrato das instituições acadêmicas. Como apontam documentos institucionais e matérias publicadas no portal da UFAM, a adoção das Ações Afirmativas na pós-graduação foi justificada explicitamente como resposta às desigualdades estruturais da

Amazônia, região marcada por processos históricos de colonialismo interno, racialização e marginalização econômica (UFAM, 2018; UFAM, 2020).

Analiso a importância de ressaltar que a iniciativa dos programas, não refletem a mesma posição do cenário brasileiro com relação as cotas. No ensaio “O tribunal dos tribunais: onde se julgam aqueles que julgam raças”, José Carlos dos Anjos problematiza a pretensão de neutralidade da antropologia no debate sobre ações afirmativas, argumentando que a disciplina, ao assumir a posição de instância crítica superior, corre o risco de se colocar como um “tribunal” que julga a política sem reconhecer seu próprio lugar de enunciação.

Para o autor, quando a antropologia se limita a denunciar a essencialização da categoria “raça” e a preservar sua pureza epistemológica, ela acaba se eximindo da responsabilidade de participar ativamente da construção de dispositivos concretos de enfrentamento das injustiças raciais. Assim, o papel da antropologia não seria o de julgar ou interditar a ação política, mas o de assumir seu caráter inevitavelmente político (Dos Anjos, 2005).

Já no âmbito da graduação, a implementação da Lei nº 12.711/2012, embora tenha ampliado de forma significativa o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, revelou limites estruturais importantes quando analisada para além dos indicadores quantitativos de ingresso. A pesquisa de Jesus (2019) demonstra que a política de cotas, ao ser operacionalizada na UFAM, foi marcada por uma lógica predominantemente administrativa e formal, centrada no cumprimento legal do acesso, sem que houvesse, na mesma proporção, a construção de políticas institucionais robustas de permanência, acompanhamento acadêmico e enfrentamento do racismo cotidiano. A autora evidencia que estudantes cotistas enfrentam dificuldades materiais, simbólicas e institucionais que não se encerram no momento do ingresso, incluindo precariedade da assistência estudantil, estigmatização racial e social, e a persistência de discursos meritocráticos que produzem a deslegitimação de suas trajetórias. Nesse sentido, a Lei de Cotas, embora fundamental como mecanismo de redistribuição do acesso, não rompe automaticamente com as hierarquias raciais e regionais que estruturam a universidade, funcionando muitas vezes como política de entrada em uma instituição que permanece pouco preparada para reconhecer, acolher e sustentar a diversidade que ela própria passou a admitir.

Ressalto outro aspecto que merece problematização refere-se à ausência de processos seletivos especiais destinados a populações indígenas e quilombolas no contexto institucional analisado, questão que se articula diretamente ao debate central sobre inclusão desenvolvido neste trabalho. Esta lacuna evidencia que a inclusão, quando restrita a mecanismos universais de acesso, tende a operar de forma formalista e pouco acolhedora, desarticulada das condições concretas de permanência e da valorização de epistemologias e trajetórias formativas diferenciadas.

Ao manter exclusivamente exames padronizados como vestibular ou ENEM como vias de ingresso, a instituição reforça uma lógica meritocrática que pressupõe homogeneidade de percursos escolares e ignora desigualdades históricas e culturais estruturais. Diferentemente desses modelos, processos seletivos especiais são construídos a partir das singularidades socioculturais dessas populações, reconhecendo seus modos próprios de formação, seus contextos territoriais e seus sistemas de conhecimento. A inexistência desses mecanismos não constitui apenas uma ausência administrativa, mas revela um limite estrutural na concepção de inclusão adotada, pois sugere que o acesso é pensado sem deslocar os parâmetros epistemológicos que organizam a universidade.

1.2 Imagens que não se veem: presença e invisibilidade de mulheres negras na FT/UFAM

A compreensão dessas dinâmicas de exclusão que atravessam a experiência de mulheres negras, neste caso, nos campos da ciência e da tecnologia, exige um olhar atento às articulações entre raça, gênero e classe e o discernimento de como se desdobram e se reconfiguram novas estruturas de perpetuação do racismo se fazem indispensáveis para se analisar o lugar da estudante negra nesse espaço que lhe foi negado. Diante disso, adentremos a compreender sobre o espaço que caracteriza essa pesquisa: a Faculdade de Tecnologia da Ufam (FT).

A origem da FT remonta à criação da antiga Faculdade de Engenharia da Universidade do Amazonas, instituída pela Lei Federal nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962. Suas atividades iniciaram em 1966 com o curso de Engenharia Civil. Em 1970, foi oficialmente transformada na Faculdade de Tecnologia (Decreto nº 66.810), mantendo o curso de Engenharia Civil como único até 1976, quando foi criado o curso de Engenharia Elétrica. Nas décadas seguintes, a FT ampliou significativamente sua oferta: Desenho

Industrial (1988), Engenharia de Computação e Engenharia de Produção (2003), e mais cinco cursos em 2010 com o REUNI: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais e Engenharia de Petróleo e Gás.

A trajetória espacial da faculdade também revela camadas de memória e transformação. De 1965 a 1970, localizou-se no centro de Manaus, integrando-se ao cotidiano urbano da cidade. Em seguida, transferiu-se para a Rua Monsenhor Coutinho, depois para o Minicampus (1977–1987), até se consolidar no Setor Norte do campus universitário em 1988. Essa migração de espaços não foi apenas administrativa, mas simbólica: refletiu mudanças nas formas de convivência acadêmica, organização do trabalho docente e articulação com a cidade.

As construções físicas da FT também narram sua história. O bloco administrativo e os primeiros laboratórios refletiam, em sua modéstia, os desafios de fazer ciência e tecnologia na Amazônia. Com os recursos do REUNI, em 2012 foram inaugurados dois novos edifícios: o bloco Engenheiro Nelson Ribeiro Porto, com 28 salas de aula, e o bloco Servidora Ana Socorro Mota Figueiredo, voltado à administração e salas de professores. Esses espaços hoje abrigam não apenas práticas pedagógicas, mas também memórias, pertencimentos e relações que constituem a identidade coletiva da unidade.

Para além da materialidade arquitetônica e da cronologia institucional, a Faculdade de Tecnologia também pode ser lida como paisagem simbólica, isto é, como um espaço onde relações sociais, hierarquias e ausências são continuamente produzidas, naturalizadas e, por vezes, tensionadas. Nesse sentido, compreender a presença, e sobretudo a invisibilidade, de mulheres negras na FT exige deslocar o olhar para além dos dados formais de acesso e permanência, atentando para os registros visuais, os rituais institucionais e as imagens que constroem a memória oficial da unidade. É a partir desse deslocamento que a fotografia se apresenta, neste capítulo, não como mero recurso ilustrativo, mas como instrumento analítico capaz de revelar aquilo que o discurso institucional frequentemente silencia.

Ao assumir a fotografia como instrumento analítico, este capítulo se aproxima do campo da antropologia da imagem, que compreende os registros visuais não como ilustrações neutras da realidade, mas como dispositivos produtores de memória e sentido, como trouxe Cornélia Eckert. A imagem, nesse contexto, é entendida como forma de inscrição temporal, capaz de condensar experiências coletivas, hierarquias e ausências.

Inspirada também na noção bachelardiana de duração a análise das fotografias busca apreender não apenas o instante capturado, mas as camadas temporais e simbólicas que nele se sedimentam (Farias; Hirano, 2022).

Inspirada pela antropologia da paisagem, esta análise parte do entendimento de que os espaços acadêmicos não são apenas cenários neutros onde trajetórias se desenrolam, mas lugares socialmente produzidos, atravessados por relações de poder, afetos, disputas e exclusões. Conforme propõe Cardoso (2018), a paisagem não se reduz à sua dimensão física, mas constitui um “lugar-mundo”, construído na interseção entre materialidade, memória e experiência. As fotografias de outorga de grau da Faculdade de Tecnologia, especialmente do curso de Engenharia Civil, o mais antigo da unidade, são, assim, compreendidas como paisagens visuais que condensam valores, expectativas e hierarquias historicamente situadas.

O acervo fotográfico analisado, composto por registros de formaturas desde a década de 1970, permite observar como a presença feminina, e mais especificamente a presença de mulheres negras, foi sendo gradualmente incorporada, ainda que de forma tardia, residual e muitas vezes silenciosa, à paisagem acadêmica da FT. As imagens não apenas documentam eventos formais, mas materializam relações sociais: quem ocupa o centro da fotografia, quem aparece nas bordas, quem está ausente, quais corpos são reiteradamente celebrados e quais permanecem exceção. Nesse conjunto, a fotografia deixa de ser evidência transparente da realidade e passa a operar como vestígio etnográfico de uma instituição que se constrói visualmente como masculina, branca e tecnocrática



Figura 2 – Turma de 1970; Fonte: Acervo da Eng.^a Lúdia Serejo Ramos

A análise das primeiras imagens, como a colação de grau de 1970, revela uma transmissão de imagem marcada pela quase exclusividade masculina. Entre vinte formandos, apenas uma mulher ocupa a cena, posicionada ao centro, mas cercada por homens. Essa presença solitária não indica inclusão plena, mas antes a excepcionalidade de um corpo feminino em um campo que historicamente lhe foi interdito. Ao longo dos anos 1970 e 1980, embora se observe um aumento gradual do número de mulheres nas turmas, sua presença permanece minoritária e raramente nomeada como questão institucional. A paisagem visual da FT, nesse período, reafirma uma engenharia pensada por e para homens, na qual o gênero aparece como desvio tolerado, e não como dimensão constitutiva do campo.

É apenas nas décadas mais recentes que se torna possível identificar, ainda de forma tímida, a presença de mulheres negras nas imagens de formatura. O dado é revelador: em mais de três décadas de registros fotográficos, a primeira imagem que explicita a presença de uma mulher negra como formanda surge apenas em 2024. Essa defasagem temporal explicita que o ingresso feminino, por si só, não significou a ruptura com as hierarquias raciais que estruturam a Faculdade de Tecnologia. A paisagem visual da FT evidencia, assim, uma dupla invisibilização: de gênero e de raça, na qual mulheres negras ocupam o

lugar do quase-nunca, do excepcional tardio, do corpo que não compõe o imaginário legítimo da engenharia.



Figura 3 – Turma de 2024; Fonte: Acervo de Breno Almeida de Souza

Sob a ótica da antropologia da paisagem, essas imagens permitem compreender que a exclusão não opera apenas por meio de normas formais ou decisões administrativas, mas também através da produção simbólica dos espaços e das memórias institucionais. As fotografias constroem uma narrativa visual da excelência tecnológica que apaga sistematicamente determinados sujeitos, ao mesmo tempo em que naturaliza a homogeneidade racial e de gênero como expressão de mérito e neutralidade. Assim, a ausência reiterada de mulheres negras nas imagens de formatura não é um acaso estatístico, mas um efeito previsível de um arranjo institucional que historicamente delimitou quem pode pertencer, ser visto e ser celebrado.

Dessa forma, ao articular fotografia, paisagem e etnografia institucional, este capítulo propõe ler a Faculdade de Tecnologia não apenas como espaço de formação técnica, mas como território simbólico onde se inscrevem as disputas por reconhecimento, pertencimento e visibilidade. As imagens que não se veem, ou que aparecem apenas de forma tardia e marginal, revelam, com particular força, os limites da inclusão e os contornos persistentes do racismo institucional no cotidiano da FT/UFAM.

Compreender quem ocupa esses espaços, quem é silenciado ou ausente deles, demanda um olhar sensível às desigualdades que estruturam o campo acadêmico. É nesse ponto que se torna imprescindível recorrer ao conceito de interseccionalidade anteriormente apresentado, que possibilita problematizar as presenças e ausências nos ambientes universitários, especialmente quando se trata de sujeitos como as mulheres negras, frequentemente invisibilizadas nas áreas tecnológicas e científicas.

Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade constitui uma ferramenta central de análise antropológica e política do espaço que caracteriza a vivência de estudantes negras na Faculdade de Tecnologia da UFAM. Proposto inicialmente por Kimberlé Crenshaw (2002), e ampliado por autoras como Patricia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019), esse conceito permite reconhecer que as opressões não operam de forma isolada, mas entrelaçadas, produzindo efeitos específicos nas trajetórias de sujeitos historicamente marginalizados.

No caso das mulheres negras, a interseccionalidade evidencia que sua exclusão nos espaços tecnológicos não se reduz ao sexismo presente nas ciências exatas, mas também é atravessada por um racismo estrutural que organiza as hierarquias sociais, institucionais e epistêmicas. Assim, esta dissertação se ancora na interseccionalidade, não apenas como base teórica, mas como método de escuta e análise, comprometido com a complexidade das experiências sociais e com a produção de conhecimento situada e comprometida.

Ao observarmos os currículos acadêmicos e os referenciais históricos das áreas tecnológicas, percebemos que as narrativas predominantes são construídas a partir de uma perspectiva eurocêntrica e masculina, apagando as contribuições de mulheres negras que, apesar das barreiras, desenvolveram conhecimentos e estratégias fundamentais para o avanço da ciência e tecnologia. Massarani et. al. (2023) ao relatar sobre a representação cinematográfica de mulheres negras, se apropria do termo *outsiders within* (estrangeiras de dentro) para descrever as experiências de mulheres negras no campo acadêmico nas áreas tecnológicas, já que para elas o espaço como científico é conquistado em meio a uma luta de alcançar o status de exceção entre homens e mulheres brancas.

Nesse sentido, as trajetórias de mulheres negras que persistem na academia e nas áreas de tecnologia evidenciam processos de resistência que desafiam essas estruturas. Seja por meio de redes de apoio, iniciativas de inclusão ou produção de conhecimento

crítico, essas mulheres estão reescrevendo a história e ampliando as possibilidades para as gerações futuras. No entanto, para que sua presença não seja apenas uma exceção, é necessário um compromisso político e institucional que reconheça e valorize essas trajetórias, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e a valorização de suas contribuições nos espaços de ciência e tecnologia.

A educação no Brasil, ainda hoje, reflete as desigualdades raciais que comentei anteriormente, e isso impacta diretamente o acesso, a permanência e o desempenho de estudantes negros, especialmente das mulheres negras. A literatura aponta que, mesmo em condições socioeconômicas e geográficas similares, o fator racial continua sendo determinante nos índices de evasão e reprovação, evidenciando estruturas que dificultam a trajetória educacional da população negra. No caso das mulheres negras, o impacto da interseccionalidade cria barreiras ainda mais acentuadas em relação ao acesso e permanência na educação formal. Lima et al. (2024) apontam que o racismo estrutural na educação se manifesta não apenas na evasão, mas também na invisibilização das experiências e da cultura afro-brasileira, tornando o espaço acadêmico um ambiente hostil de não pertencimento para mulheres negras e pardas.

As autoras sugerem que muitas dessas mulheres enfrentaram exclusão escolar desde cedo devido a fatores como trabalho infantil, gravidez na adolescência e casamentos precoces, além da ausência de apoio familiar para continuar os estudos. Heldemann e Candau (2024) discutem o fato de que o acesso ao ensino superior enfrenta barreiras de diversas configurações, desde desigualdades socioeconômicas até práticas institucionais que dificultam a inclusão.

Mesmo quando mulheres negras conseguem ingressar, a permanência acadêmica representa um novo desafio, pois muitas enfrentam dificuldades financeiras, a ausência de representatividade e a falta de suporte institucional adequado. Assim, essas estudantes precisam desenvolver estratégias próprias para garantir sua continuidade nos cursos, superando obstáculos estruturais e simbólicos. O estudo também revela que a falta de representatividade no corpo docente enfraquece o senso de identidade social e profissional de estudantes que não encontram no espaço acadêmico um referencial que as fortaleça a permanecer (Heldemann; Candau, 2024; Cavalcanti; Luz, 2019).

Portanto, observamos grandes desafios para a ocupação das mulheres negras na educação formal, desafio que se intensifica quando tratamos da presença feminina nos

espaços acadêmicos ligados às tecnologias. Silva e Fernandes (2023) destacam que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente dominada por homens, reproduz um modelo educacional que privilegia a formação masculina e branca, tornando quase impossível a inserção e permanência das mulheres negras nesse campo. Em sua pesquisa, as autoras observaram que o racismo estrutural e a divisão sexual do trabalho contribuem para a segmentação da atuação das mulheres negras no mercado, limitando sua participação em setores de maior prestígio e remuneração, já que essas mulheres enfrentam dificuldades para se afirmar profissionalmente, sendo muitas vezes submetidas ao apagamento e silenciamento.

Em 2017, as mulheres representavam apenas 29,3% dos estudantes de engenharia no Brasil e cerca de 15% nos cursos de ciências da computação. No mercado de TI, elas constituem apenas 20% dos profissionais. A sub-representação é ainda mais evidente no vestibular do ITA de 2017, onde apenas 11 das 110 vagas foram preenchidas por mulheres. Internacionalmente, as mulheres representam 28% dos pesquisadores, conforme dados da (UNESCO, 2018). A segregação vertical também é clara: em 2015, apenas 35,6% das bolsas de produtividade do CNPq foram destinadas a mulheres. Nas olimpíadas de matemática, a premiação feminina nunca ultrapassou 20% entre 1979 e 2013, caindo para 6% no nível universitário (OCDE, 2018). Ressaltamos que esses dados são abordados sem considerar o recorte racial, ou seja, sem dividir as mulheres negras do total de mulheres, como apontado por Luz (2016) sobre a escassez de estudos que abordem a presença feminina nas áreas tecnológicas sob a ótica do recorte racial.

Neste sentido, contextualizamos dentro dos dispositivos sociais, o próprio histórico da educação brasileira desde sua criação. Diniz e Goergen (2019) apontaram justamente o nascimento da educação como reflexo de perpetuação de um regime imperialista dominante que objetivam o controle social e o aniquilamento de ideias emancipadoras, o que implica na domesticação do que fogem ao espectro da masculinidade e branquitude. A fragilidade das políticas públicas nascidas como controle social e a falta de um plano educacional que busque a cidadania efetiva, resultam em um cenário de precarização da educação, o que reflete diretamente nas questões de acessibilidade e qualidade no ensino superior, principalmente aquelas atravessadas pelo recorte de gênero e raça, como analisaremos neste estudo.

Desta forma compreende-se que a pesquisa, em sua forma mais pura de ação, tem um efetivo engajamento ético e político, fundamentado na minha vivência enquanto

mulher negra e na observação da ausência de outras mulheres negras em espaços tecnológicos. Essa ausência revela o que Grada Kilomba (2019) denomina como o “não-lugar” da mulher negra: um espaço social e simbólico marcado pelo silenciamento, pela exclusão e pela impossibilidade de pertencimento. O não-lugar não é apenas a ausência física, mas a negação da existência como sujeito de saber, de fala e de criação. É a partir desse vazio forçado que emerge a urgência desta pesquisa. O pilar principal deste estudo são os questionamentos: Como as mulheres negras ocupam e resistem em campos hegemonicamente masculinos e brancos, como as ciências tecnológicas? Como permanecem e ocupam espaços que historicamente lhes são negados? Esses questionamentos orientam minha escrita, desde a escolha da Antropologia como campo de pesquisa até o desejo de compreender a presença de mulheres negras em contextos em que elas dificilmente ocupam.

CAPÍTULO II

2. Mulheres em Circuito: vínculos, diferenças e resistência nos espaços tecnológicos

De acordo com Mendonça e Figueiredo (2022), a escrita acadêmica deve ir além dos moldes hegemônicos, abrindo espaço para a formação de novas expressões que permitam o resgate de memórias e histórias de vida. Nesse sentido, os autores afirmam que "a escrita deve ser um espaço de resistência, onde as vozes marginalizadas possam se expressar sem a necessidade de se adequar a modelos pré-estabelecidos". Além disso, eles ressaltam que "permitir a expressão de subjetividades na produção científica não compromete a qualidade da pesquisa, mas sim amplia suas possibilidades interpretativas e críticas" (Mendonça; Figueiredo, 2022).

Oliveira (2000) propõe que a perspectiva de um pesquisador é moldada a partir de sua bagagem teórica, se tornando um espelho que reflete a realidade que está sendo analisada no cenário de sua construção científica, diante disso, há um olhar mais sensível, de modo que a realidade seja apreendida como objeto de investigação através do conhecimento disponível. Diante dessas reflexões, o primeiro momento de minha pesquisa, até a presente data desta qualificação, se inicia na revisão de literatura,

posteriormente um compilado dos estudos realizados desta temática, bem como questões relativas à antropologia social e estudos do feminismo afro-amazônico.

Compreender a escrita acadêmica como espaço de resistência e expressão subjetiva, conforme propõem Mendonça e Figueiredo (2022), implica reconhecer que o lugar de onde se escreve é também o lugar de onde se observa e constrói o conhecimento. Assim, assumir minha bagagem teórica, afetiva e política como parte da produção científica não é apenas um exercício de autorreflexão, mas um gesto metodológico que orienta o modo como delimito e experiencio o campo de pesquisa. A partir dessa perspectiva, meu olhar se volta para as experiências de permanência de mulheres negras nos cursos de tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), buscando compreender como suas trajetórias se articulam com iniciativas institucionais, como o Projeto SUPER, o qual descreverei abaixo, e com os desafios interseccionais que atravessam seus percursos acadêmicos.

Ao longo do trabalho de campo, desenvolvi uma etnografia de caráter participante e reflexivo no cotidiano acadêmico da Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (FT/UFAM), acompanhando de forma sistemática as experiências de cinco estudantes dos cursos tecnológicos, em especial de duas alunas, e de uma professora negra em exercício na unidade. A pesquisa se constituiu a partir da presença continuada nos espaços institucionais da FT, especialmente em eventos acadêmicos, como mostras científicas, atividades formativas e ações voltadas à inserção e permanência de mulheres nas áreas de STEAM, entendidos aqui como momentos privilegiados de observação das dinâmicas de visibilidade, reconhecimento e circulação de discursos sobre gênero e tecnologia.

Neste sentido, cabe destacar que no momento de desenvolvimento do trabalho etnográfico, na FT por meio da FAEPI - Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa, Extensão e Interiorização do IFAM e Samsung, em parceria com Instituto de Computação (ICOMP), o Instituto de Ciências Exatas (ICE), Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Tecnologia Eletrônica e da Informação (CETELI) e Faculdade de Psicologia (FAPSI) estava sendo executado o Projeto SUPER. Como definiu a professora Tanara Lauschner, o projeto SUPER, nasce com três principais objetivos: (a) O primeiro é a diminuição da evasão de discentes da graduação nos cursos das áreas tecnológicas; (b) o segundo é o aumento do número de formados; e por fim, perfil de formação atual do aluno que atenda às necessidades do mercado. (UFAM, 2020)

Para o cumprimento de tais objetivos e de forma estratégica, visa atingir principalmente estudantes com deficiência, mulheres e discentes em vulnerabilidade socioeconômica. Neste sentido, o projeto se organizou em grupos de trabalho, coordenados por docentes da Universidade de seus referidos cursos, oferecendo serviços, tais como: atendimento psicológico individual, curso de libras e inglês, ou abrindo editais para o trabalho com pesquisa e extensão. Cada grupo de trabalho, é chamado por TASK. No Projeto Super enquanto estudante de graduação de um dos onze cursos que foram contemplados é possível fazer parte de alguma TASK, seja como bolsista dela, ou utilizar o serviço de uma delas.

Neste cenário estive em contato com a Task denominada de “Mulheres em Steam”, que visava fortalecer a presença feminina nos cursos de tecnologia, por meio de eventos formais, ou pelas atividades de pesquisa realizada na Task. Ressalto que ao final deste trabalho etnográfico o projeto Super que implementado em março de 2020, estava em fase de finalização, o que inclusive impactará uma de minhas interlocutoras que utilizava o serviço de psicologia, o que será comentado no capítulo 4.

Para além desses eventos formais na Task Mulheres em Steam, o campo se produziu nas interações cotidianas: caminhadas compartilhadas pelos corredores, permanência em espaços de convivência, conversas antes e após aulas, trocas sobre experiências acadêmicas, expectativas profissionais e percepções sobre pertencimento. Essas situações, muitas vezes consideradas marginais, constituíram o núcleo analítico da pesquisa, na medida em que permitem apreender aquilo que Veena Das (2007) define como o cotidiano do institucional, onde o poder se manifesta não apenas em normas explícitas, mas em gestos, silêncios e práticas reiteradas. O campo não foi concebido como um recorte espacial fixo, mas como um processo relacional, construído na convivência, na escuta e na observação atenta das experiências vividas pelas interlocutoras. Como destaca Ingold (2015), o conhecimento etnográfico emerge do estar-com, do caminhar-junto e do engajamento sensível com o mundo vivido.

Nesse percurso, a interlocução com uma única professora negra em atividade na Faculdade de Tecnologia assumiu centralidade analítica. Sua presença tornou-se um dado etnográfico fundamental para compreender a estrutura racializada, ou não, da docência na FT/UFAM. Dessa forma, o campo desta pesquisa se construiu no entrelaçamento entre observação participante, convivência prolongada e análise das práticas institucionais,

permitindo tornar visíveis as formas sutis e persistentes pelas quais a exclusão racial e de gênero se reinscreve no cotidiano acadêmico da Faculdade de Tecnologia.

A abordagem metodológica escolhida para este trabalho foi a etnografia. Peirano (2014) pontua que a etnografia é considerada a ideia mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem etnografia. Dentro desta abordagem etnográfica faço uso de bases teórico-metodológico advindas da Antropologia Afro-brasileira e Antropologia Feminista, buscando autoras que auxiliem na melhor compreensão da complexidade das experiências relativas à raça, gênero e classe.

A etnografia nesse contexto é atravessada por implicações afetivas e éticas. Estar com as participantes exigiu escuta, implicação e cuidados com o registro. Diários de campo tornaram-se espaço de reflexividade, onde a escrita não apenas analisa, mas também questiona a minha própria posição como pesquisadora. Como mostram Collins (2016) e Harding (2004), a produção de conhecimento situado envolve tensões entre observar e participar, distanciar-se e envolver-se. Ao construir uma etnografia encarnada, a pesquisa não fala sobre as mulheres em STEAM, mas com elas. E, sobretudo, aprende a partir de seus saberes e experiências.

O uso de bases teórico-metodológico feministas como base metodológica de análise representa, para esta pesquisa, uma escolha estratégica e necessária diante das tensões que permeiam a incorporação do pensamento feminista na Antropologia. Entre essas perspectivas, a Antropologia Negra se destaca como um campo para compreender as experiências das mulheres negras em espaços historicamente marcados pela exclusão, neste caso, as áreas da tecnologia. Autoras como Patricia Hill Collins (2016) nos mostram a importância do "ponto de vista da mulher negra" como uma epistemologia que desafia estruturas hegemônicas de conhecimento, ao trazer a experiência vivida como um elemento central na produção teórica. bell hooks (2019) reforça essa perspectiva ao discutir a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, demonstrando como as opressões estruturais moldam a realidade das mulheres negras e influenciam suas trajetórias acadêmicas e profissionais

Ao reconhecer a importância das epistemologias feministas negras como guias analíticas e políticas para esta pesquisa, torna-se imprescindível que a construção do campo e a definição das estratégias metodológicas estejam alinhadas a esses pressupostos. Assim, a escolha por uma abordagem etnográfica, com ênfase na observação participante

e em entrevistas abertas semi-estruturadas, visa justamente captar as experiências vividas, os sentidos atribuídos e as tensões cotidianas que atravessam as trajetórias das mulheres negras na universidade. Mais do que uma opção técnica, essa decisão metodológica reflete o compromisso com uma escuta sensível, situada e crítica, que reconhece o lugar das participantes como produtoras de saber. Nesse sentido, o desenho do campo, incluindo o número de participantes, o recorte institucional e os critérios de seleção, foi pensado de modo a potencializar a densidade das narrativas, em consonância com o que propõem Rego, Cunha e Meyer Jr. (2018) sobre qualidade da amostra e profundidade interpretativa na pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Manaus, tendo como foco um grupo de cinco mulheres negras vinculadas aos cursos da área de tecnologia, entre elas uma docente do Departamento de Engenharia de Produção. A escolha desse grupo não segue uma lógica estatística ou representativa em termos quantitativos, mas está ancorada em uma perspectiva etnográfica, que compreende o campo como um espaço de produção de relações, significados e experiências situadas (Geertz, 1989).

A definição do número de participantes está relacionada à profundidade dos vínculos estabelecidos no trabalho de campo, à densidade das narrativas construídas nas interlocuções e à coerência com os objetivos deste campo de pesquisa. Como aponta Peirano (2008), a antropologia não se orienta pela busca de generalizações amplas, mas pela compreensão densa dos fenômenos culturais em contextos específicos. O número de participantes, portanto, não representa uma limitação, mas uma estratégia metodológica que privilegia a qualidade da escuta, a construção do conhecimento situada e o compromisso com os sujeitos interlocutores da pesquisa (Magnani, 2002).

Para encontrar as participantes dos cursos de graduação, foi realizado um mapeamento por meio de formulário online, com perguntas que permitiram avaliar se as participantes contemplavam o perfil da pesquisa, também permitindo que demonstrem assentimento da participante pela pesquisa realizada, a qual foi divulgada pela *TASK* Mulheres em *STEAM*, grupo de trabalho desenvolvido a partir do Projeto Super. A *TASK* mulheres em *STEAM* é responsável por engajar universitárias e fornecer estratégias de diversos aspectos para que continuem em seus cursos de graduação.

Foi nesse processo que conheci as cinco participantes da pesquisa, cujos nomes foram substituídos por pseudônimos para garantir o resguardo de suas identidades. Cada uma delas representa, à sua maneira, a complexidade da presença feminina nas áreas STEAM, as quais apresento no capítulo três.

2.1 Entre Cicatrizes e Conquistas: Travessias de uma Mulher Negra no Território do Saber

Iniciamos nossa trajetória escolar sendo expostos à nossa primeira referência: pessoas iguais a nós – negros, mulheres, homens e crianças – com correntes, cordas amarradas ao pescoço, descalços, subjugados e humilhados. Essa é, na grande maioria, a imagem inicial que nos é apresentada sobre nossa própria história: a dor, a escravidão, a submissão. Desde cedo, aprendemos que fomos trazidos à força, que éramos mercadoria, que nossa existência foi, por séculos, reduzida ao trabalho compulsório. Mas o que não nos ensinam com a mesma ênfase é sobre nossa resistência, nossa inteligência, nossas contribuições inestimáveis para a construção do país.

O espaço escolar, que deveria ser um ambiente de emancipação, muitas vezes reforça essas narrativas limitantes. O conhecimento que nos chega é atravessado pelo olhar do colonizador, que oculta nossas histórias de luta, nossas conquistas intelectuais, nossas produções científicas e artísticas. O protagonismo negro na educação superior ainda é um desafio, marcado por desigualdades estruturais e pela necessidade constante de reafirmação.

Ao longo da trajetória acadêmica, mulheres negras, em especial, enfrentam barreiras múltiplas: o racismo, o machismo, a falta de representatividade e a desvalorização de suas vozes. Muitas de nós caminhamos sozinhas, sem referências que nos mostrem que é possível ocupar esses espaços sem precisar renunciar a nossa identidade. No entanto, seguimos resistindo. Nos fortalecemos na coletividade, na construção de redes de apoio, na luta por políticas de permanência e na valorização de nossas histórias.

2.2 Circuitos de Resistência: Mulheres Negras Tecendo Futuro em Territórios Codificados

De acordo com Souza (2016, p. 345), a área de Tecnologia da Informação (TI) é predominantemente masculina e branca, refletindo padrões estruturais de exclusão. A

pesquisa realizada por essa autora demonstra que, entre 397 matérias analisadas em revistas especializadas, apenas 4 apresentaram imagens de mulheres negras, contrastando com as 303 imagens de homens brancos. Esse dado reforça a tese de que a representatividade visual também atua como um mecanismo de exclusão simbólica (Souza, 2020, p. 351).

bell hooks (2015, p. 198) argumenta que a teoria feminista frequentemente negligência as experiências de mulheres negras, centralizando suas análises na realidade de mulheres brancas de classes médias. Essa perspectiva também se reflete no campo da tecnologia, onde, como observa Mello (2004, p. 57), a mídia apresenta mulheres negras não como sujeitos ativos, mas como objetos periféricos da narrativa dominante.

O racismo estrutural também se manifesta no silenciamento histórico das contribuições das mulheres negras para a ciência e tecnologia. Carneiro (2003, p. 125) observa que a ausência dessas mulheres nas narrativas midiáticas e acadêmicas é justificada pelo argumento da “baixa representatividade”, ignorando os mecanismos de exclusão que perpetuam essa situação. Na mesma linha, Quintão (2004, p. 58) ressalta que “a ausência ou distorções da imagem do negro nos meios de comunicação são formas de violência simbólica que reforçam a exclusão social”.

A pesquisa de Lima, Rios e França (2013) mostra que, entre 1995 e 2009, a participação de mulheres negras no mercado de trabalho cresceu, mas essa inserção ocorreu principalmente em ocupações precarizadas e com baixos salários. Esse fenômeno está relacionado ao conceito de divisão sexual e racial do trabalho, como proposto por Kergoat (2010), que destaca que as relações de poder no trabalho são historicamente estruturadas por hierarquias de gênero e raça.

Além disso, a ausência de referências positivas e a escassez de políticas afirmativas eficazes contribuem para a evasão e a sub-representação de mulheres negras em áreas tecnológicas. Iniciativas como a PretaLab buscam reverter esse cenário, promovendo a inclusão de mulheres negras na tecnologia e inovação, mas ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a equidade. O estudo de Tympas et al. (2010, p. 211) indica que as representações midiáticas de cientistas e profissionais de TI são majoritariamente masculinas, reforçando a percepção de que esse campo é inadequado para mulheres. Essa falta de representação não apenas impacta a autoestima das jovens negras, mas também reduz suas oportunidades de inserção e permanência na área.

Em termos de soluções, Crenshaw (2002, p. 175) sugere que a interseccionalidade deve ser um princípio orientador para a formulação de políticas públicas e iniciativas institucionais. Programas que promovam a participação de mulheres negras na tecnologia, aliados a uma mudança estrutural nas instituições de ensino e no mercado de trabalho, são fundamentais para reverter esse quadro. Diante desse contexto, a invisibilidade das mulheres negras na tecnologia não pode ser vista apenas como um reflexo da baixa representação, mas como resultado de um sistema de exclusão que combina fatores raciais, de gênero e de classe. Superar essa realidade exige a adoção de políticas afirmativas, a revisão das narrativas históricas e a construção de um ambiente mais inclusivo nas ciências e na tecnologia.

Quando falamos sobre o contexto de trabalho, ponto importante quando se pensa na escolha de um curso de graduação, a questão de raça se torna mais intensa. bell hooks (2019) afirma que as mulheres trabalhadoras negras eram vistas como uma ameaça à segurança das mulheres brancas, visto que elas representavam mais competição. Mulheres negras eram excluídas dos trabalhos em fábricas e indústrias, lhes sobrando apenas o trabalho pesado e doméstico.

Com base em tudo que foi apresentado, é inegável a relevância de estudos sobre esse grupo minoritário em um dos mercados de trabalho mais promissores da atualidade. Como Collins (2019) demonstrou, identidade não é um fenômeno individual, mas um processo moldado por experiências e marcadores sociais como gênero e raça. Assim, a pergunta central desta pesquisa é: como as mulheres negras, especialmente na Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, desenvolvem estratégias de resistência para se afirmar, permanecer e desafiar as estruturas excludentes? Com relação a esse questionamento, se traz a discussão o que apontou Conceição Evaristo (2008) ao trazer que a pessoa negra no contexto acadêmico é um gesto de ruptura com as máscaras que são colocadas pelo ego branco que tem como princípio expulsar seja de maneira velada ou descarada, os pretos e pretas da universidade. Neste sentido, pontua-se como a questão socioeconômica serve de instrumento para aniquilar a presença de todos que fogem a normativa racial hegemônica, e daí enfatiza-se a necessidade de políticas pública de acesso, tendo em vista a lógica perversa estrutural do ensino, bem como a investigação dessas trajetórias para de fato se criar políticas de permanência efetivas e adequadas.

Castro (2022) em seu trabalho sobre a trajetória de médicas brancas e o uso de jaleco no campo etnográfico de sua pesquisa, elenca sobre os espaços de branquidade que

permeiam o meio profissional, sobre a transitoriedade de ser lido como “médico” quando consoante a cor de sua pele a brancura do jaleco. Quanto mais destoante entre o objeto e o corpo, menos aconteciam associações ou mesmo tenha havido um episódio em que a pesquisadora tenha sido vista como profissional da medicina. Indaga-se: Frente a um sistema que não te vê como potencial profissional de área tão especializada, que reforços estruturais pessoas pretas recebem para continuar se aperfeiçoando no ensino superior em áreas que “não são consideradas” para pretos? Teria a mulher negra a chance de ser lida despreziosamente ao transitar em determinado espaço como uma profissional da tecnologia?

Reflete-se o quanto esse racismo que desqualifica profissionalmente pessoas pretas influencia diretamente na identidade de estudantes acadêmicos que vivenciam esta violência concomitante ao processo de se tornar profissional. Munanga (2012) trouxe para a discussão a necessidade de fortalecimento da identidade negra mediante ao estudo da história para além da perspectiva colonial distorcida que por vezes serviu para subjugação e inferiorização de povos não brancos. Outro fator que a autora destaca é a importância da valorização da cultura africana como importante constituinte da cultura brasileira, rompendo com a ideia de pessoas escravizadas como selvagens que não tinham “nada” para ofertar. Por fim, Munanga (2012) ressalta os fatores psicológicos envolvidos e contextualizados sobre as perspectivas sociopolíticas, rompendo com teorias racialistas que buscavam na biologia, desigualdade para cometimento de violências.

2.3 Redes e Raízes na Universidade Federal do Amazonas: A Resistência de Mulheres Negras na Tecnologia

Retornando ao cenário de dados disponíveis nos meios de informação da UFAM, realizei a busca por pesquisas que tivessem por objetivo o acesso e permanência de mulheres nos cursos de tecnologia da UFAM, e no Repositório Institucional da UFAM – RIU, utilizando os descritores *mulher and tecnologia*, encontrei apenas 1 (um) Trabalho de Conclusão de Curso, datado de 2023, realizado pela pesquisadora Lia Cristina Silva Rebello, intitulado: *Liderança Feminina: Percepção Da Mulher Sobre As Vantagens E Barreiras Em Trabalhar No Universo Da Tecnologia Em Manaus/Am*. No qual se aproxima da temática, mas não direciona ao cenário de estudantes na graduação, portanto, concluí que não há estudos, ao menos inseridos no RIU, sobre o

atual cenário destas estudantes nos cursos de tecnologia, muito menos com recorte racial.

Nos cursos de tecnologia, predominantemente masculino e branco, a trajetória de estudantes negras é uma jornada marcada por desafios e potencial de transformação. Segundo a perspectiva de bell hooks (2019), o sujeito é aquele que molda sua própria realidade e identidade, enquanto o objeto é aquele que é definido externamente. Grada Kilomba (2019) acrescenta que "a passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como ato político". Aplicando esses conceitos ao contexto das estudantes negras na tecnologia, vemos um processo vital de reescrita e autoafirmação.

Para muitas estudantes negras, a experiência em um ambiente tão excludente pode reforçar a sensação de ser vista apenas como objeto – alguém cujas identidades e capacidades são moldadas pelas percepções externas, quando vistas. Muitas vezes, esses cursos não refletem suas realidades, histórias ou valores, o que pode levar a uma invisibilidade sistemática e à sensação de exclusão.

No entanto, a trajetória dessas estudantes não se limita a permanecer na posição de objeto. Ao desafiar as normas estabelecidas e se afirmar no espaço tecnológico, elas estão realizando um ato político profundo, transformando suas experiências e redefinindo o próprio campo. O processo de se tornar sujeito envolve não apenas a conquista de espaços e reconhecimento, mas também a redefinição de como esses espaços funcionam e quem são suas referências. Essas estudantes trazem consigo uma nova visão e práticas que podem desestabilizar as normas dominantes e enriquecer o campo tecnológico com novas perspectivas.

O ato de se afirmar como sujeito e reescrever suas narrativas é uma resistência que pode alterar o curso das estruturas estabelecidas. Elas não só navegam por um campo complexo e muitas vezes hostil, mas também desempenham um papel crucial em desafiá-lo e transformá-lo. Em vez de simplesmente se conformar com as expectativas impostas, essas mulheres estão remodelando o espaço para refletir uma diversidade de experiências e identidades. Assim, o campo da tecnologia se torna um espaço mais inclusivo e representativo.

Dentro deste cenário, destaco minha participação, como ouvinte, na palestra "*Mulheres na Tecnologia Desafios e Oportunidades em TI*" realizado no dia 02 de Abril de 2024 pelo projeto SUPER, conversei com a coordenadora de um dos cursos, onde a

mesma relatou a dificuldade das estudantes negras em se reconhecer como tal de forma “natural”, e que quando acontecia de haver uma autoidentificação, estaria associada a palestras, e atividades extracurriculares. Este fato, me faz recordar sobre a leitura de Carneiro e Nascimento (2022) em que os autores trazem a discussão que ser mulher negra no Brasil, se trata primeiramente sobre não ser.

A branquitude se estabeleceu como padrão de referência na sociedade, reforçando relações de poder que sustentam a suposta superioridade branca. Enquanto isso, a população negra enfrenta os efeitos subjetivos do racismo, como desvalia, insegurança e estranhamento em relação à própria imagem. O conceito de branquitude, visto a partir da perspectiva de Cida Bento, revela-se como uma ferramenta crítica indispensável para compreender as engrenagens da desigualdade racial no Brasil. Longe de ser uma identidade neutra ou universal, a branquitude opera como um lugar de privilégio racial construído historicamente, articulando-se cotidianamente por meio da manutenção de vantagens simbólicas e materiais destinadas às pessoas brancas.

Bento (2002) argumenta que a branquitude se constitui como um pacto narcísico, sendo um acordo implícito entre brancos para manter seus lugares de poder e prestígio social, ainda que às custas da negação de oportunidades à população negra. Nesse sentido, o silêncio, a negação do racismo e o discurso meritocrático são mecanismos centrais de sua reprodução. Para a autora, enfrentar o racismo exige deslocar o olhar da alteridade negra para a centralidade da branquitude, tensionando as estruturas que perpetuam a exclusão racial e permitindo uma crítica mais profunda das hierarquias sociais que naturalizam a dominação branca.

Conceição (2020) retrata que o processo de branqueamento, longe de ser um fenômeno meramente individual ou simbólico, está estruturalmente enraizado na valorização social da brancura e na desqualificação sistemática da negritude no contexto brasileiro. Ao afirmar que a ausência de reflexão crítica sobre o papel do sujeito branco nas desigualdades raciais constitui uma forma de manutenção dessas próprias desigualdades, a autora desloca o foco analítico tradicional, que historicamente construiu o negro como “tema” e “objeto” privilegiado de investigação. Tal perspectiva, aprofundada por Cida Bento e pelos estudos de branquitude, revela que o silêncio em torno da posição social do branco opera como estratégia de naturalização do privilégio racial.

Assim, ao problematizar a centralidade do olhar evocado por Conceição (2020) que examina o negro sem interrogar a estrutura que produz a desigualdade, observo uma inflexão epistemológica: compreender o racismo não apenas como experiência vivida por sujeitos negros, mas como sistema relacional que beneficia e resguarda a branquitude enquanto norma invisibilizada. Ressaltando a branquitude não como sinônimo de pessoa branca, mas como categoria analítica que explicita o racismo brasileiro.

Esse contexto explica as dificuldades que muitas pessoas negras, especialmente mulheres, enfrentam para se reconhecerem e se afirmarem no mundo. Muitas demoram a perceber sua identidade e potência negra, e, em alguns casos, essa tomada de consciência nunca acontece. A estrutura racista da sociedade impõe barreiras ao conhecimento da própria origem e identidade, tornando ser mulher negra no Brasil um desafio, pois a norma social imposta se baseia em um modelo eurocêntrico que marca a diferença racial (Caneiro e Nascimento, 2022).

Pensar sobre um escrito da atualidade que dialoga com o que trouxe o discurso de Sojourner Truth (Ribeiro, 2017) em meados do século XVIII, evidencia o aniquilamento sistemático à subjetividade negra que continua a ocorrer, como há trezentos anos. Ignorar o racismo estrutural que atravessa a vivência da mulher negra em cada segundo do seu respirar, é observar os fenômenos sociais de forma obsoleta, já que o mesmo se constitui como determinante social presente na sociedade brasileira (Gaundezi et. al., 2023).

Essa estrutura racista, que se perpetua no tempo, também esteve presente na antropologia em seus primórdios, uma vez que a ciência se fundamentou no estudo da raça, tomando a sociedade europeia, branca e hegemônica como parâmetro. No entanto, diferentemente do racismo que ainda persiste, a antropologia passou por uma transformação significativa, mudando seu foco para o estudo da cultura. Essa mudança possibilitou a análise dos sistemas internos das sociedades, desmistificando modelos hierárquicos universais e rejeitando interpretações que legitimavam desigualdades raciais (Petschelies, 2024).

Para contextualizar esse lugar da estudante negra nos cursos de tecnologia, na UFAM, a fim de corroborar com o que traz a literatura, realizei uma análise documental referente ao ingresso na Universidade. Como dado, observo a invisibilização das pautas

relacionadas a gênero atravessado pelo recorte de raça, dos próprios departamentos da Instituição, tendo em vista que os documentos não contemplam informar o número de estudantes mediante sua identidade de gênero combinado a pauta étnico-racial. Primeiramente foi solicitado a Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, acesso aos dados de ingresso por cotas da Universidade Federal do Amazonas por SISU e PSC. Ressalto que , está disponível apenas o tipo de ingresso (PSC ou SISU) e seu perfil sociodemográfico, sendo categorizado em:

- PPI1 - estudantes egressos de escolas públicas e que cumulativamente comprovarem receber renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas;
- PPI2 - estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda, que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

CURSO	MODO DE INGRES SO PSC - PPI1	MODO DE INGRES SO PSC – PPI2	MODO DE INGRES SO SISU- PPI1	MODO DE INGRES SO SISU–PPI2	TOTA L
Ciência Da Computação	55	52	53	57	217
Engenharia De Software	46	45	44	47	182
Sistemas De Informação	2	2	2	2	8
Arquitetura E Urbanismo	52	42	53	43	190
Design	44	42	45	47	178
Engenharia Civil	48	45	40	51	184
Engenharia Da Computação	55	52	53	57	217
Engenharia Elétrica (Eletrônica; Eletrotécnica; Telecomunicações)	58	46	84	86	274
Engenharia	43	38	43	42	166

Mecânica					
Engenharia De Materiais	31	20	52	50	153
Engenharia Da Produção	45	41	54	42	182

A análise racial dos dados de ingresso por cotas PPI (pretos, pardos e indígenas) nos cursos de tecnologia e engenharia da Universidade Federal do Amazonas revela importantes desigualdades internas entre os cursos. Embora áreas como Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação e Ciência da Computação apresentem altos números absolutos de estudantes PPI, cursos como Sistemas de Informação se destacam negativamente com apenas 8 ingressantes, o que evidencia possíveis barreiras específicas de acesso ou baixa identificação com o curso para estudantes PPI. A distribuição relativamente equilibrada entre PPI1 (com renda até 1,5 salário mínimo) e PPI2 (sem recorte de renda) também aponta para a sobreposição entre raça e classe, indicando que a maioria dos estudantes pretos, pardos e indígenas ingressa em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Cursos elitizados, como Engenharia de Materiais e Engenharia Mecânica (Carvalhaes e Ribeiro, 2020), apresentam menor participação de estudantes PPI, sugerindo indicativos do racismo estrutural impactando o acesso e a permanência nesses espaços. Mesmo em áreas como Arquitetura e Design, onde os números são mais expressivos, os desafios relacionados ao custo e à permanência acadêmica ainda se colocam. Assim, os dados reforçam a urgência de políticas que não se limitem ao ingresso, mas que promovam condições reais de permanência, pertencimento e ascensão acadêmica para a população negra e indígena nos cursos de tecnologia e engenharias (Silva, 2021).

Dessa maneira, se traz a discussão o que apontou Evaristo (2008) ao trazer que a

pessoa negra no contexto acadêmico é um gesto de ruptura com as máscaras que são colocadas pelo ego branco que tem como princípio expulsar seja de maneira velada ou descarada, os pretos e pretas da universidade. Neste sentido, pontua-se como a questão socioeconômica serve de instrumento para aniquilar a presença de todos que fogem a normativa racial hegemônica, e daí enfatiza-se a necessidade de políticas pública de acesso, tendo em vista a lógica perversa estrutural do ensino, bem como a investigação dessas trajetórias para de fato se criar políticas de permanência efetivas e adequadas.

Em um campo historicamente masculino e branco, investigar as estratégias de permanência e resistência dessas mulheres não apenas rompe com a invisibilização de suas trajetórias, mas contribui para repensar políticas institucionais e imaginários sociais sobre quem pode ocupar e transformar o campo da tecnologia. Trata-se, portanto, de uma proposta que articula produção de conhecimento, justiça social e afirmação da diversidade em um espaço historicamente excludente.

CAPÍTULO III

3, Entre resistência e esgotamento: à docência negra como travessia na Faculdade de Tecnologia da UFAM

O trabalho de campo realizado na Faculdade de Tecnologia da UFAM foi inicialmente marcado pelo contato com cinco estudantes negras, cujas trajetórias revelam diferentes formas de atravessamento do racismo, do gênero e da classe nos cursos tecnológicos. Essas interlocuções ocorreram em momentos diversos: uma oficina sobre crochê terapia, duas rodas de conversa sobre mercado de trabalho para mulheres nas tecnologias, um evento acadêmico, denominado de semana “Super Tech Week” em que a Task Mulheres em Steam apresentou seus projetos de iniciação científica, e interações cotidianas com as participantes que concordaram em ser entrevistadas individualmente e permitiram mapear um conjunto amplo de experiências que conformam o pano de fundo etnográfico desta pesquisa. Para identificar cada uma das interlocutoras, escolhi como pseudônimos de autoras consagradas, que tiveram em suas trajetórias a potência em resistir.

Na primeira roda de conversa sobre mulheres e o mercado de trabalho, estiveram presentes as narrativas de Dandara, estudante de Engenharia de Software, que relatou o desestímulo vivido já no primeiro semestre diante da baixa presença feminina em sua turma e da sensação constante de inferioridade em relação a colegas oriundos de cursos técnicos; de Carolina, estudante de Design, que inicialmente não se reconhecia como “uma mulher da tecnologia” e cuja trajetória tensiona as fronteiras tradicionais do que se entende como atuação técnica.

No segundo encontro para além das interlocutoras mencionadas, também compareceram Lélia, estudante de Engenharia de Produção, que associou sua escolha profissional ao desejo de ascensão socioeconômica, mas que passou a repensar sua permanência diante de reprovações e da frustração com o adiamento de seus planos de formatura; e de Conceição, estudante de Engenharia da Computação, cujo relato foi atravessado por sentimentos recorrentes de deslocamento e insegurança, expressando a dúvida constante sobre sua legitimidade naquele espaço. Assim como Beatriz, estudante de arquitetura e urbanismo, onde vivencia uma dupla jornada entre a graduação e o trabalho. E a história de Jéssica, que ao adentrar o curso de design não tinha condições financeiras de obter um tablet, e contou com o auxílio do centro acadêmico de seu curso a fim de conquistar o valor possível para obtenção deste item que faria total diferença em seus estudos. É importante pontuar que as estudantes não participaram da oficina de crochê terapia, ainda que tenham sido convidadas e tivessem conhecimento do evento.

Essas trajetórias, embora distintas, compartilhavam elementos comuns: a solidão institucional, a sensação de não pertencimento, a sobrecarga emocional e a necessidade de desenvolver estratégias individuais de permanência em ambientes historicamente masculinos e racialmente homogêneos. Elas constituíram, assim, um campo exploratório fundamental, permitindo compreender a diversidade de experiências femininas negras nos cursos da FT/UFAM.

No entanto, à medida que a pesquisa avançou, tornou-se metodologicamente necessário realizar um recorte analítico mais preciso, capaz de sustentar uma etnografia aprofundada. Desse modo, duas trajetórias passaram a ser acompanhadas de forma mais densa e sistemática: a de Bianca, estudante de Arquitetura e Urbanismo, cuja experiência é marcada pela exaustão da dupla jornada entre trabalho integral e formação acadêmica; e a de Carolina, estudante de Design, cuja trajetória expõe como um curso frequentemente associado à criatividade e à sensibilidade pode se tornar um espaço de adoecimento,

marcado por cobranças racializadas, deslegitimação e pela constante necessidade de provar pertencimento.; além disso realizou-se uma entrevista com uma docente negra, quem chamaremos de Maria, em exercício na Faculdade de Tecnologia, cuja presença singular no corpo docente revelou-se central para compreender as dinâmicas institucionais de exclusão e resistência no campo tecnológico.

Esse recorte não se orientou por critérios de representatividade numérica, mas pela densidade relacional e analítica produzida no campo. As interlocutoras selecionadas aceitaram aprofundar a interlocução por meio de conversas recorrentes, acompanhamento de rotinas acadêmicas e, no caso da docente, observação de sua atuação institucional. A partir dessas trajetórias, a etnografia desloca-se do mapeamento inicial para uma escuta mais lenta e implicada, na qual o diário de campo assume papel central como espaço de elaboração reflexiva, registro das afetações e produção de conhecimento situado.

Assim, as histórias de Dandara, Lélia e Conceição permanecem como contexto etnográfico, enquanto as trajetórias de Bianca, Carolina e da docente Maria passam a constituir o núcleo analítico da pesquisa, a partir do qual se torna possível compreender, de forma aprofundada, como a presença de mulheres negras na Faculdade de Tecnologia é atravessada por disputas simbólicas, cansaço institucional e permanência como forma de resistência.

3.1. Entrar não é pertencer: Sou mulher negra amazônida

Maria é docente da Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas. Mulher negra, lésbica, engenheira de produção, sua trajetória acadêmica foi construída integralmente na Amazônia, sem os deslocamentos consagradores que costumam marcar percursos considerados legítimos no campo universitário brasileiro.

Maria contou-me que sempre viveu em Manaus. Divide a casa com seis gatos e dois cachorros, e frequentemente faz referência a esse cotidiano doméstico como parte indissociável de sua experiência de trabalho, cuidado e permanência. Em todos os nossos encontros Maria referência aos seus pets e do quanto em momentos de constante stress e do quanto eles são protetivos para sua saúde mental. Esses elementos, longe de aparecerem como notas marginais, atravessam sua forma de estar na universidade e de narrar a si mesma enquanto docente.

Ao iniciar o diálogo com Maria, lhe peço que se apresente da maneira que deseje, Maria pergunta se precisa dizer algo em específico, lhe digo que não, que seja da forma como lhe convir. Maria se apresenta dizendo “sou manauara; toda a minha formação é amazônica”, essa autodefinição não se restringe a um dado biográfico, intrigada, pergunto-lhe se seus colegas de curso, também possuem a mesma formação regional que a sua, ao passo que quase instantaneamente ela tacitamente diz que não, que a maioria havia cursado em outros locais, principalmente no Sudeste. Trata-se de uma afirmação situada, que se inscreve como gesto político no interior do campo acadêmico. Ao explicitar que sua formação, sua produção intelectual e sua docência foram forjadas no Norte do país, Maria tensiona uma hierarquia tácita que estrutura a universidade brasileira, sobretudo nas áreas tecnológicas. Seu corpo e seu currículo tornam visível que a noção de “excelência” não é uma qualidade natural associada ao Sudeste, mas um efeito histórico da concentração desigual de infraestrutura, financiamento, redes acadêmicas e critérios de avaliação.

A literatura sobre a pós-graduação no Brasil corrobora essa leitura. Embora o sistema tenha se expandido nas últimas décadas, a distribuição dos programas e dos selos de excelência permanece profundamente desigual. Tischer e Turnes (2025) recuperam dados históricos que mostram que, já em 1986, 74,21% da oferta *stricto sensu* estava concentrada no Sudeste. Mesmo em recortes mais recentes, a assimetria persiste, o PNPG 2011–2020 indicava que 59% dos programas de pós-graduação permaneciam nessa região, com indicadores por habitante significativamente superior à média nacional em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e no Distrito Federal. As notas máximas atribuídas pela CAPES (6 e 7) seguem associadas a esses “lugares centrais”, mantendo praticamente intactas as desigualdades territoriais do sistema.

Essa geografia desigual do reconhecimento também se expressa nos circuitos de produtividade e circulação internacional. Um estudo bibliométrico realizado pela UNICAMP, comparando universidades federais do Sudeste e do Norte, como UFMG, UNIFESP, UFPA e UFAM, identificou discrepâncias expressivas no número médio de documentos indexados na Scopus entre 2013 e 2022. Enquanto a UFMG apresentou uma média anual de 3.275,1 documentos, a UFAM alcançou 343 documentos por ano no mesmo período, diferença associada às desigualdades técnico-científicas entre as regiões. No mesmo sentido, Tischer e Turnes (2025) apontam que cerca de 40% dos artigos produzidos no Brasil contam com pelo menos um autor afiliado a instituições paulistas, e

que São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal concentram os maiores impactos de citação. Nesse cenário, a “excelência” tende a se confundir com a capacidade de circular nesses circuitos, indexação, citações, internacionalização, que não se distribuem de forma equitativa no território nacional.

É nesse contexto que a insistência de Maria em afirmar sua trajetória amazônica ganha densidade analítica. Ela não está apenas se localizando geograficamente, mas deslocando o centro simbólico do campo. Ao reiterar que sua formação e sua atuação foram construídas “aqui”, Maria confronta a expectativa silenciosa de que a validação plena depende de uma passagem pelos centros hegemônicos. A própria CAPES reconhece oficialmente a persistência dessas assimetrias regionais e alerta que determinados mecanismos institucionais, como a criação “espontânea” de cursos, tendem a reforçar desigualdades já existentes, defendendo políticas de indução ajustadas a vazios regionais e especificidades locais (Capes, 2024).

Quando Maria afirma sua trajetória amazônica, ela não está apenas enunciando uma origem pessoal e expõe o polo antagônico de seus colegas homens que forjaram suas carreiras acadêmicas em instituições fora do contexto regional. Ela politiza a geografia do prestígio acadêmico e torna visível que a universidade brasileira e de modo particular, a universidade amazonense, se configura como um campo no qual capitais institucionais, simbólicos e científicos se acumulam de maneira profundamente desigual. A autodeclaração como manauara funciona, simultaneamente, como estratégia de legitimação e como gesto de denúncia, legitima uma competência intelectual forjada localmente e, ao mesmo tempo, evidencia uma colonialidade interna que desqualifica saberes, trajetórias e formas de produção do conhecimento que não transitam pelos centros historicamente consagrados (Gonzalez, 2020; Cusicanqui, 2015).

Essa posição se adensa quando Maria descreve sua formação multidisciplinar nos campos da eletrônica, da engenharia de produção, da sustentabilidade e da engenharia florestal. Essa circulação entre áreas não aparece como desvio ou dispersão, mas como resposta às condições concretas de possibilidade do campo amazônico. Na sua narrativa, a multidisciplinaridade surge menos como escolha livre e mais como tática de permanência em um sistema que frequentemente exige dos sujeitos racializados uma versatilidade maior para acessar reconhecimento e estabilidade. No percurso acadêmico da docência negra, esse trânsito entre campos não é um adorno curricular, mas um recurso

de sobrevivência em um ambiente que tende a se fechar quando raça, gênero, sexualidade e origem regional se combinam (Collins, 2019).

Em meio a sobrevivência, Maria se utiliza do ato de dar voz a novas ideias dentro do sistema que adentrou, mas que cotidianamente lhe discrimina como integrante. Neste sentido, compreendendo o que Lotierzo (2022) aborda sobre o que é o desenho na Antropologia *Um ato de testemunho*, em um de nossos encontros, Maria foi convidada a desenhar-se de forma livre, o que é observado na figura a seguir.

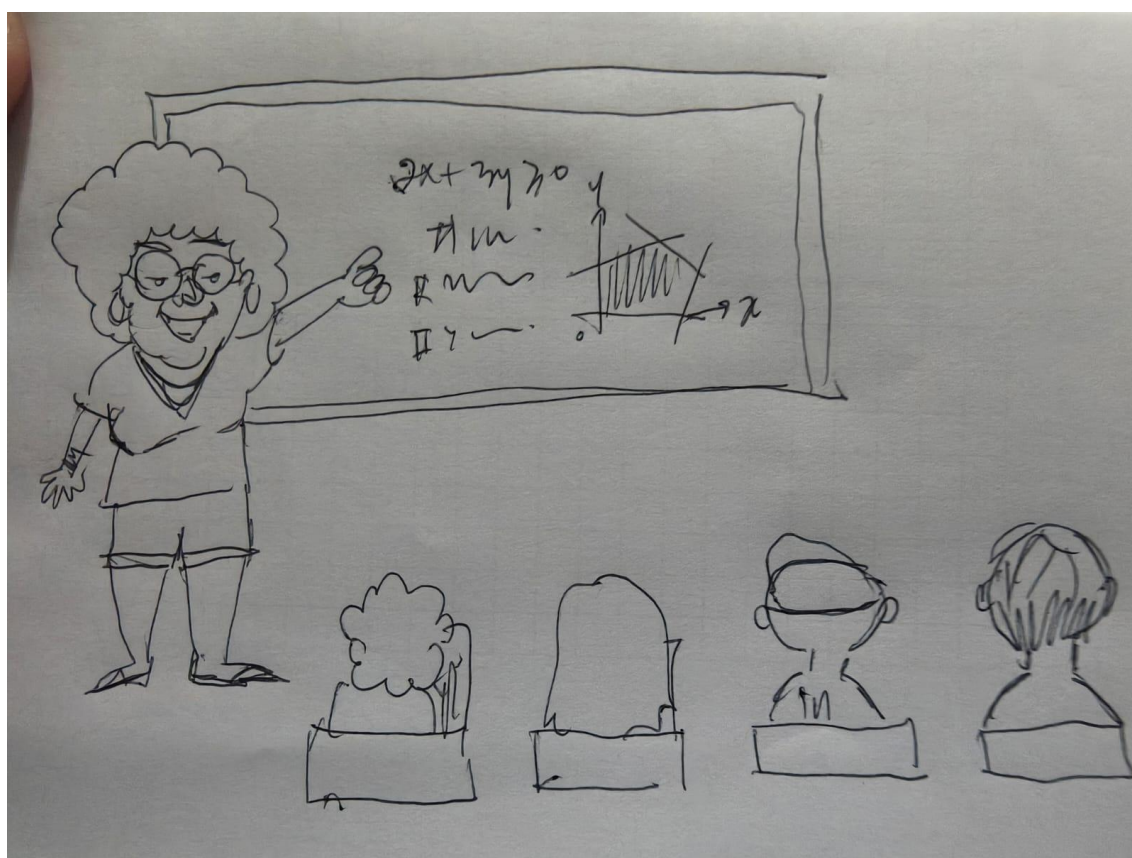


Figura 4 – A representação de Maria sobre si mesma.

Em nosso encontro, peço a Maria para que desenhe a si mesma, como se representa. Ainda que Maria não tenha sido orientada, ela escolhe ao se desenhar, ser desenhada em sua práxis (Lotierzo, 2022). Na figura apresentada, observamos a transgressão e ruptura com um cenário que caracteriza como estereotipo um ambiente completamente masculino e hegemonicamente branco, já que Maria escolhe desenhar

seus discentes como iguais, sentados lado a lado, sendo equitativamente homens e mulheres, tendo mais próxima de si uma aluna negra com seu mesmo corte de cabelo, *Black Power*. É na representatividade de caráter afetivo que Maria permanece e se torna permanente para meninas negras que iniciam suas jornadas nas *STEMS*.

Curiosamente Maria se desenha e a disposição de sua sala, conforme um retrato da aula dada. Maria pontua proximidade com a aluna que possui *Black Power*, a qual diz se enxergar nos tempos de faculdade. Ao incorporar, em seu desenho, a regionalidade amazônica em seu *short*, o qual rotineiramente faz, explicando que escolhe usá-lo devido ao calor, Maria tensiona diretamente a lógica hegemônica da produção tecnocientífica, historicamente marcada pelo apagamento dos saberes e existências negras e amazônicas, sendo visto como um cenário exclusivo para homens brancos europeus e norte-americanos.

Diferentemente do modelo dominante que silencia conhecimentos populares e legitima a degradação socioambiental em territórios racializados, sua produção reinscreve o território como fonte legítima de conhecimento, imaginação e tecnologia, se contrapondo ao conhecimento tecno científico marcado, construído e validado em uma lógica estruturada no racismo ambiental (Archanjo-Junior; Vieira, 2025).

Sua atuação, na explanação ao quadro marcado por equações matemáticas, evidencia que produzir tecnociência a partir da Amazônia, reconhecendo suas paisagens, saberes e modos de existência, é também um ato de resistência, pois desloca o centro epistemológico e denuncia as desigualdades estruturais que sustentam tanto o racismo ambiental quanto a própria organização da ciência e da tecnologia (Archanjo-Junior; Vieira, 2025). Neste sentido, o ato de ensinar na trajetória de Maria é por si, na representatividade a possibilidade de mexer nas estruturas de um sistema institucional forjado no racismo.

3.2 No dispositivo perverso das relações de poder no trabalho, as estruturas oprimem a mulher negra: a permanência no pertencimento negado cotidianamente.

No cotidiano da Faculdade de Tecnologia da UFAM, sua docência ultrapassa a transmissão de conteúdos técnicos. Ela envolve uma negociação constante de lugar em um espaço historicamente masculinizado, branco e heteronormativo. A necessidade

reiterada de demonstrar competência, responder a questionamentos implícitos e explícitos e sustentar autoridade pedagógica revela que o ingresso em uma instituição pública não garante pertencimento. Maria descreve sua experiência como atravessada por um regime permanente de visibilidade e vigilância simbólica, no qual seu desempenho é continuamente observado e avaliado.

Essa vigilância não se expressa apenas em decisões administrativas ou em trajetórias formais de carreira. Ela se infiltra no cotidiano da sala de aula, nas interações semanais com colegas e estudantes, e na percepção recorrente de que o “lugar de fala” de uma docente negra amazônida permanece em disputa. Ao narrar a decisão de não migrar para o Sudeste durante o doutorado, atravessada por questões de saúde mental, Maria reinscreve o debate sobre mérito em chave situada. A narrativa dominante que celebra a mobilidade geográfica como prova de excelência ignora as desigualdades materiais, afetivas e psíquicas que atravessam corpos racializados. Como sugere Veena Das (2007), é no ordinário, no cuidado de si, no adoecimento, nas relações locais, que o político se torna visível. Permanecer na Amazônia, nesse sentido, não aparece como déficit, mas como uma escolha eticamente informada que confronta a lógica sacrificial do campo acadêmico.

A apresentação de si como mulher, negra, amazônida e lésbica produz efeitos concretos no cotidiano institucional. Maria descreve a necessidade constante de afirmar competência diante de alunos e pares, especialmente em um espaço como a Faculdade de Tecnologia. O reconhecimento não é dado, é disputado. A noção de *outsider within* (Collins, 2019) ilumina essa experiência: Maria está dentro da instituição, mas sua presença não é plenamente naturalizada. Sua docência se constrói, assim, como prática contínua de tradução entre expectativas racializadas, normas institucionais e formas situadas de existir e permanecer na universidade.

3.3 O departamento como campo: gênero, raça e poder na engenharia

A Faculdade de Tecnologia aparece, nas falas de Maria, como um campo no sentido bourdieusiano, sendo um espaço de disputas por capital simbólico, autoridade e reconhecimento, atravessado por hierarquias de gênero e raça (BOURDIEU, 2004).

Explico a Maria que as perguntas que tenho estão relacionadas a composição do quadro docente de seu departamento. Maria inicia com uma fala aparentemente simples, mas emblemática: “somos quatro mulheres entre onze docentes”, o que ganha densidade quando lido à luz das práticas cotidianas que produzem pertencimento e exclusão. Maria, continua: “um clube do bolinha na era moderna”. O “clube do bolinha” não é apenas uma metáfora trazida por ela, mas é uma forma de organização do poder que regula quem fala, quem decide e quem é ouvido.

Uma das situações relatada pela docente ocorreu em uma reunião formal no âmbito da coordenação do curso.. Tratava-se de uma reunião departamental, com presença de professores, em que se discutiam questões relacionadas à condução de atividades e decisões internas. Durante o encontro, um professor e colega de departamento, alterou o tom de voz, passou a gritar e a dirigir acusações públicas contra ela, chamando-a de “mentirosa” e “leviana”, diante dos demais presentes. A agressão não se deu em um espaço privado ou informal, mas no interior de um ambiente oficialmente constituído para o debate acadêmico.

Segundo a narrativa, a discussão extrapolou os limites do desacordo profissional e assumiu a forma de desqualificação pessoal. A docente relata que precisou interromper a situação e advertir o professor de que abriria um processo administrativo caso ele mantivesse aquele tipo de conduta. Posteriormente, o mesmo solicitou que fosse registrado em ata o pedido de desculpas, evidenciando que o episódio foi reconhecido como um evento formal dentro da dinâmica institucional. Ainda assim, a violência já havia sido produzida.

Em outro momento, também no contexto institucional, a professora descreve situações recorrentes de invasão de espaço físico por parte de um chefe de departamento, que abria a porta de sua sala sem bater, batia na mesa enquanto falava e elevava o tom de voz, configurando um padrão de intimidação no ambiente de trabalho. Esses episódios ocorreram no espaço físico da universidade, em salas administrativas e reuniões oficiais, não em situações informais.

Estes episódios recorrentes de reunião hostil, gritos, acusações públicas, invasão de sala, alteração de tom de voz, revelam práticas reiteradas de exposição e constrangimento. Rita Segato (2018), descreve como pedagogia da crueldade, onde as práticas reiteradas que ensinam quem pode exercer autoridade e quem deve aprender a se

conter. Nessas cenas, a docência, com seus marcadores de raça e gênero, é frequentemente convertida em alvo legítimo de contestação, enquanto comportamentos semelhantes, quando praticados por homens brancos, são lidos como assertividade ou liderança.

O processo de racialização se explicita nas microviolências, onde o comentário sobre o cabelo crespo, a “brincadeira” que busca reduzir o corpo negro a objeto de escárnio, o riso que tenta neutralizar a agressão. Houve um episódio que ocorreu no próprio departamento, quando um professor se dirigiu a ela dizendo: “ô, tu quer um pente?”, ao que ela perguntou “um pente? por quê?”, e ele respondeu que era porque seu cabelo estava “todo arrepiado”. Tratava-se de um comentário sobre seu cabelo crespo, feito de forma pública e acompanhado de um tom jocoso. Ela relata que o professor era calvo e que, diante da fala, respondeu imediatamente: “quem precisa de pente é você, olha como teu cabelo tá só esses fiapos aí”, recusando-se a aceitar a posição de constrangimento. Ela afirma que não ficou calada, que rebateu na hora e que guarda esse episódio em seu “dossiê”, caso precise formalizar denúncia no futuro. Segundo ela, depois da resposta, o professor ficou irritado e nunca mais repetiu a “brincadeira”

Como argumenta Kilomba (2019), o racismo cotidiano opera precisamente nesse registro: banal, repetitivo, difícil de denunciar porque está travestido de informalidade. A resposta de Maria através da prática de revidar, expor a assimetria, recusar o silêncio, desafia a expectativa institucional de docilidade feminina e produz um efeito ambíguo: protege-a de ataques futuros, mas a fixa na posição da “professora difícil”, posição que ela própria reconhece ao afirmar que virou “a que faz confusão”, que é vista como “reativa” e “braba”, e que por isso “ninguém mexe” com ela. Ela relata que, de tempos em tempos, precisa “dar uma patada” para que não a tratem com desrespeito, e que prefere confrontar diretamente do que aceitar a tentativa de diminuição travestida de brincadeira. Afirma ainda que aprendeu que “bateu, levou”, recusando-se a ocupar o lugar da mulher silenciosa. O que dialoga diretamente com o que Beauvoir (2020) trouxe sobre a dificuldade social em lidar com uma mulher que dribla os dispositivos opressores que insistem em querer domesticá-la.

Essa figura da “difícil”, definida por outros docentes, funciona como dispositivo de isolamento. Maria relata a ausência de alianças consistentes entre as próprias mulheres do departamento, muitas vezes atravessadas pelo medo de retaliação ou pela recusa em “se expor”. O isolamento não é falha individual, é efeito estrutural de um campo que penaliza a dissidência e recompensa a acomodação. O feminismo negro latino-americano

tem insistido que a solidariedade entre mulheres não é automática, ela é produzida sob condições históricas específicas e pode ser bloqueada por dispositivos institucionais que fragmentam e hierarquizam (Curiel, 2014; Viveros Vigoya, 2018).

Após trazer sobre a convivência no quadro de docentes, sendo emblemático para compreender o cenário em que Maria está inserida, trouxe como tema o início de sua trajetória, no curso como docente. Maria trouxe que naquele dia em específico estava bastante cansada e perguntou se podíamos ser breves. É interessante pontuar que o assunto da aula havia sido denso, iniciando uma nova unidade de assunto. Pergunto a ela se gostaria de deixar para outro dia, ela afirma que sim e me pede para que eu chegue mais cedo, antes da aula, pois acredita que contribuirá mais com a pesquisa.

O concurso público emerge como outro momento-chave de disputa. Ao ser a única aprovada na prova escrita, Maria se torna alvo de suspeição quando seu desempenho precisou ser explicado, investigado e quase anulado, por um homem branco, como conta. Maria não exprime expressões faciais intensas, parece que como desligada ao relembrar o embate que precisou enfrentar para ter seu direito respeitado.

Aqui, o mérito aparece como racializado, quando corpos negros vencem, a vitória é reinterpretada como fraude potencial. Sueli Carneiro (2005) descreve esse mecanismo como parte do dispositivo de racialidade, que protege privilégios ao produzir desconfiança sistemática sobre a competência negra. A tentativa de judicialização do concurso não é exceção, é sintoma de um campo que reage quando suas fronteiras simbólicas são atravessadas. A seguir, insiro uma seção para analisar o processo vivenciado por Maria em relação ao concurso público.

Posteriormente, Maria conta que assumiu a coordenação do curso. Suas experiências na coordenação do curso explicita o custo subjetivo da ocupação de posições de poder. A gestão, longe de representar reconhecimento, intensifica a exposição à violência institucional e ao adoecimento. A decisão de Maria de deixar a coordenação antes do término do mandato não pode ser lida como recuo, mas como retirada estratégica para garantir a própria permanência.

Além desse episódio, Maria relata conflitos relacionados à aprovação de um projeto no CNPq. Segundo ela, após conseguir aprovar um projeto com financiamento, um professor questionou, em reunião, como ela conseguiria administrar simultaneamente a pesquisa e a coordenação do curso. A pergunta foi feita publicamente, insinuando

incapacidade de gerir ambas as responsabilidades. Diante da situação, ela respondeu que, se a questão era essa, sairia da coordenação. O questionamento funcionou como gatilho para uma decisão que já vinha sendo maturada em função do desgaste acumulado

A sobrecarga não era apenas institucional, mas também pessoal. No mesmo período, Maria enfrentava problemas estruturais em sua residência em decorrência de fortes chuvas, que derrubaram muros e geraram situação de instabilidade habitacional. Ela relata que, em meio aos conflitos na coordenação e às tensões no departamento, voltou a apresentar crises de ansiedade e precisou retomar medicação, após quatro anos sem uso. O acúmulo de embates, questionamentos e pressões contribuiu diretamente para o adoecimento

Maria afirma que saiu da coordenação antes do término previsto do mandato. A decisão, embora formalmente apresentada como reorganização de carga horária, assumindo disciplina de outra professora que estava em licença, foi, segundo sua própria narrativa, estratégica. Ela já se encontrava exausta, avaliando que poderia contribuir mais com seus estudantes e com a universidade através da pesquisa do que permanecendo em um espaço de confronto permanente. Sua saída não se configura como recuo, mas como movimento de autopreservação e garantia de permanência em longo prazo. Como lembra Audre Lorde (1988), cuidar de si, em contextos de opressão, é um ato político. Na trajetória da docente, sair de certos lugares é também uma forma de continuar existindo no campo.

3.4 Microviolências, macroefeitos: corpo, cabelo e linguagem como fronteiras do pertencimento

Se a entrada de Maria na Faculdade de Tecnologia é marcada por disputas formais (concurso, títulos, cargos) sua permanência cotidiana é atravessada por uma economia mais difusa de violências miúdas, reiteradas, difíceis de registrar nos documentos institucionais, mas decisivas para a experiência de pertencimento. Entre essas violências, o corpo ocupa lugar central. O comentário sobre o cabelo, narrado por Maria como “brincadeira”, revela-se um operador de fronteira ao nomear o corpo negro como objeto de curiosidade ou chacota, reinscreve-se a ideia de que ele é deslocado naquele espaço.

A literatura do feminismo negro tem insistido que o racismo raramente se apresenta apenas como evento explícito, ele se materializa na repetição de gestos aparentemente banais que, acumulados, produzem desgaste e vigilância permanente

(KILOMBA, 2019). No caso da docência, essa vigilância é dupla: vigia-se o corpo e vigia-se a linguagem. Maria descreve a necessidade constante de medir o tom de voz, a firmeza da fala, a reação diante de comentários ofensivos. Responder é arriscado, silenciar também. Cada escolha tem custo simbólico.

Essas microviolências não operam isoladamente. Elas se articulam a um regime de expectativas generificado e racializado que define como uma professora “deve” se comportar em um curso de engenharia. A assertividade, quando encarnada por uma mulher negra, é facilmente reclassificada como agressividade, a discordância como insubordinação. Esse deslocamento semântico não é aleatório. Ele funciona como mecanismo disciplinador, limitando a margem de ação de quem já ocupa uma posição minoritária no campo.

Ao recusar “engolir” determinadas situações como por exemplo, Maria constrói uma reputação ambígua: por um lado, protege-se de ataques mais explícitos, por outro, passa a ser percebida como figura incômoda. Essa ambiguidade é produtiva para a análise antropológica porque evidência como a resistência cotidiana não se dá sem efeitos colaterais. Como sugere Veena Das (2007), a agência não se opõe ao sofrimento, ela frequentemente emerge no interior dele. A resposta de Maria não elimina a violência, mas reorganiza seus termos, deslocando o ônus do constrangimento para quem o produz.

A linguagem técnica, tão valorizada nas áreas tecnológicas, também aparece como fronteira simbólica. Maria narra situações em que sua competência é testada de modo reiterado, como se o domínio do conteúdo precisasse ser continuamente reafirmado. A exigência de “prova constante” não é distribuída igualmente entre os docentes. Ela recai de forma mais intensa sobre corpos racializados, cuja presença ainda é lida como exceção. Nesse sentido, o corpo negro docente torna-se lugar de prova, e não apenas de ensino.

A insistência dessas microviolências produz efeitos macroestruturais trazendo desgaste emocional, retração em espaços coletivos, seletividade na participação em reuniões e projetos. O que aparece, do ponto de vista institucional, como “desinteresse” ou “distanciamento” pode ser lido como estratégia de autoproteção. Permanecer, para Maria, implica aprender quando avançar e quando recuar, quando falar e quando preservar energia. Essa gestão fina do cotidiano é parte constitutiva da docência negra em espaços tecnológicos. A contenção da exposição, o silêncio estratégico e a recusa a determinados espaços não significam ausência de agência, mas, ao contrário, expressam uma

racionalidade situada, moldada por experiências reiteradas de vigilância, deslegitimação e desgaste simbólico.

No campo da psicologia, essa dinâmica tem sido amplamente discutida a partir do conceito de racial *battle fatigue*, formulado por William A. Smith (2003), que descreve o impacto psicológico cumulativo do racismo cotidiano sobre sujeitos negros em ambientes majoritariamente brancos. O cansaço emocional, a hipervigilância, a necessidade de constante autorregulação comportamental e afetiva produzem respostas adaptativas que incluem o afastamento seletivo, a economia de energia psíquica e a redução da exposição a contextos percebidos como hostis. Lidas fora dessa chave, tais respostas tendem a ser patologizadas ou moralizadas.

Audre Lorde (1988) oferece uma contribuição fundamental ao afirmar que o autocuidado, para mulheres negras, não é um gesto individualista, mas uma prática de sobrevivência política. Em contextos nos quais o corpo negro feminino é continuamente exigido, questionado e tensionado, cuidar de si torna-se uma forma de resistência à lógica do esgotamento.

bell hooks (2019) também aponta que espaços institucionais marcados pelo racismo e pelo sexismo produzem um custo emocional elevado para mulheres negras, exigindo delas um trabalho adicional de autorregulação afetiva. Esse trabalho invisível inclui o controle da raiva, a modulação da fala, a antecipação de conflitos e a constante leitura do ambiente. A retirada estratégica, nesses termos, não representa fracasso ou desistência, mas uma forma de interromper circuitos de violência simbólica.

No trabalho de Maria, a autoproteção aparece, portanto, não como fuga, mas como tecnologia de permanência. Trata-se de um saber prático, construído na experiência, que envolve calcular riscos, medir desgastes e decidir onde investir presença e afeto. Maria aprende, ao longo do tempo, que permanecer na universidade não significa estar disponível a todas as demandas, mas construir fronteiras móveis entre engajamento e preservação. Essa economia do cotidiano revela que a permanência institucional, para mulheres negras, é sempre atravessada por escolhas éticas sobre o que é possível sustentar sem adoecer.

3.5 Concurso, suspeição e o mérito racializado: quando vencer não basta

Conforme comentado anteriormente, a vivência no concurso público marca um ponto de inflexão decisivo na trajetória de Maria, não apenas por formalizar seu ingresso na carreira docente, mas por tornar explícitos os limites do mérito em um campo atravessado por hierarquias raciais. Ao ser a única candidata aprovada na prova escrita, Maria alcança uma vitória que, longe de encerrar a disputa, inaugura outra: a de justificar a própria legitimidade. A aprovação, nesse contexto, não funciona como ponto de chegada, mas como gatilho para a produção de suspeição.

A tentativa de anulação do concurso, acionada judicialmente, não pode ser lida como um episódio isolado ou como simples desdobramento administrativo. Trata-se de um mecanismo de controle simbólico que se ativa quando fronteiras historicamente protegidas são atravessadas por sujeitos que não correspondem ao perfil racial implicitamente esperado para ocupar determinados lugares de prestígio. O mérito, frequentemente apresentado como critério universal e neutro, mostra-se condicional: ele é celebrado quando reafirma hierarquias preexistentes, mas passa a ser interrogado quando as desloca.

A análise de Sueli Carneiro (2005) sobre o dispositivo de racialidade permite compreender esse movimento. A suspeição lançada sobre a aprovação de Maria não se ancora em falhas técnicas ou irregularidades objetivas, mas na incongruência entre um corpo negro e lésbico e o lugar de excelência que o concurso simboliza. O corpo negro aparece, assim, como corpo fora de lugar, cuja presença precisa ser explicada, revisada, contestada. Vencer não basta; é necessário provar continuamente que a vitória não foi ilegítima.

Na narrativa de Maria, o período que se segue à aprovação é marcado por tensão constante, vigilância e mobilização defensiva. Documentos, pareceres, argumentos e provas passam a ocupar o centro de sua rotina. A energia que poderia ser investida na docência, na pesquisa ou na construção de vínculos institucionais é desviada para a defesa da própria existência profissional. É nesse ponto que a noção de necropolítica formulada por Achille Mbembe ajuda a iluminar o processo vivido. Como afirma o autor, o poder necropolítico não se limita a decidir quem deve morrer, mas também “expõe populações inteiras a condições de vida que conferem à morte o estatuto de destino social” (Mbembe, 2018, p. 146). No caso de Maria, essa exposição não se dá pela eliminação física, mas

pela produção sistemática de desgaste, cansaço e ameaça permanente de exclusão simbólica.

O concurso, que deveria funcionar como rito de passagem e integração ao corpo docente, transforma-se em uma experiência liminar prolongada. Maria está formalmente dentro da instituição, mas permanece sob observação. Essa condição reforça a leitura de Patricia Hill Collins (2019) sobre a posição do *outsider within*: alguém que participa das rotinas institucionais, mas não acessa plenamente os benefícios do pertencimento. A docência negra, nesse cenário, é atravessada por um regime contínuo de vigilância que redefine o próprio sentido de sucesso acadêmico.

Ao resistir à tentativa de anulação e manter-se no cargo, Maria não apenas assegura uma posição individual; ela desestabiliza uma narrativa silenciosa sobre quem pode ocupar legitimamente os espaços da tecnologia e da engenharia. No entanto, essa desestabilização tem custos concretos. A vitória judicial não repara o desgaste emocional acumulado nem apaga as marcas do conflito. Ao contrário, ela reconfigura as relações no departamento, intensifica tensões e exige o desenvolvimento de novas estratégias de convivência, cautela e autopreservação.

Ler o concurso apenas como procedimento burocrático seria perder de vista sua dimensão política e simbólica. Na trajetória de Maria, o concurso aparece como uma arena privilegiada onde se confrontam discursos de neutralidade e práticas racializadas de exclusão. Maria emerge desse processo não como sujeito plenamente reconhecido, mas como presença incontornável, cuja permanência obriga a instituição a lidar, ainda que de forma conflituosa, com a diversidade que afirma valorizar, mas que resiste em incorporar sem questionamentos.

3.6 Solidão política e alianças frágeis: mulheres entre o medo e o silêncio

Um dos aspectos mais sensíveis da narrativa de Maria que fica evidente em nossos seis encontros, diz respeito à solidão política experimentada no interior do departamento. Apesar da presença de outras mulheres, ela descreve a ausência de alianças consistentes, especialmente nos momentos de maior conflito. O silêncio, longe de ser simples omissão, aparece como estratégia de autoproteção diante de um ambiente percebido como punitivo.

O medo de retaliações, explícitas ou veladas, organiza comportamentos e limita a possibilidade de ação coletiva.

A literatura do feminismo negro latino-americano ajuda a compreender esse cenário sem recorrer a leituras moralizantes. Ochy Curiel (2014) e Mara Viveros Vigoya (2018) apontam que a solidariedade entre mulheres é atravessada por hierarquias raciais, de classe e de sexualidade, além de condicionada por contextos institucionais específicos. Em espaços altamente hierarquizados, como faculdades de tecnologia, a fragmentação pode ser funcional à manutenção do poder masculino, ao impedir a formação de frentes críticas internas.

Maria percebe essa fragmentação de modo agudo quando sua postura de enfrentamento passa a ser lida como “exagero” ou “radicalidade”. A figura da “professora problemática” cumpre, aqui, dupla função: isola quem confronta e sinaliza às demais o custo da exposição. A solidão não é apenas afetiva, é política. Ela delimita quem pode falar e até onde se pode ir sem comprometer a própria permanência.

É importante notar que essa solidão não elimina completamente as redes de apoio. Elas existem, mas muitas vezes fora do departamento imediato. Maria relata encontrar isso em colegas de outros cursos da Ufam, em seus projetos externos, em coletivos e parcerias que escapam à lógica local de poder. A docência negra, nesse sentido, constrói redes oblíquas de sustentação, deslocando o centro da vida acadêmica para além do espaço formal onde a violência se concentra.

A experiência de Maria evidencia que a permanência não se dá apenas pela ocupação de cargos ou pela conformidade às normas institucionais, mas pela capacidade de reconfigurar pertencimentos. Permanecer, aqui, significa encontrar modos de existir no campo sem se deixar capturar integralmente por suas lógicas mais destrutivas. A solidão política, embora dolorosa, também pode se converter em ponto de inflexão, abrindo espaço para alianças improváveis e para a construção de trajetórias menos dependentes do reconhecimento interno imediato.

Um dos paradoxos mais contundentes da trajetória de Maria é a dissociação entre produção acadêmica e reconhecimento institucional. Embora relate a aprovação de projetos, a inserção em redes externas e o diálogo com pesquisadores de outros espaços, Maria descreve: “Eu me sinto invisível no meu próprio departamento, me sinto mais vista

no externo, em projetos de outros cursos”. A produção existe, circula e é validada fora, internamente, ela é minimizada, ignorada ou tratada como irrelevante.

Esse descompasso evidencia que o reconhecimento acadêmico não é efeito automático da produtividade. Ele é mediado por regimes de visibilidade que operam seletivamente. bell hooks (2013) já apontava que instituições educacionais podem tolerar a presença de sujeitos racializados desde que eles não perturbem suas narrativas centrais de poder. Produzir conhecimento crítico, especialmente a partir de uma posição negra e amazônida, tensiona essas narrativas e, por isso, tende a ser deslocado para as margens do reconhecimento institucional.

A estratégia de Maria diante desse cenário não é a retirada completa, mas a reorientação da energia. Projetos fora da FT, parcerias interdisciplinares e atuação em redes externas passam a funcionar como espaços de respiração e legitimação simbólica. Essa movimentação revela uma forma de permanência não capturada pelos indicadores tradicionais de sucesso acadêmico. Permanecer não é, aqui, sinônimo de centralidade institucional, mas de continuidade existencial no campo.

Essa reinvenção da permanência dialoga diretamente com as trajetórias das estudantes negras que atravessam a Faculdade de Tecnologia. Assim como Maria, muitas delas constroem percursos oblíquos: buscam apoio fora do curso, recorrem a coletivos, a redes informais e a estratégias de sobrevivência que não aparecem nos relatórios institucionais. A docência negra, nesse sentido, torna-se referência ambígua: ao mesmo tempo em que inspira, também expõe o custo de ocupar determinados lugares.

A etnografia permite perceber que o impacto da presença de Maria não se mede apenas por cargos ocupados ou prêmios recebidos, mas por efeitos difusos: estudantes que se sentem autorizadas a permanecer, a questionar, a imaginar futuros possíveis na tecnologia. Esses efeitos são difíceis de quantificar, mas decisivos para compreender a universidade como espaço de disputa simbólica. Como argumenta Patricia Hill Collins (2019), a produção de conhecimento negro frequentemente opera nas frestas do sistema, produzindo mudanças que escapam às métricas oficiais.

Produzir apesar da instituição, portanto, não é sinal de adaptação acrítica, mas de resistência pragmática. Maria permanece não porque a FT a acolhe plenamente, mas porque encontra maneiras de existir sem se deixar consumir pelas lógicas que a excluem. Essa forma de permanência tensiona o ideal universitário de integração total e aponta para

a necessidade de repensar o que se entende por sucesso, reconhecimento e pertencimento acadêmico.

3.7 Não há fechamento possível: docência negra como processo inacabado

Encerrar este capítulo não significa oferecer uma conclusão no sentido clássico do termo. A trajetória de Maria, tal como emerge ao longo da etnografia, resiste a qualquer tentativa de fechamento linear ou resolução narrativa. A docência negra, especialmente em espaços tecnológicos marcados por hierarquias raciais, de gênero e territoriais, não se configura como um percurso estabilizado, mas como um processo continuamente negociado, atravessado por disputas, recuos, enfrentamentos e estratégias de autopreservação.

O que se torna visível, a partir da experiência de Maria, é que permanecer na universidade não equivale a alcançar pertencimento pleno, reconhecimento institucional ou segurança simbólica. A permanência é sempre provisória, condicional e trabalhosa. Ela se constrói no ordinário, na gestão cotidiana da exposição, no cálculo do desgaste, na escolha de quais batalhas travar e de quais se afastar para seguir existindo. Nesse sentido, a docência negra não se encerra em cargos, títulos ou vitórias formais, ela se reinscreve diariamente em práticas de sobrevivência que articulam ensino, cuidado de si e resistência silenciosa.

Assumir que não há fechamento possível é, portanto, uma decisão metodológica e política. Significa reconhecer que a experiência analisada permanece em movimento, assim como as estruturas que a produzem. A etnografia não oferece solução, mas torna visível uma fratura: a de uma instituição que afirma diversidade, mas exige, de forma reiterada, que corpos negros administrem sozinhos o custo de permanecer. Manter essa fratura aberta é parte do compromisso analítico deste trabalho.

CAPÍTULO IV

1. “Aqui não é lugar para alguém como você”: racismo institucional, sofrimento psíquico e permanência universitária de uma estudante negra na Faculdade de Tecnologia da UFAM

“Eu só quero terminar o curso.”

Carolina, estudante de design.

A frase não chega como desabafo, mas sim como um diagnóstico. Ela é pronunciada sem teatralidade, quase como quem mede o tamanho do que resta para atravessar. O que ela condensa não é falta de desejo, nem ausência de projeto, é o encolhimento do possível diante de uma instituição que, em vez de produzir pertencimento, produz sofrimento constante. A universidade, aqui, não aparece como cenário neutro de formação, mas como um dispositivo que seleciona, hierarquiza e naturaliza quem pode se sentir pertencente e quem deve aprender a sobreviver ao desconforto. A frase vem após uma aula da tarde que Carolina relata ser uma das mais difíceis em que está matriculada, nos encontramos às 16 horas, na parada de ônibus, enquanto ela esperava a linha 616. A estudante com expressão séria, apesar de simpática e solícita, verbaliza seu cansaço mental frente ao dia marcado por duas aulas: uma pela tarde e outra pela manhã.

“Só quero terminar (sic)” é uma expressão de linguagem, diante de um sistema que cobra performatividade máxima, Carolina relata seu desejo após ser indagada sobre suas expectativas frente ao curso. Uma frase não dita apenas por uma estudante, mas por muitas neste espaço das tecnologias. Ele opera como proteção, reduzindo as expectativas para diminuir a dor enfrentada no momento de formação de profissionais. A fala também indica um deslocamento importante: a graduação não é descrita como trajetória de descoberta, mas como uma travessia de desgaste que leva ao esgotamento. É nesse ponto que a experiência da interlocutora, mulher negra, estudante de Design em uma universidade pública amazônica, se torna reveladora, não por ser rara, mas por ser sintomática de como determinadas instituições operam quando dizem “inclusão” e praticam “tolerância condicionada”.

Quando a interlocutora fala em “terminar”, ela está se movendo dentro de um campo que tem regras próprias, contendo critérios de excelência, linguagens autorizadas, estilos de apresentação, repertórios estéticos e intelectuais reconhecidos. Pires, Oliveira e Souza (2024) explanaram sobre o esgotamento da experiência acadêmica que começa antes mesmo do vestibular. Os autores elucidam sobre a disputa ao acesso ao ensino superior público em um país que dentre os 14 por cento de pessoas que não sabem ler,

nove por cento são negras/pardas. A exaustão e o sofrimento psíquico para o negro no Brasil, vem antes de receber o resultado de aprovado ou não no vestibular. Posteriormente, o discurso hegemônico enfatiza que se ele conseguiu aprovação no vestibular, então “basta querer terminar”.

Bourdieu (2014) ajuda a nomear esse funcionamento onde o sistema de ensino não se limita a transmitir conteúdo, ele também seleciona e legitima disposições culturais específicas, transformando-as em mérito e talento. Em cursos que se apresentam como criativos e modernos, como Design, essa seleção pode ser ainda mais sutil, a distinção não está apenas em notas, mas no poder aquisitivo em adquirir materiais especializados para produzir bons trabalhos, além de gostos, referências, modos de falar, de vestir, de ocupar espaço, de ter repertório, de ser naturalmente articulado. O que parece espontâneo, frequentemente é socialmente produzido em uma vertente que universaliza a branquitude.

Dessa forma, o campo universitário tende a reconhecer como legítimo aquilo que já carrega os sinais do mundo dominante. Quando uma estudante negra diz que quer “só terminar”, ela está apontando para o fato de que estar nesse espaço não é apenas estar matriculada, é ser reconhecida, ser ouvida, ser tomada como indivíduo legítimo e não como presença provisória. Conforme o conceito central de Sueli Carneiro, observamos a materialização do epistemicídio que cessa a vontade de uma produção que faça sentido. A mulher negra é colocada com mais uma engrenagem em uma máquina de produção que desumaniza seu desejo por sentido (Alves e Côrtes, 2023).

Para Montero (2006), uma abordagem verdadeiramente comprometida com a transformação social exige enfrentar as condições que geram despotencialização subjetiva. Isso implica reconhecer que instituições também adoecem pessoas, e que o cuidado não pode ser pensado apenas como adaptação do sujeito a contextos injustos. No caso da universidade, essa perspectiva revela que a ansiedade, a desmotivação e o desejo de “apenas terminar” não são sinais de fragilidade individual, mas expressões de uma experiência institucional marcada por desigualdade racial, assimetria de poder e ausência de proteção.

Nesse sentido, a frase “só quero terminar” pode ser entendida como uma forma de agência em contexto de opressão em que a interlocutora escolhe um objetivo alcançável diante de um sistema que tenta expandir o custo subjetivo da permanência. Mas isso não

deve ser romantizado como “resiliência”. Resiliência, aqui, pode ser uma exigência violenta: a universidade naturaliza sua própria falha e elogia quem sobrevive.

Em linguagem bourdieusiana, podemos dizer que o problema não é apenas a falta de capital econômico, mas a conversão desigual de capitais culturais e simbólicos, aquilo que a estudante traz em sua trajetória, seu território, sua estética, suas formas de linguagem, pode não ser reconhecido como valor no interior do campo (BOURDIEU, 2014). Não reconhecer é uma forma de violência simbólica, não precisa expulsar; basta tornar cansativo, humilhante, improvável.

4.1 Racismo como experiência encarnada: corpo, vigilância e fadiga mental

Em nosso segundo encontro, marcamos no chamado hall do IFCHS – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Neste dia a estudante tinha apenas uma aula, então marcamos antes de sua aula começar, tendo em vista que no encontro anterior, ela estava bastante cansada. Carolina, fala baixo, sem raiva aparente, e isso pode ser lido como autocontrole aprendido onde a instituição raramente acolhe a indignação negra como legítima, ela tende a lê-la como “exagero”, “vitimismo” ou “agressividade”. Neste dia, conversamos sobre sua vivência com as disciplinas. A estudante relata achar o curso interessante, mas se questionar sobre sua aderência no curso, sobre suas capacidades de atingir o desempenho que considera “adequado” (sic), ainda que fizesse autocríticas severas sobre si mesma, trazendo falas como: “Não sei se tenho capacidade”, “sou muito burra” (sic), Carolina mantinha o tom de voz contido, sem expressar emoções intensas, o que me chamou a atenção. A contenção emocional torna-se uma forma de permanecer. No contexto universitário, a análise fanoniana ajuda a compreender por que estudantes negras desenvolvem posturas de retraimento, silêncio e hipervigilância. Não se trata de insegurança individual, mas da incorporação cotidiana de um regime racial que transforma o corpo negro em alvo constante de avaliação.

O racismo, como Fanon (2008) demonstra, não opera apenas no nível discursivo, ele se inscreve na carne, produzindo um corpo que aprende a se proteger antes mesmo de ser atacado. A frase “só quero terminar” também pode ser lida como sintoma de fadiga racial. Carolina, não fala sobre se tornar *designer*, mas finalizar a graduação. O ciclo não é visto como o início de uma nova fase, mas o término de um ciclo de sofrimento. Fanon (2008) nos ajuda a compreender que o racismo não é só uma estrutura externa, ele invade a subjetividade, produzindo tensão constante entre existir e ser percebida.

O que no cotidiano aparece como “timidez”, “desânimo” ou “falta de confiança” pode ser, na verdade, o efeito de uma vida universitária vivida sob suspeita. O corpo negro, nesse regime, é muitas vezes tratado como um problema a ser administrado em que precisa ser “educado”, “melhorado”, “corrigido”, “adequado”. O custo disso é alto, uma parte significativa da energia psíquica é gasta para lidar com a própria presença, e sobra menos para a criação, para o risco intelectual, para experimentar as experiências do seu processo educacional.

Fanon (2008) descreve o racismo como uma estrutura que reorganiza radicalmente a experiência de mundo do sujeito negro, fazendo com que ele passe a existir sob o olhar constante do outro, um olhar que não apenas observa, mas captura, fixa e define. Em *Pele negra, máscaras brancas*, o autor explicita que o corpo negro deixa de ser vivido como corpo próprio para tornar-se um corpo exposto, permanentemente significado de fora.

Essa responsabilização excessiva produz uma experiência de hiperconsciência corporal, na qual cada gesto, cada palavra e cada escolha passam a ser calculados antecipadamente. Há, portanto, uma dimensão profundamente corporal do racismo, que Fanon descreve como uma forma de aprisionamento sensível. O sujeito negro aprende a vigiar a si mesmo porque sabe que está sendo vigiado. O gesto torna-se contido, a fala passa por filtros, o corpo se contrai diante da possibilidade de julgamento.

Como afirma Fanon, sua presença nunca é neutra, nunca é simplesmente individual. A racialização transforma o corpo em signo permanente, produzindo uma existência marcada pela antecipação da violência simbólica. Essa condição gera o que Fanon nomeia como uma experiência de fragmentação do eu. Ainda que a obra de Fanon tenha sido desenvolvida no século passado, observamos a mesma estrutura presente nas pesquisas atuais. Conforme trouxeram Guerra et. al (2024) o racismo institucional continua a se fazer presente fortemente na vivência de estudantes negros. Em um dos relatos apresentados em seu trabalho, observamos como episódios cotidianos de racismo fazem parte de sua trajetória e dialogam diretamente com o que Carolina aborda em seu discurso.

“Já fui muito menosprezada. Até duvidaram das minhas notas ou até mesmo como passei na matéria difícil sem ter a reprovação. Isso, no tom de fala, como se eu fosse o perfil de reprovar (P43). Inibiu meu desenvolvimento, com certeza. Sim, entre uma aluna negra e uma aluna branca, a professora mil vezes escolhe a branca para ajudar ou até mesmo para dar nota para passar na matéria. Nós, os negros, mesmo sendo bons em algo, nunca somos reconhecidos (p102). Uma vez eu até

duvidei que estava no curso certo e me propiciou uma crise de ansiedade muito forte. Mesmo indo bem eu tinha o sentimento de continuar reafirmando os que me magoaram (p10).” (Guerra et. al, 2024, p.85).

O sujeito negro passa a se ver a partir do olhar que o interpela e o reduz: “Eu me descobria objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p.84). A autocontenção, nesse sentido, não é traço de personalidade, mas efeito direto de um mundo que nega ao corpo negro o direito à espontaneidade. A vigilância de si, o cálculo do gesto e a antecipação do julgamento tornam-se estratégias de sobrevivência em um espaço social que insiste em ler a negritude como excesso, ameaça ou inadequação.

4.2 A desumanização que materializa a máquina de produção: Carolina não se vê como humana, mas um apetrecho obsoleto.

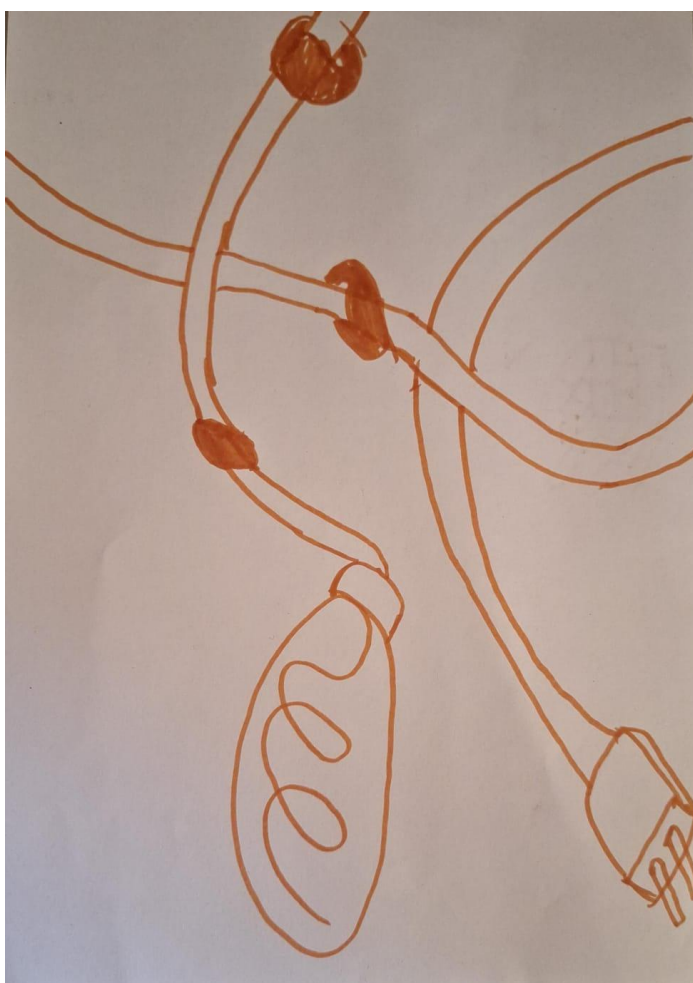


Figura 5 – A representação de Carolina sobre si mesma

A fim de testemunhar o ato de testemunho (Lotierzo, 2022), em nosso terceiro encontro que aconteceu na sala de aula da estudante, horas antes de ter uma aula, solicito a Carolina que desenhe como se vê. Sem características humanas, uma lâmpada desligada da tomada em tons de laranja, é como Carolina se representa. A interlocutora se vê como um objeto que criado com o objetivo de fornecer iluminação aos ambientes em que está acoplado, não cumpre sua utilidade, por falta de energia. Ela não está desligada, ela não funciona por apesar de ter todo o aparato em que poderia “funcionar”, não encontra no ambiente em que se situa, abertura para se conectar.

Paul Gilbert (2022) explicita que neurobiologicamente é fundamental que uma pessoa possua redes de apoio nos espaços que ocupa para manutenção de sua saúde mental. Espaços em que as relações são pautadas na negligência ou hostilidade, produzem no indivíduo, o que é chamado de força de desligamento. Para sobreviver, o cérebro se “desliga” para lidar com as adversidades. Emblematicamente, Carolina se enxerga dessa forma, uma lâmpada que não ilumina.

Quanto a forma desumanizada que se enxerga, acrescentamos o que trouxe Vedovato (2024) sobre a experiência de mulheres negras na USP, as quais são vistas muito “menores que seres humanos”. Além disso, resgatamos o que trouxe Sojourner Truth, em sua denúncia em que para a mulher negra é negado a expressão de humanidade e identidade feminina. Para a mulher negra, resta ser vista como um reflexo antropomórfico em que o pertencimento não é visto como escolha (Lima; Santos, 2025). Parafraseando Truth: E Carolina não é uma estudante de design? Após o convite de se desenhar como se vê, pedi de Carolina que desenhasse a representação de seu futuro.



Figura 6 – As representações de Carolina sobre o futuro.

Posteriormente, Carolina terminar a representação de si mesma, lhe peço para que represente seu futuro. Para além das preocupações sobre os desdobramentos de sua carreira profissional, Carolina, demonstra suas preocupações relacionadas as áreas essenciais de sua vida. Para ela, o futuro é visto com insegurança, a ascensão por meio da conclusão da graduação é sobrevivência, muita mais do que ascensão social. Carolina almeja ter um emprego, estabilidade financeira, ter uma casa, se conectar afetivamente e vivenciar o sentimento de justiça racial. Carolina possui desafios emocionais e familiares que se acentuam com a presença de uma Universidade hostil, espaço que se torna marcador da desigualdade e segregador (Vedovato, 2024).

4.3 Uma crítica ao “território de disputa”: o que está em jogo quando a universidade se mantém igual

Chamar a universidade de “território de disputa” não é metáfora vazia. É reconhecer que ali se disputa reconhecimento, legitimidade, recursos, tempo, saúde mental, futuro. A disputa não é apenas por vagas, é por condições de permanência e por dignidade. A fala “só quero terminar” revela que essa disputa já começou antes da sala de aula, ela começa na forma como o corpo negro é lido no campus, nos corredores, na relação com docentes e colegas, na expectativa de que “se esforce mais”, “se adapte”, “não crie problema”.

O ponto crítico é que a universidade frequentemente transforma a permanência em prova moral. Quem permanece é “forte”, quem adoece é “fraco”, quem denuncia é “vitimista”, quem se cala é “maduro”. Esses rótulos não são acidentais, eles operam como tecnologias de poder que preservam a instituição. Como demonstra Foucault (2008), as instituições modernas não apenas produzem saberes, mas governam condutas, afetos e corpos, estabelecendo regimes de normalização que definem quais formas de sofrimento são reconhecíveis e quais devem ser silenciadas. A universidade, nesse sentido, atua como um dispositivo disciplinar do Estado, no qual a permanência deixa de ser direito e passa a ser desempenho moral.

Essa racionalidade se articula ao que Louis Althusser (1985) conceitua como Aparelho Ideológico de Estado. A universidade cumpre papel central na reprodução das relações sociais ao transformar desigualdades estruturais em diferenças individuais de mérito, esforço ou resiliência. Ao moralizar o adoecimento e a denúncia, a instituição desloca a responsabilidade das condições materiais e simbólicas, racismo institucional, sexismo, elitização do saber, para os sujeitos, produzindo estudantes que internalizam a culpa por não suportarem a violência cotidiana do espaço acadêmico.

Nessa mesma direção, Bourdieu (2014) evidencia que a universidade opera como instância legítima de consagração estatal, na qual o capital cultural dominante é naturalizado como competência universal. O fracasso, a evasão ou o sofrimento não são lidos como efeitos de uma estrutura excludente, mas como incapacidade individual de adaptação ao habitus acadêmico. A instituição se mantém intacta justamente porque converte desigualdade em avaliação moral.

Ao radicalizar essa leitura, Achille Mbembe (2018) permite compreender a universidade como espaço de gestão diferencial das vidas. Nem todos os corpos têm o mesmo direito de ocupar, falar e permanecer sem punição. Corpos racializados, femininos e periféricos são admitidos sob condição: devem suportar mais, silenciar mais e adoecer em privado. A governança universitária define, assim, quem pode existir sem ser permanentemente colocado à prova, revelando seu funcionamento como tecnologia estatal de controle dos corpos e dos afetos.

Esta pesquisa se constrói na evidência de um padrão estrutural: mulheres negras, em cursos tecnológicos, vivem uma experiência de inclusão condicionada, atravessada por classificações institucionais, violência simbólica e custos psíquicos. “Terminar o

curso” aparece como objetivo mínimo porque a instituição maximaliza o desgaste. A permanência, assim, não é só permanecer, é pagar diariamente o preço de existir em um lugar que insiste em tratá-la como visitante.

Se entrar não significa pertencer, então o problema não está na estudante. Está no modo como a universidade decide quem é “natural” naquele espaço. E a pergunta que fica é menos “como ela consegue terminar?” e mais “por que terminar precisa ser sobrevivência?”.

4.4 Trajetória escolar: excelência sem garantias

Em nosso quarto encontro, na parada de ônibus, conversamos sobre a trajetória acadêmica de Carolina. A trajetória escolar de Carolina é, à primeira vista, aquilo que as políticas educacionais e os discursos meritocráticos costumam celebrar como “caso de sucesso”. Toda a educação básica foi cursada em escolas públicas, não houve reprovações, o desempenho acadêmico foi consistente, a estudante ocupou posições de liderança em sala de aula, sendo eleita representante de turma no sexto e no oitavo ano do ensino fundamental. Esses dados, frequentemente mobilizados como indicadores objetivos de mérito e potencial, sugeririam uma transição relativamente segura para o ensino superior. No entanto, o percurso vivido desmente essa expectativa. A excelência escolar não se converteu em estabilidade, previsibilidade ou proteção no ingresso universitário. Pelo contrário, a passagem da educação básica à Universidade foi marcada por ruptura, sofrimento psíquico e vulnerabilidade. Relata não ter tido reprovações na Universidade, mas por vezes duvidou de sua capacidade, duvidou que poderia concluir de fato, toda a grade curricular. “Todos diziam o quanto eu era inteligente, esperta. Aqui eu sinto que todos os dias eu preciso dar meu máximo pra ficar na média” (sic).

Essa discrepância entre desempenho escolar e segurança institucional revela um dos paradoxos centrais da escolarização de estudantes negras no Brasil, a promessa implícita de que esforço e excelência seriam recompensados contra limites concretos quando atravessada por raça, classe e gênero. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), a escola pública brasileira historicamente ensinou à população negra a disciplina, a adaptação e a resistência, mas raramente garantiu condições estruturais para que essas disposições se convertessem em reconhecimento pleno. O sucesso escolar, nesse sentido, não elimina a exposição à precariedade; apenas reorganiza suas formas.

A narrativa da Carolina evidencia que a trajetória escolar não pode ser lida apenas como sequência linear de etapas concluídas. Ela é atravessada por expectativas familiares, pressões simbólicas e antecipações de futuro. Desde cedo, o bom desempenho acadêmico produziu a expectativa, externa e interna, de que a universidade seria o destino “natural”. Contudo, como argumenta Bourdieu (2014), a escola tende a ocultar os mecanismos de reprodução social sob a aparência de neutralidade e justiça. Ao premiar determinados comportamentos e disposições, ela sugere que o sucesso é resultado exclusivo do mérito individual, apagando os limites estruturais que persistem mesmo diante da excelência.

No caso da interlocutora, essa lógica meritocrática produziu um efeito ambíguo. Por um lado, reforçou o investimento subjetivo na escolarização como via de ascensão, por outro, intensificou o impacto do fracasso relativo, não no sentido de reprovação formal, mas de insegurança e instabilidade, quando a transição para a universidade não se deu de forma fluida. O intervalo de um ano entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior é descrito como um período de sofrimento psíquico intenso, marcado por ansiedade, sentimentos de inadequação e esgotamento emocional. Esse intervalo, frequentemente tratado como “tempo improdutivo” ou “desvio da trajetória ideal”, aparece aqui como espaço de colapso das promessas escolares.

Martín-Baró (1997) defende que o sofrimento psíquico deve ser compreendido em sua dimensão social e histórica, como resposta a contextos de opressão e desigualdade. A ansiedade vivida pela interlocutora não emerge do “excesso de cobrança interna”, mas da tensão entre expectativas socialmente produzidas e a ausência de garantias reais. A escola ensinou que ela “merecia” chegar à universidade, o sistema, no entanto, não ofereceu condições simbólicas e materiais para sustentar essa travessia sem danos.

Lane (2006) argumenta que a subjetividade se constitui na relação com as estruturas sociais e que o sofrimento psíquico, em contextos de exclusão, é frequentemente sinal de lucidez e não de fragilidade. Nesse sentido, o adoecimento vivido pela interlocutora pode ser lido como reação coerente a um sistema que promete inclusão, mas opera por filtragem silenciosa. A pausa entre o ensino médio e a universidade não é um “hiato pessoal”, mas um momento em que a violência simbólica da meritocracia se torna evidente.

Outro elemento central da trajetória da interlocutora é o fato de ela afirmar não ter vivenciado o racismo de forma sistemática durante a educação básica. Essa afirmação,

longe de negar a existência do racismo escolar, exige uma leitura contextualizada. Munanga (2019) aponta que o racismo assume formas mutáveis e contextuais, intensificando-se ou tornando-se mais visível à medida que sujeitos negros ocupam espaços de maior prestígio simbólico. Na educação básica pública, especialmente em contextos periféricos ou racialmente homogêneos, o racismo pode se apresentar de maneira difusa, naturalizada ou diluída em conflitos genéricos. Já na universidade, espaço historicamente branco e elitizado, a presença negra tende a ser mais visível e, portanto, mais contestada.

A trajetória escolar de excelência, portanto, não protege a interlocutora do racismo universitário, a torna mais vulnerável. Como observa bell hooks (2013), o sucesso educacional de pessoas negras frequentemente gera reações ambivalentes: admiração condicionada, suspeita velada e exigência de desempenho constante. A estudante excelente não é vista apenas como competente, mas como exceção, e exceções precisam ser constantemente provadas. Essa lógica produz um regime de cobrança permanente que se traduz em desgaste emocional.

Do ponto de vista da antropologia, essa experiência evidencia que a escolarização não é apenas processo de aprendizagem, mas de produção de subjetividades ajustadas a determinadas expectativas institucionais. Elsie Rockwell (2009) argumenta que a escola ensina muito além do currículo formal, ensina a esperar, a obedecer, a competir, a silenciar. A interlocutora aprendeu, ao longo da educação básica, a performar excelência dentro das regras do jogo. No entanto, ao ingressar na universidade, descobre que as regras mudam, e que parte do jogo nunca lhe foi explicitada. O capital escolar acumulado não garante leitura fluente dos códigos universitários, especialmente daqueles atravessados por raça e classe.

Essa ruptura revela o caráter ilusório da narrativa da mobilidade linear. A sociologia crítica da educação há décadas denuncia que a escola produz expectativas que não necessariamente se realizam. Contudo, no caso de estudantes negras, essa frustração assume contornos específicos. Clóvis Moura (2019) demonstra que a sociedade brasileira historicamente integrou a população negra de forma subordinada, oferecendo inclusão sem igualdade. A escolarização, nesse contexto, pode funcionar como promessa de integração que não se cumpre plenamente, gerando sentimentos de fracasso que não pertencem ao indivíduo, mas ao sistema.

A universidade, ao não reconhecer as trajetórias de excelência oriundas da escola pública como plenamente legítimas, reforça hierarquias raciais e de classe. A interlocutora chega ao ensino superior carregando um histórico de sucesso escolar, mas encontra um ambiente que desconfia de sua competência, questiona sua presença e naturaliza sua precariedade material. Abdias Nascimento (2016) argumenta que o racismo institucional opera justamente por esse mecanismo: não impede formalmente o acesso, mas cria condições hostis de permanência. A excelência sem garantias é, assim, uma tecnologia de exclusão sofisticada.

Do ponto de vista subjetivo, esse processo produz um deslocamento profundo na relação com o saber. O conhecimento, antes associado à possibilidade de reconhecimento, passa a ser vivido como campo de disputa e prova. A interlocutora não abandona o valor da educação, mas aprende que o investimento intelectual não é suficiente para assegurar pertencimento. Esse aprendizado, ainda que doloroso, é também político. Como aponta Patricia Hill Collins (2019), mulheres negras desenvolvem formas específicas de consciência crítica a partir da experiência de exclusão em espaços que prometem universalidade. A lucidez nasce do confronto entre discurso e prática.

A trajetória escolar de Carolina, a interlocutora, portanto, não pode ser lida como história de superação individual nem como simples relato de dificuldades. Ela revela a falência parcial do pacto meritocrático oferecido pela escolarização brasileira às populações negras. A excelência, quando não acompanhada de transformações institucionais profundas, torna-se insuficiente para garantir segurança, dignidade e saúde mental. O sofrimento psíquico que marca a transição para a universidade não é desvio da norma, é sintoma de um sistema que exige muito e oferece pouco em troca.

Ao afirmar que não vivenciou o racismo de forma sistemática na educação básica, mas o encontra de maneira brutal na universidade, a interlocutora explicita uma lógica estrutural: quanto mais alto o degrau ocupado, mais visível se torna a barreira racial. A universidade não apenas herda as desigualdades da escola básica, ela as reorganiza em novos termos, muitas vezes mais sofisticados e difíceis de nomear. O racismo deixa de ser episódico e passa a ser cotidiano, inscrito nas avaliações, nas relações pedagógicas, nos critérios de excelência e nas ausências institucionais. A excelência escolar, longe de garantir estabilidade, expõe a estudante negra a novas formas de violência simbólica. A escola ensina a sonhar; a universidade ensina os limites desse sonho. Entre uma e outra, instala-se o sofrimento psíquico como resposta a uma promessa que não se cumpre.

4.5 A escolha do curso: desejo interrompido e uma nova estratégia de adentrar ao ensino superior

Ainda em nosso quarto encontro, é revelado o desejo inicial da interlocutora cursar Psicologia. Esse desejo não aparece como devaneio abstrato ou escolha irrefletida, mas como projeto construído ao longo da trajetória escolar, articulado a interesses, identificações e expectativas de futuro. A interlocutora relata que a psicologia, representava a possibilidade de compreender o sofrimento humano, produzir cuidado e elaborar sentidos para experiências marcadas por desigualdade, dor e resistência. No entanto, esse desejo não se concretiza. A escolha pelo curso de Design emerge não como realização vocacional, mas como deslocamento estratégico, atravessado pelo desejo de seus familiares, que lhe desincentivaram a buscar a ciência psicológica. Trata-se, portanto, menos de uma mudança de interesse e mais de uma interrupção do desejo.

A noção de desejo interrompido é central para compreender a trajetória da interlocutora. Ela aponta para o modo como projetos individuais são constantemente negociados e, muitas vezes, inviabilizados em contextos de desigualdade estrutural. Como argumenta Angela Davis (2016), escolhas nunca são puramente individuais quando os sujeitos partem de posições sociais desiguais. O campo das escolhas profissionais, frequentemente tratado como espaço de autonomia e liberdade, é profundamente regulado por expectativas sociais, promessas de mercado e hierarquias raciais e de gênero. Para mulheres negras, o direito ao desejo é historicamente tensionado pela exigência de pragmatismo.

A escolha pelo Design é influenciada pela trajetória da irmã, que atua na área da computação. Esse dado, aparentemente secundário, revela a centralidade das redes familiares na construção de horizontes possíveis. Em contextos de vulnerabilidade econômica, escolhas profissionais tendem a ser mediadas por exemplos concretos de inserção no mercado de trabalho, não por afinidades abstratas. O sucesso relativo da irmã na área tecnológica opera como sinal de viabilidade: ali parece haver trabalho, renda e estabilidade.

Collins (2019) argumenta que mulheres negras aprendem, desde cedo, a desenvolver uma consciência pragmática, moldada pela necessidade de sobreviver em estruturas que raramente protegem seus projetos subjetivos. O desejo, nesse contexto, não desaparece, mas é frequentemente adiado, reconfigurado ou silenciado em nome da

segurança material. A escolha do curso, portanto, não pode ser lida como expressão plena de vontade individual, mas como resposta situada a um conjunto de restrições.

Autoras negras que analisam a relação entre raça, gênero e trabalho têm demonstrado como a promessa de empregabilidade opera como mecanismo de direcionamento das escolhas educacionais. Ruha Benjamin (2019) aponta que o discurso da inovação tecnológica frequentemente se apresenta como neutro e meritocrático, mas reproduz desigualdades ao não questionar quem é incentivado a ocupar esses espaços e sob quais condições. Mulheres negras são convocadas às áreas tecnológicas como mão de obra necessária, mas raramente como sujeitos plenamente reconhecidos nesses campos. A promessa de futuro, nesse caso, convive com práticas institucionais que produzem isolamento, vigilância e desgaste.

A escolha pelo Design, portanto, não pode ser romantizada como descoberta tardia de uma vocação criativa. Ela se dá em um contexto no qual a tecnologia aparece como única via legítima de ascensão possível. bell hooks (2013) argumenta que o capitalismo racial opera pela captura dos sonhos, ensinando sujeitos racializados a desejar apenas aquilo que é considerado “realista”. O realismo, nesse caso, é uma pedagogia da renúncia: aprende-se a não querer demais, a não escolher o que pode “não dar retorno”, a alinhar o desejo às demandas do mercado.

Essa pedagogia se intensifica quando articulada às desigualdades de gênero. Autoras como Kimberlé Crenshaw (2020) demonstram que mulheres negras enfrentam formas específicas de interseção entre racismo e sexismo, que limitam suas escolhas profissionais de maneira distinta daquelas vividas por homens negros ou mulheres brancas. No campo das profissões, isso se traduz em uma dupla exigência: escolher áreas consideradas economicamente viáveis e, ao mesmo tempo, lidar com a deslegitimação constante nesses espaços. O Design, assim como outras áreas tecnológicas, promete empregabilidade, mas não oferece, necessariamente, pertencimento.

A universidade, nesse processo, atua como mediadora e reforçadora dessas escolhas condicionadas. Ao divulgar rankings de empregabilidade, discursos sobre inovação e empreendedorismo, e narrativas de sucesso individual, a instituição contribui para a construção de um imaginário no qual certas áreas aparecem como “mais inteligentes”, “mais úteis” ou “mais modernas”. Nilma Lino Gomes (2017) argumenta que a educação superior brasileira ainda opera com epistemologias hierarquizadas, nas

quais saberes ligados ao cuidado, às humanidades e às ciências sociais são frequentemente desvalorizados. Para estudantes negras, essa hierarquia tem efeitos diretos: áreas como Psicologia podem ser percebidas como luxos simbólicos, acessíveis apenas a quem dispõe de redes de proteção mais amplas.

O desejo interrompido, nesse sentido, não é apenas individual, ele é produzido institucionalmente. A universidade não apenas recebe escolhas já feitas, mas participa ativamente de sua conformação. Ao não garantir políticas robustas de permanência, ao precarizar cursos ligados ao cuidado e à saúde mental, e ao celebrar indiscriminadamente áreas tecnológicas sem enfrentar suas desigualdades internas, a instituição contribui para que estudantes negras reorganizem seus desejos de acordo com o que parece possível.

*Com a fê de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase*

Ismália - Emicida

Audre Lorde (2019) afirma que o direito de desejar, de imaginar futuros outros, é parte fundamental da luta por liberdade. Quando mulheres negras são sistematicamente levadas a interromper seus desejos em nome da sobrevivência, o que está em jogo não é apenas a escolha de um curso, mas a restrição do horizonte de vida. O desejo pela Psicologia, no caso da interlocutora, pode ser lido como desejo de compreender e transformar experiências de sofrimento; sua interrupção sinaliza o quanto o sistema educacional dificulta que mulheres negras ocupem espaços de produção de cuidado e saber legítimo sobre a subjetividade.

A letra de Emicida traz que para sujeitos negros, o desejo, por si só, não garante acesso ao futuro, é preciso atravessar o quase, a trave, o adiamento contínuo que

transforma o sonho em permanência precária. Nessa chave, a música permite compreender que a interrupção do desejo não constitui falha subjetiva ou insuficiência individual, mas uma tecnologia social de gestão das expectativas. Ao dificultar que mulheres negras sustentem seus projetos de futuro, o sistema educacional reafirma aquilo que *Ismália* denuncia com precisão: a felicidade plena é distribuída de forma desigual, e o “quase” torna-se o lugar socialmente esperado para quem ousa sonhar fora do roteiro autorizado.

4.6 Experiência universitária: o corpo que não pertence a este lugar

A experiência universitária da interlocutora desta pesquisa é atravessada por um conjunto de deslocamentos que não são apenas geográficos, mas também simbólicos, afetivos e corporais. O deslocamento diário de ônibus até o campus universitário; a saída da casa dos pais em função de conflitos familiares; e a dependência da bolsa PIBIC como principal, e por vezes única, fonte de renda compõem uma rotina marcada pela exaustão. Esses elementos, frequentemente tratados como aspectos “extracurriculares” da vida acadêmica, constituem, na prática, o próprio chão sobre o qual a experiência universitária se constrói.

A universidade costuma pressupor um estudante abstrato como alguém com tempo disponível, estabilidade emocional mínima, suporte familiar e condições materiais que permitam dedicar-se integralmente aos estudos. Esse estudante ideal raramente corresponde à realidade de mulheres negras em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Como demonstram estudos recentes sobre permanência no ensino superior, o acúmulo de jornadas acadêmica, laboral, emocional e doméstica incide diretamente sobre o desempenho e a saúde mental dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de grupos historicamente marginalizados (SILVA; FERREIRA, 2022).

No caso de Carolina, o cotidiano universitário é vivido como um processo contínuo de desgaste. O tempo gasto em transporte coletivo, somado à necessidade de administrar a própria sobrevivência material, reduz significativamente o tempo e a energia disponíveis para atividades acadêmicas que a universidade considera centrais: leituras extensas, produção criativa, participação em eventos, construção de redes informais. A experiência do cansaço não é episódica, ela é estrutural. Trata-se de um

cansaço que não se resolve com descanso, porque decorre de uma organização institucional que pressupõe privilégios não distribuídos de forma equitativa.

Quando questionada sobre o sentimento de pertencimento ao curso, a resposta da interlocutora é direta e sem ambiguidade: “Não. Eu olho em volta e vejo que não sou como eles.” (sic). Essa frase condensa uma experiência recorrente de estranhamento. O “eles” não se refere apenas a colegas específicos, mas a um conjunto difuso de corpos, modos de falar, repertórios culturais e referências estéticas que se apresentam como norma. O sentimento de não pertencimento não nasce de uma comparação individualizada, mas da percepção reiterada de que há um modelo implícito de estudante que não a inclui.

A branquitude emerge, nesse contexto, como norma silenciosa e organizadora da vida universitária. Professores majoritariamente brancos, colegas em sua maioria brancos, referências bibliográficas centradas em autores europeus ou norte-americanos, cânones estéticos que privilegiam corpos, linguagens e experiências brancas. Essa configuração não precisa ser explicitamente nomeada para produzir seus efeitos. Como argumenta Frankenberg (1993), a branquitude opera não como uma identidade explicitamente nomeada, mas como uma posição social que se apresenta como neutra, universal e desmarcada, um padrão invisível que estrutura relações de poder e privilégios raciais no cotidiano social.

No campo universitário, essa normatividade racial estrutura expectativas sobre competência, criatividade e inteligência. Pesquisas recentes no contexto brasileiro indicam que estudantes negros relatam com maior frequência sentimentos de inadequação, solidão e vigilância constante em ambientes acadêmicos majoritariamente brancos (SANTOS; ALMEIDA, 2021). Esses sentimentos não são decorrência de fragilidades individuais, mas de um ambiente institucional que naturaliza a diferença como déficit. A interlocutora não se sente deslocada porque “não acompanha”; ela se sente deslocada porque o espaço não foi desenhado para reconhecê-la como pertencente.

Do ponto de vista da antropologia do corpo, essa experiência pode ser compreendida como a vivência de um corpo socialmente marcado. Como demonstra Marcel Mauss (2003), o corpo não é apenas suporte biológico, mas o primeiro instrumento social do sujeito, moldado por técnicas, expectativas e classificações historicamente produzidas. O corpo negro, ao circular em espaços de prestígio, carrega

consigo significados que o antecedem e o excedem, ele é lido, interpretado e avaliado antes mesmo de falar. Trata-se de um corpo que não chega como presença neutra, mas como inscrição viva de hierarquias raciais, sendo constantemente convocado a provar sua legitimidade e a administrar os efeitos simbólicos de sua visibilidade.

Essa dimensão corporal do não pertencimento impacta diretamente a saúde mental. Dados recentes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2023) indicam que estudantes negros e de baixa renda apresentam índices significativamente mais elevados de ansiedade, depressão e ideação suicida quando comparados a estudantes brancos de classes médias. Embora esses dados sejam frequentemente interpretados como indicadores de “vulnerabilidade”, raramente são lidos como sintomas de um ambiente institucional adoecedor. A universidade, nesse sentido, produz sofrimento ao mesmo tempo em que se exime da responsabilidade de enfrentá-lo estruturalmente.

A dependência da bolsa PIBIC como principal fonte de renda aprofunda essa precariedade. A bolsa, embora fundamental para a permanência, não garante estabilidade. Seu valor é insuficiente para cobrir despesas básicas em muitos contextos urbanos, e sua continuidade depende de avaliações periódicas de desempenho. Isso cria um regime de insegurança permanente. A permanência material está condicionada à performance acadêmica, que por sua vez é afetada pela própria precariedade material. Trata-se de um ciclo perverso, no qual a universidade oferece apoio sob a forma de bolsas, mas não enfrenta as condições estruturais que tornam esse apoio insuficiente.

Além disso, a bolsa opera como mecanismo disciplinador. Autoras negras que analisam políticas de permanência têm apontado que esses programas frequentemente produzem uma lógica de merecimento contínuo, na qual estudantes precisam provar reiteradamente que são “bons investimentos” institucionais (Carneiro, 2020). A interlocutora não apenas estuda; ela precisa demonstrar constantemente que merece continuar estudando. Esse processo intensifica o medo de falhar e reforça a autocobrança, impactando a saúde mental e a relação com o saber.

A saída da casa dos pais, motivada por conflitos familiares, acrescenta outra camada de vulnerabilidade. A universidade raramente considera o impacto das rupturas familiares na trajetória acadêmica, tratando a vida privada como esfera separada. No entanto, estudos feministas negros têm demonstrado que a vida familiar de mulheres

negras é frequentemente atravessada por tensões econômicas, responsabilidades precoces e expectativas de cuidado que afetam diretamente sua experiência educacional (collins, 2019). A interlocutora carrega consigo não apenas suas próprias demandas, mas também as marcas de relações familiares conflituosas, que exigem reorganizações emocionais profundas.

Nesse contexto, o sentimento de não pertencimento não é apenas simbólico; ele é vivido no corpo. O corpo cansado, ansioso, hipervigilante é o corpo que frequenta as salas de aula, tenta produzir trabalhos criativos, participa de avaliações. A universidade, ao exigir produtividade constante sem oferecer condições equitativas, transforma o corpo negro em território de exploração simbólica. Como argumenta Christina Sharpe (2016), viver em sociedades racializadas implica viver “no rescaldo” de violências históricas que continuam a produzir efeitos no presente. O campus universitário não está fora desse rescaldo; ele o atualiza.

A ausência de referências negras no curso aprofunda esse processo. A interlocutora não se vê refletida nos professores, nos autores estudados, nos profissionais apresentados como modelos de sucesso. Essa ausência não é neutra. Pesquisas sobre representatividade acadêmica indicam que a presença de docentes negros está associada a maiores índices de permanência e bem-estar entre estudantes negros (SMITH et al., 2020). A falta de identificação não é apenas questão de autoestima; ela afeta a capacidade de imaginar-se no futuro. Se não há ninguém como você nos lugares de reconhecimento, o futuro se torna opaco.

No campo do Design, essa exclusão assume contornos específicos. As referências estéticas dominantes são majoritariamente europeias ou norte-americanas, e a criatividade é frequentemente associada a repertórios culturais brancos. Produções visuais negras, amazônicas ou periféricas aparecem, quando muito, como “temas” ou “recortes”, não como fundamentos epistemológicos. Isso produz um duplo movimento: a interlocutora é estimulada a criar, mas dentro de limites implícitos sobre o que é considerado “bom design”. A criatividade negra é tolerada desde que não desestabilize o centro.

Denise Ferreira da Silva (2022) argumentam que as instituições modernas operam por uma lógica de inclusão regulada, na qual a diferença é incorporada apenas até o ponto em que não ameaça a estrutura. No curso de Design, isso se traduz na valorização superficial da diversidade, sem transformação real dos critérios de avaliação, dos

currículos ou das referências. A interlocutora sente que precisa se adaptar a uma estética que não a contempla, o que aprofunda a sensação de não pertencimento.

Esse processo tem efeitos diretos no desempenho acadêmico. A dificuldade de concentração, a ansiedade antes das apresentações, o medo constante de errar ou de não corresponder às expectativas impactam a produção acadêmica. Estudos em psicologia social crítica demonstram que ambientes marcados por ameaça estereotípica, isto é, pelo medo de confirmar estereótipos negativos sobre o próprio grupo, reduzem o desempenho cognitivo e aumentam o estresse (Steele, 2010). A universidade, ao não reconhecer esse fenômeno, tende a interpretar quedas de rendimento como falhas individuais.

A interlocutora, ao afirmar que “não é como eles”, não reivindica assimilação. Ela nomeia uma diferença que é continuamente lida como inadequação. O problema não é ser diferente, é estar em um espaço que hierarquiza diferenças. A branquitude, enquanto norma, não precisa se explicar; ela apenas existe. O corpo negro, por sua vez, precisa justificar sua presença, sua fala, sua estética. Esse esforço constante produz um tipo específico de cansaço: o cansaço de existir em um espaço que não foi feito para você.

A experiência universitária da interlocutora não como soma de dificuldades isoladas, mas como vivência estruturada pela intersecção entre raça, classe, gênero e instituição. O deslocamento diário, a precariedade material, a ausência de pertencimento simbólico e o impacto sobre a saúde mental não são acidentais; eles são produzidos por um modelo universitário que se diz inclusivo, mas permanece profundamente desigual.

A experiência do “corpo que não pertence” revela os limites das políticas de acesso desacompanhadas de transformações institucionais profundas. Não basta abrir as portas da universidade, é preciso transformar os critérios que definem quem se sente em casa depois de entrar. Enquanto a branquitude continuar operando como norma silenciosa, estudantes negras continuarão a experimentar a universidade como espaço de prova, e não de formação.

4.7 Racismo institucional: da violência simbólica à pedagogia da humilhação

Em nosso quinto encontro, no hall da FT, Carolina relata episódios que não se situam no campo da ambiguidade interpretativa. Não são “mal-entendidos”, tampouco lapsos individuais de comunicação. São explícitos, públicos e reiterados. Em um deles,

um professor, expõe um desenho produzido pela estudante e afirma, diante da turma: *“Esse é o tipo de aluna que nunca vai chegar a lugar algum.”* A cena não se encerra na frase. Ela se prolonga no silêncio constrangido da sala, na ausência de contestação institucional e na inscrição simbólica da humilhação como método pedagógico legítimo.

Esse episódio é emblemático porque revela, de forma concentrada, o funcionamento do racismo institucional no espaço universitário. A violência não se manifesta apenas como ofensa direta, mas como ato pedagógico autorizado. O professor não fala em particular, ele fala diante da turma. O julgamento não é técnico, é ontológico. Ao afirmar que ela “nunca vai chegar a lugar algum”, o docente antecipa um destino, produz uma profecia negativa e a legitima a partir de sua posição hierárquica.

Do ponto de vista da antropologia das instituições, trata-se de um ato performativo: a palavra não apenas descreve, ela produz realidade. A humilhação pública opera como mecanismo de ordenamento simbólico, indicando quem pertence ao espaço da promessa e quem deve ser lembrado de seu lugar social. Como aponta Didier Fassin (2015), instituições não apenas administram normas, elas produzem regimes morais que definem quais vidas são consideradas dignas de investimento e quais são tratadas como descartáveis. No contexto universitário, isso se traduz na distinção entre estudantes “promissores” e estudantes “improváveis”.

A dimensão racial desse julgamento é central. Em outro episódio, o mesmo professor associa fontes consideradas “elegantes” à branquitude e “fontes menos elegantes” ao desleixo, à falta de rigor e, implicitamente, à negritude. Aqui, o racismo opera por meio da estética. Não é preciso nomear a raça para racializar o julgamento. A associação entre branquitude e elegância, entre negritude e desordem, reinscreve uma longa tradição colonial de hierarquização cultural. Como argumenta bell hooks (2019), o racismo contemporâneo frequentemente se desloca para o campo do gosto, da estética e da “qualidade”, apresentando-se como preferência neutra quando, na verdade, reproduz hierarquias raciais profundas.

No curso de Design, onde a estética é central, esse tipo de julgamento adquire força dobrada. O que está em jogo não é apenas a avaliação de um trabalho, mas a definição de quais repertórios visuais são considerados legítimos. Produções ligadas à cultura negra, periférica ou popular são frequentemente lidas como “temáticas”, “militantes” ou “pouco refinadas”, enquanto referências europeias e brancas são tomadas

como universais e profissionais. Denise Ferreira da Silva (2022) afirma que a modernidade ocidental construiu seus critérios de valor a partir da exclusão racializada de outras formas de existir e criar. A universidade, longe de romper com esse legado, frequentemente o atualiza.

A humilhação pública, nesse contexto, não é um excesso, é uma pedagogia. Trata-se de uma pedagogia da humilhação, na qual o constrangimento opera como técnica disciplinar. O estudante aprende não apenas o conteúdo, mas o seu lugar. Aprende o que pode criar, como pode falar, até onde pode ir. Para estudantes negras, essa pedagogia atua de forma diferencial. Como mostra Collins (2019), mulheres negras são historicamente posicionadas como sujeitos cuja autoridade intelectual é sempre suspeita. Quando erram, o erro é generalizado, quando acertam, o acerto é tratado como exceção.

Esse tipo de experiência produz efeitos profundos sobre a subjetividade. Claude Steele (2010) descreve o fenômeno da *ameaça do estereótipo*, no qual indivíduos pertencentes a grupos estigmatizados têm seu desempenho prejudicado pelo medo de confirmar estereótipos negativos. No caso de Carolina, a humilhação pública reforça a sensação de que qualquer falha será lida não como falha individual, mas como confirmação de uma suposta incapacidade estrutural. Isso gera ansiedade, retraimento, autocensura e, em muitos casos, desistência simbólica.

Dados estatísticos reforçam essa leitura. A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES (ANDIFES, 2023) aponta que estudantes negros relatam, em proporção significativamente maior que estudantes brancos, experiências de discriminação por parte de docentes. Segundo o levantamento, 44,3% dos estudantes pretos e pardos afirmaram já ter sofrido algum tipo de discriminação racial no ambiente universitário, sendo professores e servidores apontados como agentes frequentes dessas violências. Ainda assim, a maioria dessas situações não resulta em denúncia formal, seja por medo de retaliação, seja por descrença nos canais institucionais.

Esse dado é fundamental para compreender o caráter institucional do racismo. Não se trata apenas da ação de um professor “problemático”, mas de um sistema que protege a hierarquia docente e desencoraja a denúncia. A posição do professor como coordenador do curso agrava essa assimetria. Ele não é apenas avaliador, é gestor, mediador de conflitos, representante institucional. Denunciá-lo implica colocar em risco a própria

trajetória acadêmica. Como argumenta Sueli Carneiro (2020), o racismo institucional opera precisamente quando as estruturas de poder impedem que a violência seja nomeada sem custos para quem denuncia.

Nesse sentido, a ausência de resposta institucional não é neutra. O silêncio da universidade funciona como ratificação tácita da violência. A instituição ensina, por meio da omissão, que certos corpos podem ser humilhados sem consequências. Silvia Rivera Cusicanqui (2015) afirma que o colonialismo se reproduz quando não pode ser nomeado sem punição. Aqui, o racismo se mantém porque denunciá-lo implica risco: risco de perseguição acadêmica, de estigmatização como “aluna problemática”, de isolamento ainda maior.

A pedagogia da humilhação também opera pela exemplaridade. Ao humilhar uma estudante diante da turma, o professor envia uma mensagem coletiva: há limites para a ousadia, para a diferença, para a presença negra naquele espaço. Os outros estudantes aprendem, ainda que silenciosamente, quem pode ser desautorizado publicamente e quem é protegido. Essa dimensão coletiva da violência é central. Como argumenta Achille Mbembe (2018), o poder não se exerce apenas sobre indivíduos, mas pela produção de cenários exemplares que organizam o medo e o silêncio.

No caso da interlocutora, o corpo negro torna-se palco dessa pedagogia violenta. Ele é exposto, avaliado, desqualificado. A humilhação não se dirige apenas à produção intelectual, mas à própria possibilidade de futuro. Dizer que alguém “não vai chegar a lugar algum” é negar-lhe a temporalidade da promessa. É produzir um presente fechado, sem horizonte. Christina Sharpe (2016) descreve esse processo como viver “no rescaldo” (*in the wake*), em que o passado colonial continua a organizar as possibilidades do presente e do futuro para corpos negros.

É importante destacar que o racismo institucional raramente se apresenta de forma isolada. Ele se articula a outras dimensões de desigualdade, como classe e gênero. A interlocutora, mulher negra em situação de vulnerabilidade econômica, ocupa uma posição particularmente exposta. A dependência de bolsas, a ausência de redes de proteção e a precariedade material ampliam os efeitos da violência simbólica. Não se trata apenas de uma ofensa emocional; trata-se de um ataque que pode comprometer a permanência concreta na universidade.

Estudos recentes sobre evasão no ensino superior indicam que estudantes negros abandonam cursos universitários em proporção maior do que estudantes brancos, mesmo quando apresentam desempenho acadêmico semelhante (INEP, 2022). As razões apontadas incluem dificuldades financeiras, mas também experiências de discriminação, desmotivação e sofrimento psíquico. A pedagogia da humilhação, portanto, não é apenas moralmente condenável; ela é estatisticamente eficaz como mecanismo de exclusão. Como argumenta Nilma Lino Gomes (2017), a presença negra no ensino superior tensiona estruturas que ainda não foram transformadas em sua base. O resultado é um ambiente que tolera a diversidade, mas não a sustenta.

4.8 Silêncio como estratégia de sobrevivência

Diante das violências, pergunto a Carolina como ela se protege de episódios tão violentos, nossa interlocutora relata que se cala. Não por concordância, mas por cálculo de risco. Quando o agressor ocupa cargos de autoridade, coordenador, professor, avaliador, falar deixa de ser apenas um ato de expressão e passa a ser um ato de enfrentamento institucional. O silêncio, nesse contexto, não é ausência de agência, é uma agência constrangida, uma forma precária de autopreservação em um ambiente no qual denunciar pode significar perder acesso a bolsas, projetos, notas, recomendações, redes e até a própria possibilidade de “terminar”.

Para compreender esse silêncio como estratégia, é fundamental mobilizar a noção de *testimonial smothering* (testemunho sufocado), proposta por Kristie Dotson (2011). Dotson descreve situações nas quais sujeitos deliberadamente deixam de dizer, ou dizem apenas parcialmente, aquilo que vivenciaram, não por incapacidade de narrar, mas porque reconhecem que o ambiente é epistemicamente inseguro. Nessas condições, a audiência não é percebida como confiável, os custos da fala são elevados e o ato de testemunhar pode produzir mais dano do que reparação. O silêncio, portanto, não deve ser lido como ausência, passividade ou conivência, mas como uma resposta racional e politicamente situada a contextos institucionais que não oferecem garantias mínimas de escuta, acolhimento e proteção.

No caso da interlocutora, a estrutura universitária funciona como uma audiência hostil, ela antecipa que sua denúncia pode ser descredibilizada (“exagero”, “militância”, “sensibilidade demais”), pode ser convertida em estigma (“aluna difícil”,

“problemática”), ou pode desencadear retaliações sutis (perda de oportunidades, avaliações mais duras, isolamento em projetos). Assim, o silêncio aparece como forma de seguir adiante sem se tornar alvo ainda mais visível. O problema é que essa estratégia, embora compreensível, cobra um preço psíquico contínuo: ela exige vigilância, contenção emocional e autocensura.

A teoria da injustiça epistêmica, desenvolvida por Miranda Fricker (2007), permite aprofundar o mecanismo que sustenta esse silêncio. Fricker demonstra que existem formas específicas de injustiça que atingem pessoas enquanto sujeitos do conhecimento. Na injustiça testemunhal, a fala de determinados grupos é sistematicamente recebida com menor credibilidade em razão de preconceitos sociais; já a injustiça hermenêutica refere-se à limitação estrutural dos repertórios interpretativos disponíveis para nomear certas experiências, especialmente aquelas vividas por grupos marginalizados. Em universidades marcadas pela branquitude como norma, a fala de estudantes negras tende a ser rebaixada não por ausência de evidências, mas porque a própria estrutura social produz um déficit de credibilidade racializado, operando como mecanismo silencioso de exclusão epistêmica.

Quando a interlocutora se cala, ela também reage a esse cenário: falar pode ser inútil se o sistema já decidiu que ela é menos confiável. Esse é um ponto decisivo para pensar racismo institucional: não basta que existam canais de escuta; é preciso que a instituição seja capaz de reconhecer estudantes negras como sujeitas legítimas de interpretação do que viveram. Sem isso, o silêncio se torna uma forma de reduzir dano, e não uma escolha livre.

Sara Ahmed (2021) oferece uma chave muito potente para entender o silêncio de pessoas violentadas institucionalmente, em vez de perguntar “por que ela não denunciou?”, Ahmed sugere observar o que acontece com quem denuncia. Em *Complaint!* (2021), ela analisa como universidades e organizações tratam queixas de abuso de poder: frequentemente, a queixa vira um caminho de desgaste, burocratização e inversão de culpa, e quem reclama passa a ser interpretado como o problema. Denunciar, assim, não é só relatar, é entrar em uma máquina institucional que pode isolar, atrasar, desacreditar e exaurir.

No caso da interlocutora, esse mecanismo se intensifica porque o agressor é coordenador. Isso significa que a estrutura de resposta à denúncia está próxima do próprio

denunciado ou de seus aliados. Ahmed (2021) descreve esse tipo de cenário como parte do funcionamento institucional onde as instituições não são neutras, elas tendem a se proteger, e muitas vezes protegem a reputação de quem ocupa posições de poder, tratando a denúncia como ameaça. Aqui, o silêncio deixa de ser apenas medo individual e passa a ser leitura correta do campo: denunciar pode significar perder o mínimo de chão necessário para concluir o curso.

Trata-se de um processo particularmente violento porque rompe a expectativa de segurança, cuidado e pertencimento prometida pela própria instituição. No contexto universitário, essa dependência é estrutural pois estudantes dependem de avaliações, bolsas, orientações, laboratórios, pareceres institucionais e reconhecimento acadêmico para garantir sua permanência e projeção futura. Quando a Universidade se mostra omissa, indiferente ou defensiva diante de denúncias de violência, ela não apenas falha em proteger, mas produz um dano adicional, ensina, na prática, que falar é perigoso. Esse desalinhamento entre o discurso institucional de acolhimento e suas práticas concretas gera desconfiança, medo e retraimento, convertendo o silêncio em estratégia racional de autopreservação frente a um ambiente que se apresenta como “seguro” mas opera, reiteradamente, como espaço de retraumatização.

Nesse quadro, o silêncio pode aparecer como uma forma de “evitar piorar”: a interlocutora preserva o que resta de estabilidade (a bolsa, as avaliações, a chance de concluir) ao custo de engolir a violência. Mas essa troca é corrosiva, ela internaliza a ideia de que sua proteção depende de não causar ruído institucional.

O silêncio como estratégia não é neutro. Ele se torna um modo de existir na universidade, falar pouco, aparecer pouco, pedir pouco, não confrontar. A longo prazo, esse modo de sobrevivência produz sintomas: ansiedade antecipatória (antes de aulas e apresentações), desmotivação, sensação de impotência, dificuldade de concentração e, sobretudo, o rebaixamento do horizonte, o desejo que encolhe até virar “só quero terminar”. Essa frase, que atravessa a narrativa da interlocutora, é efeito direto de uma instituição que torna o pertencimento caro e a denúncia perigosa.

4.9. Classe, permanência e a materialidade do curso

Para além dos episódios violentos de racismos sofridos, Carolina relata outra grande barreira: o alto custo de sua graduação. O curso de Design exige uma infraestrutura cotidiana que a universidade tende a naturalizar como se fosse “parte do processo

formativo”, e não uma barreira objetiva de classe. Materiais caros, softwares (pagos), impressões em grande formato, insumos constantes para prototipagem e apresentações, tudo isso compõe uma economia própria do curso. Quando a interlocutora afirma que uma bolsa de R\$ 700 não cobre essas demandas, ela não está apenas relatando dificuldade financeira: ela está descrevendo um regime de permanência que opera por custo oculto. A permanência, aqui, não é um princípio abstrato; é uma equação material.

Isso nos obriga a enfrentar uma pergunta que as universidades públicas frequentemente evitam: é possível pensar permanência universitária de forma genérica? A experiência acadêmica atual indica que não. Permanecer não tem o mesmo significado em cursos com economias distintas. A permanência em Design envolve um tipo de gasto que não aparece, por exemplo, com a mesma intensidade em cursos cuja produção acadêmica depende majoritariamente de leitura e escrita. Quando a universidade adota políticas uniformes, sem considerar a materialidade desigual dos cursos, ela reproduz exclusões sob o discurso da igualdade formal.

No plano federal, a principal política pública para permanência em universidades federais é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, com objetivos como democratizar condições de permanência, minimizar efeitos das desigualdades sociais e regionais e reduzir retenção e evasão. O decreto organiza áreas prioritárias (como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acessibilidade), reconhecendo que a permanência depende de múltiplas dimensões e não só de “vontade” do estudante.

O problema é que, na prática, o PNAES chega às universidades condicionado por orçamento, editais, critérios e burocracias que variam localmente. Ou seja, a política existe, mas sua eficácia concreta depende de capacidade institucional e de financiamento suficiente. E quando o orçamento não acompanha o aumento do acesso, inclusive por políticas de cotas, a permanência vira disputa. Nessa disputa, cursos com custos materiais altos, como Design, tendem a punir mais severamente estudantes pobres, porque as exigências do próprio currículo produzem gastos irrecusáveis: imprimir, apresentar, produzir protótipos, ter equipamento mínimo, participar de atividades que demandam insumos.

Aqui, a crítica de autoras negras sobre igualdade formal ajuda a enxergar o ponto: tratar desiguais como iguais pode ser uma forma de injustiça. Uma bolsa “padrão” pode parecer universal, mas opera como insuficiente quando confrontada com a economia real de um curso e com o custo de vida do estudante. No caso da UFAM, a política de assistência estudantil se organiza pela PROAE, que explicita que disponibiliza auxílios financeiros para estudantes de graduação em vulnerabilidade socioeconômica de acordo com o orçamento anual, mediante critérios e seleção por edital, com apoio de ferramentas como o CadUfam (cadastro socioeconômico). A própria PROAE afirma que o PNAES é a principal fonte de recursos para esses auxílios, e que os editais são abertos conforme disponibilidade orçamentária. Isso mostra dois elementos decisivos: (a) A permanência é mediada por disponibilidade de orçamento, logo, não é garantida como direito pleno e contínuo; e (b) A permanência é mediada por editais, portanto, depende de ciclos seletivos, documentação, prazos e comprovações).

A PROAE lista modalidades como Auxílio Acadêmico (para custeio parcial de transporte e material didático-pedagógico), Auxílio Moradia, além de programas estruturantes como Restaurante Universitário (RU), Residência Universitária e o Programa Bolsa Permanência (MEC). A existência desses programas é fundamental, mas a vivência destas estudantes mostra que, para cursos como Design, eles nem sempre alcançam a especificidade do gasto: uma bolsa pode ajudar no transporte, mas não resolve impressões, softwares, equipamentos e insumos que o curso exige como parte normal de produzir e ser avaliada.

A política institucional, mesmo quando presente, pode operar como sustentação mínima e não como garantia de permanência plena. E, quando a permanência é mínima, a desigualdade se desloca para dentro do currículo: os trabalhos “mais bonitos”, “mais acabados”, “mais profissionais” tendem a ser os de quem pode pagar. A avaliação estética vira avaliação de classe e, numa sociedade racializada como a brasileira, avaliação de classe rapidamente se converte também em avaliação racial.

Para jovens negras, a classe não é apenas falta de dinheiro, é também tempo exíguo, rede de suporte limitada, responsabilidade familiar precoce, insegurança habitacional, e maior exposição a violência institucional (no bairro, no transporte, na universidade). Aqui, a permanência se torna interseccional, ela não depende só de bolsa, mas de uma política integrada que reconheça que a universidade compete com a sobrevivência.

Quando a interlocutora diz que a bolsa não cobre as demandas, ela aponta para três camadas acumuladas: (a) Custo da vida (transporte, alimentação, moradia, internet, saúde);(b) custo do curso (insumos, impressão, software, equipamento mínimo); e (c) custo da desigualdade (o gasto extra de tempo e energia para “compensar” a precariedade, além do desgaste emocional de viver em um espaço que frequentemente a deslegitima).

Nesse cenário, a permanência genérica falha porque trata como iguais estudantes que têm condições radicalmente diferentes de produzir. A universidade pode até oferecer um auxílio acadêmico, mas se ele foi desenhado para material de baixo custo e transporte, ele não necessariamente responde ao peso financeiro de um curso cuja produção é materialmente intensa.

4.10 Redes frágeis, resistências mínimas

A experiência da interlocutora revela uma questão frequentemente negligenciada da permanência universitária: as redes de apoio. A universidade aparece aqui como um espaço no qual as redes são frágeis, insuficientes ou inexistentes para jovens negras em situação de vulnerabilidade. Quando perguntada sobre suas redes de apoio, a interlocutora não se sente pertencente a coletivos institucionais. Iniciativas como o projeto SUPER são percebidas como limitadas em sua capacidade de responder às demandas materiais e afetivas do cotidiano. A *Task* Mulheres STEAM não se configura como espaço de acolhimento racializado. O apoio concreto se restringe a um amigo e à família. A resistência, nesse cenário, não assume a forma épica celebrada por narrativas de superação, ela é mínima, cotidiana, silenciosa.

Essa constatação exige deslocar a análise da ideia de “falta de engajamento” para a insuficiência estrutural das redes oferecidas. Autoras do feminismo negro têm insistido que redes de apoio não são adereços subjetivos, mas condições materiais de sobrevivência em contextos marcados por racismo, sexismo e desigualdade de classe. Collins (2019) descreve as comunidades de cuidado construídas por mulheres negras como formas históricas de resistência coletiva, nas quais a sobrevivência depende de relações de reciprocidade, confiança e reconhecimento mútuo. Quando essas redes falham ou quando o indivíduo é isolado delas o custo psíquico e material se eleva drasticamente.

No caso da interlocutora, a universidade não opera como comunidade de cuidado. Embora existam projetos e coletivos formalmente instituídos, eles não produzem o tipo de vínculo necessário para enfrentar a violência cotidiana, o cansaço material e o racismo institucional. Essa distância entre a existência formal de iniciativas e sua eficácia vivida aponta para um problema mais profundo: a universidade tende a institucionalizar a ideia de apoio sem assumir as responsabilidades que ela implica. Oferece programas, mas não garante continuidade; cria coletivos, mas não sustenta sua autonomia; promove discursos de diversidade, mas não enfrenta as hierarquias que produzem isolamento.

Lélia Gonzalez (2020) já alertava que a integração institucional de pessoas negras frequentemente ocorre sob condições assimétricas, nas quais a presença é tolerada, mas o acolhimento real não se concretiza. A universidade, ao incorporar pautas de diversidade sem transformar suas estruturas de poder, produz espaços que parecem inclusivos, mas permanecem racialmente neutros, isto é, organizados a partir da branquitude como norma. Coletivos como Mulheres STEAM, quando não racializam explicitamente suas práticas e agendas, podem acabar reproduzindo esse padrão: tornam-se espaços nos quais mulheres negras estão presentes, mas não necessariamente cuidadas.

A crítica aqui não é à existência desses projetos, mas ao modo como são concebidos. Redes de apoio, como mostram autoras negras, não se constroem apenas por afinidade temática; elas exigem reconhecimento das assimetrias, partilha de riscos e compromisso com a proteção mútua. Jurema Werneck (2016) argumenta que políticas e iniciativas voltadas à população negra precisam considerar o impacto acumulado do racismo institucional sobre a saúde mental e as condições de vida. Quando a universidade oferece espaços “neutros” de apoio, ela ignora que a neutralidade, em contextos racializados, opera como exclusão.

Essa configuração de apoio que se restringe a um amigo e a família é reveladora. bell hooks (2019) destacam que, em sociedades marcadas pela violência estrutural, o cuidado é frequentemente relegado às relações íntimas, enquanto as instituições se eximem dessa função. O resultado é a sobrecarga das redes pessoais, que passam a sustentar aquilo que deveria ser responsabilidade coletiva. A família, muitas vezes também precarizada, torna-se o último recurso, não por escolha, mas por falta de alternativas.

É importante notar que essa fragilidade das redes institucionais não é vivida de forma espetacular. Não há uma cena dramática de abandono; há um acúmulo de pequenas ausências. Não há quem acompanhe após a humilhação em sala de aula; não há espaço seguro para elaborar o medo; não há rede que ampare quando a bolsa atrasa ou quando o cansaço impede a produção acadêmica. Essa ausência cotidiana produz um tipo específico de solidão: a solidão de estar cercada de pessoas e, ainda assim, não poder contar.

Saidiya Hartman (2019) nos ajuda a compreender essa solidão como parte de uma história mais ampla de desamparo institucional. Em suas análises sobre a vida negra pós-abolição, Hartman mostra como a sobrevivência negra foi historicamente sustentada por redes informais de cuidado, criadas à revelia do Estado. A universidade pública brasileira, embora se apresente como espaço de direitos, muitas vezes reproduz essa lógica: oferece acesso, mas não garante amparo; abre portas, mas não constrói chão. Assim, estudantes negras são empurradas a recriar, sozinhas, estratégias mínimas de sustentação.

Nesse sentido, a resistência da interlocutora não se manifesta como ativismo organizado ou militância visível. Ela não ocupa cargos em coletivos, não lidera movimentos, não transforma sua dor em discurso público. Sua resistência é permanecer. Como argumenta Christina Sharpe (2016), viver em um mundo que continuamente expõe corpos negros à morte simbólica e material exige formas de resistência que nem sempre são reconhecidas como tais. Permanecer, continuar indo às aulas, entregar trabalhos mesmo sem recursos, manter-se em silêncio estratégico — tudo isso compõe uma política da sobrevivência.

Audre Lorde (2019) afirma que, para mulheres negras, sobreviver já é um ato político quando o sistema foi desenhado para a eliminação. Essa formulação é fundamental para evitar duas armadilhas analíticas: a romantização da resistência e a culpabilização da ausência de engajamento. A interlocutora não “falha” em se engajar; ela calcula riscos. Sua resistência mínima é resposta a um ambiente que não oferece proteção suficiente para a exposição. Exigir heroísmo, nesse contexto, seria ignorar o custo real da visibilidade.

A universidade, por sua vez, aparece como uma instituição que deveria funcionar como rede de apoio, mas frequentemente faz o contrário. Em vez de produzir vínculos, fragmenta; em vez de acolher, individualiza; em vez de compartilhar responsabilidades, transfere o ônus para o estudante. Ruth Wilson Gilmore (2022) argumenta que instituições

podem funcionar como máquinas de desgaste quando se organizam para gerenciar problemas sem resolvê-los. A universidade gerencia a presença de estudantes negras por meio de projetos pontuais e discursos inclusivos, mas não transforma as condições que produzem o isolamento.

Beatriz Nascimento (2018), ao refletir sobre o conceito de quilombo, propõe entendê-lo não apenas como espaço físico de resistência, mas como princípio organizador de redes negras de apoio e autonomia. O quilombo, nesse sentido, é metáfora potente para pensar o que falta à universidade: um compromisso real com a proteção da vida negra. Sem esse compromisso, iniciativas institucionais permanecem superficiais, incapazes de produzir pertencimento.

4.11 A universidade que “inclui” em seu acesso, mas não sustenta em permanência

Este capítulo demonstrou que a experiência universitária de Carolina não pode ser compreendida como um conjunto de dificuldades individuais ou episódios isolados de conflito. Trata-se de um modo de funcionamento institucional que produz desgaste, silenciamento e precarização subjetiva de forma sistemática. A universidade aparece, assim, não apenas como espaço de formação, mas como tecnologia de gestão diferencial das vidas, na qual a permanência de mulheres negras é constantemente colocada à prova.

A frase “só quero terminar o curso” sintetiza essa condição: ela não expressa desinteresse, mas o rebaixamento forçado do horizonte de expectativas diante de um ambiente que transforma o direito à educação em resistência cotidiana. Permanecer, nesse contexto, não é sinônimo de sucesso acadêmico, mas de sobrevivência.

Ao deslocar o foco da estudante para a estrutura, este capítulo sustenta que a universidade precisa ser interrogada não sobre quantas estudantes negras entram, mas sobre como elas vivem, adoecem e são tratadas após entrar. Enquanto o pertencimento continuar condicionado, o silêncio forçado e o sofrimento psíquico seguirão sendo o preço pago por quem ousa ocupar espaços que nunca foram pensados para acolhê-las. Por fim, compreendemos que a pergunta que move toda essa pesquisa está relacionado não ao motivo que Carolina quer finalizar essa graduação, mas por que esse processo precisa levar tanto de sua saúde mental?

CAPÍTULO V

5. “Trabalhar para permanecer: classe, raça e gênero na experiência universitária de uma estudante negra de Arquitetura e Urbanismo na UFAM”

Bianca, uma estudante negra de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Amazonas. Jovem, trabalhadora, primeira geração universitária de sua família, moradora da periferia de Manaus, a interlocutora articula em sua trajetória uma experiência marcada pela exaustão física, pela insegurança material e pelo não pertencimento institucional. Sua rotina diária envolve longos deslocamentos, que rendem em torno de mais de 3 horas entre idas e vindas para a Universidade, trabalho remunerado em período diurno de forma integral, aulas noturnas e estudos realizados na madrugada. O cansaço, longe de ser episódico, é uma condição permanente que atravessa a experiência universitária na vida de Bianca.

A análise aqui proposta é fruto de quatro encontros com Bianca, em que em análise considerou - se a classe social como dimensão organizadora da experiência universitária, o que não diminui ou secundariza o recorte racial. Embora raça e gênero sejam fundamentais para compreender os modos específicos pelos quais a exclusão se materializa, é a classe que estrutura o acesso ao tempo, aos recursos e às condições objetivas de estudo, mas é impossível de desvinculá-la do processo histórico racial. Ribeiro et. al (2025) abordam justamente que para as famílias negras, após a abolição da escravidão, foi deixado como herança a exclusão social após anos de exploração laboral sem lhes ser dado nada, para recomeçar, acentuando historicamente a luta por sobrevivência e subalternizando a partir do recorte racial.

No caso da interlocutora, ser mulher negra de origem popular significa não apenas ocupar um lugar racializado e generificado, mas também enfrentar a necessidade de trabalhar para sobreviver, o que impacta diretamente sua trajetória acadêmica. Logo em nosso primeiro encontro antes de uma das aulas de Bianca, em diálogo, lhe solicitei que se apresentasse a mim com os elementos que mais lhe definem. Bianca, prontamente verbalizou: “Sou estudante de arquitetura, a primeira da minha família a adentrar uma Universidade, o que dá muito orgulho, não só aos meus pais, mas também meus tios, a toda minha família. É uma das coisas que mais me faz persistir, por que o tempo todo sinto que não pertenço a esse lugar.” A interlocutora carrega em si o peso de ser a primeira

a adentrar em uma instituição de ensino superior, o que em seu discurso marca que a conclusão do curso de Arquitetura e Urbanismo é uma vitória que precisa garantir para seu seio familiar, ainda que se sinta inadequada nesse espaço.

Pierre Bourdieu (2014) nos traz como possibilidade de análise o marcador de classe para compreender esse processo ao demonstrar que a escola e a universidade não são instituições neutras. Elas operam como espaços de reprodução social, nos quais o capital cultural herdado das classes dominantes é naturalizado como mérito individual. Estudantes que não dispõem desse capital enfrentam dificuldades adicionais, muitas vezes interpretadas como falta de esforço, desinteresse ou incapacidade. A violência simbólica reside justamente nesse deslocamento da desigualdade estrutural para o plano da responsabilidade individual.

A interlocutora, ao relatar reprovações em disciplinas e dificuldades de rendimento, não expressa desinteresse pelo curso. Ao contrário, reafirma continuamente seu desejo de se formar e sua identificação com a Arquitetura, é o que ela nos traz quando diz: “Tem sido difícil, mas isso não me faz querer desistir, é o que desejo para meu futuro” (sic). No entanto, sua trajetória é atravessada por limitações materiais concretas, como a impossibilidade de adquirir materiais exigidos pelas disciplinas, o cansaço extremo decorrente da dupla jornada e a ausência de tempo para participar de atividades extracurriculares, quando perguntada sobre as principais dificuldades em seguir no curso, a interlocutora relata que: “os materiais de papelaria em arquitetura são muito caros, já deixei de entregar trabalho por causa disso, também não consigo participar de grupos de estudos, ou de eventos da faculdade por conta do meu trabalho..” (sic). Essas condições não são consideradas pela instituição como parte legítima da experiência acadêmica. Neste sentido, resgatamos o que trouxe o discurso de Angela Davis na Conferência das Mulheres Negras proferida na Bahia: “Quando a vida das mulheres negras importar, teremos certeza de que todas as vidas importam.” (Figueredo, 2018). Os sonhos e as aspirações de Bianca, bem como suas dificuldades construídas historicamente importam para a Universidade?

Souza (2019) contribui para aprofundar essa análise ao afirmar que a desigualdade no Brasil não se organiza apenas em termos de renda, mas envolve processos de humilhação social e desqualificação simbólica. Estudantes das classes populares, mesmo quando acessam espaços historicamente elitizados, carregam consigo marcas de uma origem social que os posiciona como corpos inadequados, sempre aquém do padrão

esperado. No ambiente universitário, isso se traduz em silenciamentos, invisibilização e ausência de reconhecimento.

Vedovato (2024) nos explicita que quando se trata da estudante negra, um caminho é percorrido em meio a lutas que se iniciam desde a infância e se desdobram de forma mais intensa no desafio em permanecer em um ambiente hegemonicamente branco e elitizado (Guerra et. al, 2024). Como dito anteriormente, no caso de Bianca, o adentrar na Universidade através do Processo Seletivo Contínuo (PSC), circunscrita no sistema de cotas por ensino cursado em Escola Pública, foi uma vitória familiar, tendo sido a primeira de sua família a adentrar a Universidade Pública. Para o pai de Bianca que possui até o ensino fundamental, ver a filha na Universidade, lhe enche de orgulho. No entanto, para além dos três anos de preparação como exige o PSC, as exigências da aprovação se tornaram pontuais frente ao desafio de permanência.

A permanência, portanto, não pode ser analisada sem considerar o tempo como categoria central. Trabalhar e estudar implica uma gestão exaustiva do corpo e da mente, na qual o descanso se torna um luxo inacessível. HeideIman e Candau (2024) explanaram sobre a realidade da estudante universitária negra brasileira que apresenta marcadores que lhe exaurem de forma significativa: (a) a longa distância da IES, ou seja longos percursos de ida e vinda; (b) a necessidade de no período de andamento da graduação exercer uma atividade laboral que garanta continuar a graduação e auxiliar no sustento familiar.

O tempo disponível para estudar, revisar conteúdos, participar de grupos e construir redes acadêmicas é profundamente desigual. Estudantes que não precisam trabalhar acumulam vantagens que se traduzem em melhor desempenho, maior visibilidade e acesso a oportunidades institucionais. A influência do acúmulo de capital anterior ao processo de cursar a graduação, vai implicar diretamente na experiência da estudante negra em sua jornada (HeideIman; Candau, 2024)

Dessa maneira, pensamos sobre o que trouxe Veena Das (2020) ao oferecer uma contribuição fundamental de compreensão sobre as desigualdades que se inscrevem no cotidiano. Para a autora, o sofrimento ordinário não se manifesta apenas em eventos extremos, mas na repetição diária de pequenas violências que vão corroendo as possibilidades de vida. No caso da interlocutora, o sofrimento não se expressa em episódios explícitos de discriminação, mas na rotina exaustiva que normaliza o cansaço e naturaliza a desigualdade.

A ausência de episódios diretos de racismo relatados pela interlocutora não deve ser interpretada como ausência de racismo, o racismo velado possui consequências tão devastadoras quanto o chamado “racismo de marca”, termo utilizada por Lima e Sepulcri (2022). Ao contrário, indica a presença de um racismo estrutural que opera de forma silenciosa, produzindo isolamento, não pertencimento e a sensação constante de precisar se esforçar mais.

Em nosso segundo encontro, na parada de ônibus, antes de a aula começar e já estando um pouco atrasada, pelo atraso do ônibus, pergunto rapidamente a Bianca, como é a dinâmica de sua sala. A interlocutora verbaliza, que: “Não tive conflito com ninguém, mas também não tenho proximidade. Sinto que eles não entendem minha realidade.” (sic), pergunto sobre seus professores, Bianca responde: “A mesma coisa. Também sinto que eles não são capazes de compreender um estudante como eu.” (sic) Em uma sala com maioria de estudantes brancos e poucos estudantes negros, em que ela relata de 35 alunos, somente seis, contando com ela serem negros, Bianca percebe-se como exceção. A falta de professores negros e de referências que dialoguem com sua experiência reforça essa sensação de deslocamento.

A universidade, ao não reconhecer essas desigualdades, contribui para a produção de trajetórias interrompidas. A permanência torna-se uma luta solitária, sustentada muitas vezes apenas por redes familiares externas à instituição, ainda que não compreendam o peso do andamento ao ensino na Universidade Pública (Guerra et. al, 2024). No caso analisado, a família aparece como principal fonte de apoio emocional e simbólico, ao mesmo tempo em que é a razão pela qual a interlocutora insiste em permanecer. Formar-se representa a possibilidade de oferecer uma vida digna aos pais, rompendo, ainda que parcialmente, ciclos históricos de exclusão.

A permanência universitária deve ser compreendida como um problema político. Para além de um objeto para que busque diminuir as tensões acentuadas pela desigualdade no Brasil, as políticas públicas devem promover reparação aos principais afetados pela estrutura que se ergueu economicamente, tendo como dispositivo a discriminação (Ribeiro et. al, 2024). Não se trata de adaptar estudantes pobres a uma universidade pensada para as elites, mas de questionar as estruturas institucionais que produzem desigualdade. Enquanto a universidade continuar operando sob a lógica do estudante ideal, a inclusão permanecerá incompleta e seletiva. A trajetória da interlocutora

evidencia que permanecer é, antes de tudo, resistir a um sistema que não foi feito para acolher plenamente corpos negros, femininos e trabalhadores.

5.1 Mérito sob condições desiguais: possibilidades de ascensão ou caminho para o esgotamento?

A trajetória escolar da interlocutora, marcada integralmente pela escolarização pública, constitui um elemento central para compreender tanto sua escolha profissional quanto os desafios enfrentados no ensino superior. Longe de representar um percurso excepcional, sua história escolar expressa as condições estruturais que moldam as possibilidades de escolha de jovens das classes populares no Brasil. Ao afirmar que nunca teve dificuldades significativas na escola, a interlocutora produz uma narrativa de desempenho positivo que, à primeira vista, poderia ser interpretada como evidência de mérito individual. No entanto, uma análise mais atenta revela que esse desempenho se constrói em um contexto profundamente desigual, no qual o sucesso escolar não garante igualdade de condições no acesso e, sobretudo, na permanência universitária.

A escolha pelo curso de Arquitetura e Urbanismo ocorre ainda no ensino médio, aos seus dezessete anos, momento em que a interlocutora afirma ter passado a considerar de forma mais concreta seu futuro profissional. Em nosso terceiro encontro, após sua aula que terminou às 21 horas, depois de um dia que começa às seis da manhã para a interlocutora, conversamos sobre sua escolha pelo curso de arquitetura. Diferentemente de narrativas vocacionais idealizadas, sua decisão não se fundamenta apenas no desejo pessoal, mas em uma avaliação pragmática sobre o retorno financeiro que a profissão poderia oferecer. Pensar a escolha profissional a partir da expectativa de estabilidade econômica não deve ser interpretado como falta de vocação, mas como resposta racional às condições materiais de existência. Para jovens das classes populares, escolher uma profissão é também escolher uma estratégia de sobrevivência.

Esse dado é fundamental para tensionar o discurso dominante da escolha racional, frequentemente mobilizado para responsabilizar indivíduos por seus percursos acadêmicos. Ao afirmar que escolheu Arquitetura pensando no retorno financeiro, a interlocutora evidencia que suas possibilidades de escolha já estavam delimitadas por restrições estruturais. Não se trata de um campo aberto de opções, mas de um horizonte

estreito, no qual determinadas profissões aparecem como mais viáveis do que outras. Nesse sentido, a racionalidade da escolha não é livre, mas condicionada.

Bourdieu (2015) contribui de maneira decisiva para essa análise ao demonstrar que as escolhas educacionais são fortemente influenciadas pela posição social dos indivíduos. Para o autor, aquilo que frequentemente se apresenta como escolha individual é, na verdade, resultado de disposições incorporadas ao longo da socialização. O *habitus*, conceito central em sua obra, permite compreender como expectativas, aspirações e limites são interiorizados de forma inconsciente, orientando práticas e decisões.

No caso da interlocutora, a ausência de referências familiares no ensino superior opera como um fator decisivo na configuração de suas expectativas. Ser a única da família a cursar uma graduação não é apenas um dado biográfico, mas uma condição social que implica a falta de capital cultural universitário. Não há, em sua trajetória, a transmissão familiar de informações sobre o funcionamento da universidade, sobre estratégias acadêmicas ou sobre possibilidades de carreira. Essa ausência não se traduz apenas em desconhecimento, mas em insegurança constante diante de um espaço que não foi historicamente pensado para sujeitos como ela.

A escolarização pública, vivenciada integralmente pela interlocutora narrado em nosso terceiro encontro, aparece como outro marcador central de classe. Embora afirme não ter tido dificuldades na escola, seu percurso foi marcado por mudanças frequentes de instituição em função de deslocamentos familiares. Essas mudanças, longe de serem neutras, impactam a continuidade dos processos pedagógicos e a construção de vínculos escolares. Ainda assim, a interlocutora consegue concluir o ensino médio e ingressar na universidade, o que reforça a narrativa meritocrática frequentemente associada a trajetórias como a sua.

Baudelot e Establet (1971) oferecem uma leitura crítica dessa narrativa ao demonstrar que a escola não funciona como um espaço homogêneo de oportunidades. Em suas análises sobre a dualidade do sistema escolar, os autores evidenciam que a escola pública cumpre funções distintas conforme a origem social dos estudantes. Enquanto para as classes médias e altas a escola opera como espaço de preparação para o ensino superior, para as classes populares ela frequentemente atua como mecanismo de contenção de expectativas.

Essa perspectiva permite compreender por que estudantes oriundos da escola pública, mesmo quando ingressam na universidade, carregam consigo defasagens que não são individuais, mas estruturais: “Olho para meus colegas e percebo que eles não têm as mesmas dificuldades, ainda que eu tenha me dedicado muito na escola, sinto que teve muita coisa que não vi.” (sic). O conteúdo, a forma de avaliação, a linguagem acadêmica e as expectativas institucionais são moldadas a partir de um padrão que privilegia aqueles que tiveram acesso a uma escolarização mais estável e dotada de maior capital cultural (Vedovato, 2024). Assim, o ingresso no ensino superior não elimina as desigualdades de origem, apenas as desloca para novos terrenos, reforçando o discurso de “quem quer consegue”.

A interlocutora relata que escolheu o curso ainda no ensino médio, sem ter sido diretamente influenciada por professores ou familiares: “Eu escolhi sozinha, pensei na área como promissora, fui pesquisando no google e achei interessante” (sic) . Essa ausência de mediação institucional ou familiar na escolha profissional é reveladora. Enquanto estudantes de classes mais favorecidas frequentemente contam com redes de apoio que orientam decisões acadêmicas, ou ainda serviços psicológicos de orientação vocacional, jovens das classes populares são levados a decidir de forma solitária, muitas vezes com base em informações fragmentadas e expectativas idealizadas. A escolha, nesse sentido, carrega um peso desproporcional, pois dela depende não apenas o futuro individual, mas frequentemente o projeto coletivo da família.

Fernandes (1975), ao analisar a relação entre educação e estratificação social no Brasil, destaca que a escola opera como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, a expansão do sistema educacional não foi acompanhada por uma democratização efetiva das oportunidades, o que resulta em trajetórias escolares profundamente desiguais. A promessa de mobilidade social associada à educação, portanto, revela-se limitada quando não acompanhada de transformações estruturais mais amplas.

Essa leitura é particularmente relevante para compreender a trajetória da interlocutora. Seu ingresso na universidade não rompe automaticamente com as desigualdades que marcaram sua escolarização anterior. Ao contrário, essas desigualdades reaparecem sob novas formas, como dificuldades de obter materiais necessários, acompanhamento do ritmo acadêmico, reprovações e sentimentos de

inadequação. O mérito, nesse contexto, torna-se uma narrativa moral que desconsidera as condições desiguais de partida.

A reprovação em disciplinas, mencionada pela interlocutora como fator de desestímulo, é frequentemente interpretada pela instituição como falha individual (Guerra et. al, 2024). No entanto, quando analisada à luz de sua trajetória, revela-se como efeito direto da sobrecarga imposta pela necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente. A lógica meritocrática ignora esse dado, tratando todos os estudantes como se dispusessem das mesmas condições de tempo, energia e recursos.

É importante destacar que a escolha da Arquitetura não se dá apenas como estratégia econômica, mas também como construção simbólica de um projeto de vida. Bianca, afirma sempre ter desejado esse curso, o que indica uma identificação genuína com a área. No entanto, essa identificação convive com a consciência das dificuldades materiais que a profissão exige, tanto durante a formação quanto no exercício profissional. O custo elevado dos materiais, a necessidade de acesso a tecnologias específicas e a carga horária intensa tornam o curso particularmente excludente para estudantes das classes populares.

Nesse sentido, a trajetória escolar da interlocutora evidencia como a desigualdade de classe se manifesta desde a educação básica até o ensino superior, moldando escolhas, expectativas e possibilidades. A escola pública, longe de oferecer igualdade de condições, insere esses estudantes em um percurso marcado por limitações que se acumulam ao longo do tempo. A universidade, ao não reconhecer essas limitações, contribui para a reprodução das desigualdades que afirma combater.

A trajetória de Bianca, demonstra que o acesso à universidade não elimina as marcas da origem social. Ao contrário, essas marcas continuam operando, redefinindo-se em novas formas de exclusão. A permanência, como será aprofundado nas seções seguintes, depende não apenas da capacidade individual de resistir, mas da disposição institucional em reconhecer e enfrentar as desigualdades que estruturam a experiência universitária.

5.2 Dinheiro, materiais e pedagogia excludente: trajetória invisibilizada

A desigualdade de classe no interior da universidade não se expressa apenas em trajetórias abstratas ou indicadores estatísticos. Ela se materializa cotidianamente em

objetos, prazos, exigências e silêncios institucionais. No curso de Arquitetura e Urbanismo, essa materialização assume formas particularmente visíveis, uma vez que a formação profissional exige a aquisição constante de materiais específicos, equipamentos técnicos e insumos de alto custo. Para estudantes das classes populares, como a interlocutora desta pesquisa, essas exigências não representam apenas desafios logísticos, mas verdadeiros obstáculos à permanência.

A interlocutora relata, de forma direta, a impossibilidade de adquirir materiais exigidos pelas disciplinas ao longo do curso. Papéis específicos, impressões em grande formato, maquetes, softwares e instrumentos técnicos compõem uma lista de demandas recorrentes que extrapolam sua capacidade financeira. Diferentemente de colegas que contam com apoio familiar ou recursos próprios, ela precisa escolher constantemente entre atender às exigências acadêmicas e contribuir para a subsistência da família. Essa escolha, longe de ser excepcional, estrutura sua experiência universitária.

A falta de dinheiro não aparece apenas como limitação econômica, mas como fonte de sofrimento simbólico. A interlocutora menciona episódios em que deixou de entregar trabalhos por não conseguir arcar com os custos necessários para sua execução. Nessas situações, a ausência de flexibilização por parte de docentes revela uma pedagogia que ignora deliberadamente as condições materiais dos estudantes. O prazo, apresentado como regra neutra, transforma-se em mecanismo de exclusão quando aplicado de forma indiferente às desigualdades de classe.

Esse dado etnográfico é central para compreender como a universidade opera uma forma específica de violência de classe. Ao exigir desempenho sem considerar as condições concretas de possibilidade desse desempenho, a instituição naturaliza desigualdades e desloca a responsabilidade para o indivíduo. O estudante que não entrega um trabalho por falta de dinheiro passa a ser percebido como desorganizado, irresponsável ou pouco comprometido, enquanto as condições estruturais que produziram essa situação permanecem invisibilizadas.

Souza (2019) contribui de maneira decisiva para essa análise ao conceituar a humilhação social como dimensão central da desigualdade no Brasil. Para o autor, a pobreza não se resume à escassez material, mas envolve processos contínuos de desqualificação moral e simbólica. No contexto universitário, a humilhação social se

manifesta quando estudantes pobres são confrontados com exigências que sabem não poder cumprir, sendo expostos à vergonha e ao silêncio.

No curso de Arquitetura, essa humilhação assume contornos específicos. Trata-se de uma área historicamente associada às elites urbanas, tanto pelo custo da formação quanto pelo imaginário profissional que a envolve. A figura do arquiteto, socialmente construída como pertencente a uma classe média alta intelectualizada, produz um padrão implícito de estudante ideal. Esse padrão não contempla estudantes trabalhadores, negros e oriundos da escola pública, cujas trajetórias destoam do perfil esperado.

O currículo do curso, ao exigir investimentos financeiros constantes, reforça essa lógica elitizante. As disciplinas são estruturadas a partir de pressupostos que tomam como dado o acesso a recursos materiais e tecnológicos. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de pressupor condições de vida específicas. Quando essas condições não estão presentes, o estudante é responsabilizado por sua inadequação.

Dessa maneira observamos o que Sousa (2022) trouxe em sua tese de Doutorado ao abordar a dificuldade de suas interlocutoras negras que atuam no mercado de profissões elitizadas. Todas aquelas que vieram de origens sociais das camadas populares, relatam os desafios de estar em ambientes que não levam em consideração a sua realidade, e nas implicações que afetam seu desempenho acadêmico.

A chamada neutralidade pedagógica ou melhor, nomeada de falácia da pedagogia neutra desempenha papel central nesse processo. Ao tratar todos os estudantes de forma igual, ignorando suas desigualdades de origem, a pedagogia universitária reproduz e legitima hierarquias sociais (Gustasask; Shaefer, 2019). A igualdade formal, nesse contexto, opera como máscara da desigualdade real. Essa crítica dialoga diretamente com o pensamento de Nancy Fraser (2007), para quem a justiça social exige a articulação entre redistribuição econômica e reconhecimento cultural.

No caso analisado, a universidade falha em ambos os aspectos. Do ponto de vista da redistribuição, as políticas de assistência estudantil mostram-se insuficientes para garantir condições materiais mínimas de permanência. Do ponto de vista do reconhecimento, a experiência dos estudantes pobres e negros não é considerada legítima o suficiente para produzir adaptações curriculares ou flexibilizações pedagógicas. A interlocutora não se sente reconhecida em sua condição, nem acolhida em suas dificuldades.

A ausência de flexibilização de prazos, mesmo diante de dificuldades financeiras explícitas, evidencia uma pedagogia que se recusa a dialogar com a realidade concreta dos educandos. Paulo Freire (2019) oferece uma crítica contundente a esse modelo ao afirmar que não há educação neutra. Para o autor, toda prática pedagógica está situada em um contexto social e político, e ignorar as condições materiais dos estudantes equivale a reproduzir opressões.

A pedagogia que desconsidera a pobreza como dado relevante produz exclusão sob a aparência de rigor acadêmico. O prazo, o material e a avaliação tornam-se instrumentos de seleção social, ainda que não sejam nomeados como tais. No curso de Arquitetura, essa seleção é intensificada pela centralidade do produto final, seja uma maquete, um projeto ou uma apresentação visual. A qualidade do trabalho, muitas vezes associada à sofisticação dos materiais utilizados, reflete diretamente o poder aquisitivo do estudante.

A interlocutora relata sentir-se constantemente em desvantagem em relação aos colegas que não trabalham e dispõem de recursos financeiros para investir em seus projetos. “Sinto que estou constantemente um passo atrás de todos eles, eu ando mais, mas nunca chego lá” (sic). Essa percepção não se limita a comparações subjetivas, mas se materializa em notas, avaliações e reconhecimento docente. O mérito, nesse contexto, torna-se inseparável da capacidade de investir dinheiro e tempo, transformando-se em privilégio de classe.

Mbembe (2018), ao discutir a gestão diferencial da vida, oferece uma chave crítica para compreender esse processo. Embora seu conceito esteja ancorado em análises macropolíticas, é possível estabelecer um diálogo produtivo com o contexto universitário. A universidade, ao decidir quem merece flexibilização, quem pode errar e quem deve ser punido, exerce uma forma de gestão sobre as trajetórias estudantis. Algumas vidas são consideradas passíveis de cuidado e adaptação, enquanto outras são expostas ao desgaste e à exclusão.

No caso da interlocutora, a ausência de políticas pedagógicas sensíveis à classe a expõe a um desgaste contínuo que compromete sua saúde física e emocional. O cansaço extremo, a frustração diante de reprovações e a sensação de não pertencimento não são efeitos colaterais inevitáveis, mas resultados diretos de uma instituição que opera segundo

uma lógica seletiva. Essa lógica não elimina explicitamente estudantes pobres, mas cria condições que tornam sua permanência cada vez mais difícil.

A dimensão racial atravessa esse processo de forma inseparável. Em um curso majoritariamente branco, a experiência da pobreza adquire contornos racializados. A interlocutora, como mulher negra, vivencia a desigualdade econômica em um corpo historicamente associado à precariedade. Ainda que não relate episódios explícitos de racismo, sua experiência é marcada por um silêncio institucional que reforça sua invisibilidade. A ausência de professores negros e de referências que dialoguem com sua trajetória intensifica essa sensação de deslocamento.

A pedagogia excludente, portanto, não se limita a questões metodológicas, mas envolve uma política implícita de quem pode ocupar legitimamente o espaço universitário. Ao não reconhecer a pobreza como dimensão central da experiência estudantil, a universidade reforça uma hierarquia moral que distingue estudantes merecedores e não merecedores de compreensão. Essa distinção opera de forma sutil, mas profundamente eficaz na produção de desigualdades.

A interlocutora, apesar de todas essas dificuldades, permanece no curso. Sua permanência não é resultado de condições favoráveis, mas de um esforço contínuo para resistir a um sistema que não a acolhe plenamente. Essa resistência, no entanto, tem um custo elevado. O desgaste emocional, o cansaço crônico e a insegurança constante fazem parte de sua rotina. Permanecer, nesse contexto, não é sinônimo de sucesso, mas de sobrevivência.

Ao analisar a classe materializada em dinheiro, materiais e práticas pedagógicas, este texto evidencia que a universidade pública, longe de ser um espaço plenamente democrático, reproduz desigualdades estruturais sob a aparência de neutralidade. A formação em Arquitetura, ao exigir investimentos financeiros constantes sem oferecer contrapartidas institucionais adequadas, opera como filtro de classe que seleciona quem pode continuar e quem será, silenciosamente, empurrado para fora.

Reconhecer essa dinâmica é fundamental para deslocar o debate sobre permanência do plano individual para o plano político. Não se trata de adaptar estudantes pobres a um modelo elitizado de universidade, mas de transformar as práticas pedagógicas e curriculares para que a diversidade social presente nas salas de aula seja

efetivamente reconhecida. Enquanto isso não ocorrer, a permanência continuará sendo um privilégio e não um direito.

5.3 Quando o cansaço também é racializados: Implicações de uma leitura crítica.

A experiência universitária da interlocutora não pode ser compreendida apenas a partir das desigualdades de classe que estruturam sua trajetória. Embora o trabalho, a precariedade material e a falta de tempo constituam dimensões centrais de sua vivência, esses elementos se articulam de maneira inseparável às marcas raciais e de gênero que atravessam seu corpo no espaço acadêmico. Ser mulher negra em um curso majoritariamente branco e elitizado como Arquitetura e Urbanismo implica enfrentar um conjunto específico de exigências, silêncios e expectativas que produzem um cansaço que não é apenas físico, mas também simbólico e emocional.

A interlocutora relata que, em uma turma de aproximadamente trinta e cinco estudantes, apenas seis são pessoas negras, dentre elas, um homem negro. Esse dado, aparentemente descritivo, revela uma estrutura de acesso profundamente desigual que se reproduz mesmo após a ampliação das políticas de inclusão no ensino superior. A presença reduzida de estudantes negros não é um acaso estatístico, mas resultado histórico de processos de exclusão racial que se acumulam desde a educação básica. A universidade, ao não problematizar essa composição racial, naturaliza a branquitude como norma e produz a negritude como exceção.

Sousa (2022) lê este dado conforme um estudo longitudinal da presença de mulheres negras em cursos elitizados no período de 2000 a 2019. É possível verificar que pouco aumentou o percentual de mulheres negras em cursos como as engenharias, o que nos leva aos questionamentos: estaria as políticas públicas sendo pensadas para acessar a realidade de mulheres negras? Mulheres negras são o público pensado no planejamento dessas políticas?

Essa condição de exceção se intensifica diante da ausência quase total de professores negros no curso. A interlocutora afirma não se sentir representada por nenhum docente em nenhum espaço da faculdade. A ausência de referências negras no corpo docente não é apenas simbólica. Ela produz efeitos concretos sobre o sentimento de pertencimento, sobre a construção de expectativas profissionais e sobre a legitimidade da presença negra naquele espaço. Quando o estudante não se vê refletido em posições de

autoridade acadêmica, a mensagem implícita é a de que aquele lugar não lhe pertence plenamente (Sousa, 2022; Guerra et. al, 2024; Ribeiro et. al, 2025).

A literatura crítica sobre raça e educação tem demonstrado que a ausência de representatividade não opera apenas no plano da identificação, mas também no da produção de conhecimento. Currículos que não incorporam perspectivas negras e femininas reforçam uma epistemologia branca e masculina que define quais saberes são legítimos. Nesse contexto, estudantes negras não apenas aprendem conteúdos que pouco dialogam com suas experiências, mas também precisam constantemente traduzir suas vivências para um código acadêmico que não as reconhece como fonte legítima de conhecimento.

Collins (2019) oferece uma contribuição fundamental ao analisar a interseccionalidade como experiência vivida. Para a autora, raça, gênero e classe não atuam como categorias isoladas, mas se entrelaçam na produção de posições sociais específicas. A mulher negra ocupa um lugar singular nas hierarquias sociais, marcado simultaneamente por opressões raciais, sexistas e de classe. Essa posição produz formas específicas de cansaço, vigilância e necessidade de comprovação constante de competência.

No caso da interlocutora, essa experiência se manifesta na sensação constante de precisar se esforçar mais para ser reconhecida. Embora não relate episódios explícitos de racismo, ela afirma sentir que, como mulher parda, precisa trabalhar mais, estudar mais e se dedicar mais do que seus colegas para alcançar o mesmo reconhecimento. Esse sentimento não surge do nada. Ele é produzido por um ambiente institucional que associa competência à branquitude e que historicamente construiu a figura do arquiteto como masculina, branca e de classe média alta.

A ausência de episódios diretos de racismo relatada pela interlocutora não deve ser interpretada como evidência de um ambiente racialmente neutro. Em uma camada mais analítica e profunda como defende Collins (2019), indica a presença de um racismo estrutural e silencioso, que opera por meio de olhares, expectativas e omissões. O racismo institucional raramente se manifesta apenas em insultos ou agressões explícitas. Ele se expressa na distribuição desigual de oportunidades, na falta de acolhimento e na naturalização da desigualdade.

Crenshaw (2002), ao formular o conceito de interseccionalidade estrutural, destaca que as instituições frequentemente falham em reconhecer como diferentes sistemas de opressão se combinam para produzir exclusões específicas. No contexto universitário, políticas pensadas de forma universal tendem a ignorar as experiências particulares de mulheres negras trabalhadoras, que se situam em uma intersecção de vulnerabilidades.

A universidade, ao tratar todos os estudantes como se compartilhassem das mesmas condições de existência, reproduz um modelo de neutralidade que beneficia aqueles que já ocupam posições privilegiadas. Para a interlocutora, essa neutralidade se traduz em exigências que não consideram sua dupla jornada de trabalho e estudo, sua precariedade material e sua posição racializada. O resultado é um desgaste contínuo que compromete não apenas seu rendimento acadêmico, mas sua saúde emocional.

O cansaço relatado pela interlocutora não é apenas consequência da carga horária extensa. Ele é também resultado de um esforço permanente de adaptação a um ambiente que não a reconhece plenamente. Esse esforço inclui o controle da linguagem, a modulação do comportamento e a tentativa constante de não confirmar estereótipos associados a estudantes negros. O medo de errar, de parecer despreparada ou de reforçar expectativas negativas produz uma vigilância sobre si mesma que consome energia psíquica significativa.

Gonzalez (2020) oferece uma leitura potente desse processo ao analisar como o racismo no Brasil opera de forma dissimulada, mascarado por discursos de harmonia racial. Para a autora, o mito da democracia racial impede o reconhecimento das desigualdades raciais e dificulta a nomeação do racismo como problema estrutural. No espaço universitário, essa lógica se traduz na dificuldade de identificar e denunciar práticas racistas que não se apresentam de forma explícita.

Em nosso quarto e último encontro no lanche e intervalo de aula da interlocutora, pergunto-lhe sobre a vivência do racismo no espaço universitário. A interlocutora afirma não ter vivido episódios diretos de racismo, mas isso não significa que sua experiência não seja racializada. “Eu acho que não vivi um episódio direto de racismo, mas tem esse sentimento, ninguém é igual a mim aqui.” (sic). Observamos aqui, que sua condição de mulher negra em um espaço majoritariamente branco produz uma sensação constante de não pertencimento. Essa sensação se manifesta na dificuldade de integrar grupos de

estudo, na ausência de redes de apoio dentro da universidade e no isolamento social decorrente de sua rotina exaustiva. A solidão, nesse contexto, não é apenas efeito da falta de tempo, mas também da racialização do espaço acadêmico.

Grada Kilomba (2019) contribui para aprofundar essa análise ao discutir o silêncio como mecanismo central do racismo. Para a autora, o racismo não se mantém apenas por meio da violência explícita, mas também pelo silenciamento das experiências negras. Quando estudantes negros não encontram espaços para narrar suas vivências, o racismo se perpetua como norma não questionada.

No caso da interlocutora, o silêncio se manifesta na ausência de espaços institucionais onde suas dificuldades possam ser legitimadas. A falta de canais efetivos para discutir racismo, desigualdade e permanência contribui para a internalização do sofrimento. Ao não nomear o racismo, a instituição transfere para o indivíduo a responsabilidade de lidar com suas consequências. Esse processo produz o que pode ser descrito como um cansaço racializado, que se soma ao cansaço físico do trabalho e do estudo.

A dimensão de gênero intensifica esse quadro. Como mulher, a interlocutora enfrenta expectativas específicas relacionadas à dedicação, à docilidade e à resiliência. A mulher negra, historicamente associada à força e à resistência, é frequentemente vista como capaz de suportar cargas excessivas sem reclamar. Essa expectativa social contribui para a naturalização de seu sofrimento e para a invisibilização de suas demandas. O cansaço feminino negro, nesse sentido, é frequentemente interpretado como parte do normal.

A interseccionalidade permite compreender como essas dimensões se articulam de forma indissociável. A interlocutora não vivencia o racismo de maneira separada do sexismo ou da desigualdade de classe. Essas opressões se entrelaçam em sua experiência cotidiana, produzindo uma carga acumulada de desgaste. O esforço constante para corresponder às exigências acadêmicas, aliado à necessidade de trabalhar e à ausência de reconhecimento institucional, cria um cenário de vulnerabilidade que ameaça sua permanência.

Apesar disso, a interlocutora não se percebe como vítima passiva. “Quero retornar pra cá como professora, quero ser referência que eu não tive enquanto estava aqui.” (sic) Sua permanência no curso é sustentada por um projeto de futuro que envolve a formação

acadêmica e a possibilidade de retornar à universidade como docente. Esse projeto, no entanto, é constantemente tensionado pela realidade presente, marcada pela exaustão e pela insegurança. O desejo de seguir carreira acadêmica fora de Manaus e retornar como professora universitária revela tanto uma aspiração individual quanto uma crítica implícita à ausência de diversidade no corpo docente atual.

A trajetória da interlocutora evidencia que a permanência universitária de mulheres negras não pode ser analisada apenas em termos de acesso ou desempenho acadêmico. É necessário considerar as dimensões subjetivas do cansaço, do silêncio e do não pertencimento que atravessam suas experiências. O racismo estrutural não se manifesta apenas em episódios isolados, mas na produção cotidiana de ambientes que exigem mais de alguns corpos do que de outros.

Reconhecer que o cansaço também é racializado implica deslocar o debate sobre permanência para além das políticas de assistência material. Embora essas políticas sejam fundamentais, elas não são suficientes para enfrentar as desigualdades simbólicas e institucionais que produzem exclusão. É preciso questionar os currículos, as práticas pedagógicas e as culturas institucionais que continuam a privilegiar experiências brancas e masculinas como norma.

A experiência da interlocutora demonstra que a ausência de episódios explícitos de racismo não equivale à ausência de racismo. O racismo que opera na universidade é, muitas vezes, silencioso, cotidiano e profundamente eficaz. Ele se manifesta na solidão, na necessidade constante de provar valor e no cansaço que se acumula ao longo do tempo. Permanecer, para mulheres negras como a interlocutora, é resistir não apenas às dificuldades materiais, mas a um sistema que insiste em não reconhecê-las plenamente como sujeitas de direito.

5.4 Não pertencimento e solidão institucional: um caminho percorrido por mulheres negras universitárias

Assim como nos diversos estudos abordados sobre a presença de mulheres negras no contexto universitário, principalmente no universo das STEM's a solidão no contexto acadêmico é acentuada (Archanjo-Junior; Viera, 2025; Pires; Oliveira; Souza, 2024; Guerra et. al, 2024; Souza, 2022; Heidehman,; Candau, 2024). Presente no discurso de nossas duas interlocutoras, estar sozinha é forte componente na vivência acadêmica. No caso de Bianca, a experiência vem marcada por conviver com colegas que não

compreendem o que seria diariamente estar em um trajeto de duas horas para ir e vir da faculdade, ou que não possuem a experiência de estudar após uma jornada de oito horas de trabalho.

Durante a entrevista, nossa interlocutora relata que ninguém de sua turma trabalha, mas que em determinado momento do curso, uma de suas colegas de classe iniciou um estágio remunerado. Animada, Bianca sentiu que poderia compartilhar com alguém o que seria a dupla jornada de trabalhar e estudar, mas brevemente se acentuaram as diferenças: a colega se locomovia por meio de transporte próprio, seu estágio contempla uma atuação focada no aprendizado da área. Bianca equilibra as funções como auxiliar administrativo e dar conta das disciplinas.

A experiência universitária da interlocutora é atravessada por um sentimento persistente de não pertencimento que não pode ser explicado apenas por fatores individuais, como timidez ou dificuldades pessoais de socialização. Trata-se de um não pertencimento produzido institucionalmente, resultado de uma universidade que pressupõe um modelo específico de estudante e organiza suas práticas, tempos e reconhecimentos a partir desse ideal. Nesse contexto, estudantes que não correspondem a esse modelo são empurrados para uma posição de margem, onde a solidão se torna uma experiência recorrente e naturalizada.

A interlocutora afirma não participar de grupos de estudo, projetos de pesquisa, atividades de extensão ou programas como o PIBIC. Essa ausência, à primeira vista, poderia ser interpretada como falta de iniciativa ou desinteresse. No entanto, quando analisada a partir de sua rotina concreta, revela-se como consequência direta da necessidade de trabalhar e da exaustão acumulada ao longo do dia. Sua jornada diária envolve trabalho, deslocamentos longos, aulas noturnas e estudo na madrugada. Não há tempo disponível para permanecer no campus além do horário obrigatório, tampouco energia para investir em atividades que demandam dedicação adicional.

A universidade, entretanto, não reconhece essa condição como legítima. As atividades extracurriculares são apresentadas como oportunidades, mas operam como dispositivos de distinção. São elas que conferem visibilidade, reconhecimento e capital acadêmico aos estudantes. Quem não pode participar dessas atividades é progressivamente excluído daquilo que se convencionou chamar de vida universitária. Essa exclusão não é formal, mas simbólica. O estudante continua matriculado, frequenta

aulas e realiza avaliações, mas permanece fora dos circuitos onde se produzem pertencimento e legitimidade.

A ausência de redes dentro da universidade aparece como um dos efeitos mais contundentes desse processo. A interlocutora relata não possuir vínculos significativos com colegas ou professores, em grande parte devido à falta de tempo para socializar. Essa ausência de redes acadêmicas implica não apenas isolamento afetivo, mas também desvantagens concretas, como dificuldade de acesso a informações, oportunidades e apoio institucional. A universidade funciona, em grande medida, por meio de redes informais que distribuem recursos simbólicos e materiais de maneira desigual.

O isolamento vivido pela interlocutora não deve ser compreendido como resultado de uma escolha pessoal pela solidão. Trata-se de uma solidão produzida por uma instituição que valoriza a presença constante, a disponibilidade irrestrita e a participação ativa como critérios implícitos de pertencimento. Quem não pode cumprir essas expectativas é colocado em uma posição de invisibilidade. A solidão, nesse sentido, não é ausência de sociabilidade, mas efeito de uma sociabilidade seletiva.

Sara Ahmed (2017) oferece uma contribuição central para compreender esse processo ao analisar como as instituições produzem pertencimento e exclusão. Para a autora, pertencer não é apenas estar presente fisicamente em um espaço, mas sentir-se reconhecido como parte legítima dele. As instituições, ao estabelecerem normas implícitas de comportamento e participação, definem quem se encaixa e quem se torna um corpo estranho.

No caso da interlocutora, o corpo que trabalha, que chega cansado, que não permanece no campus após as aulas e que não participa de atividades extracurriculares encontra resistência constante. Essa resistência não se manifesta de forma explícita, mas na sensação de não fazer parte, de estar sempre de passagem. A universidade, ao exigir disponibilidade total como norma, transforma o estudante trabalhador em um corpo deslocado.

A família surge, nesse contexto, como a única rede de apoio da interlocutora. É na família que ela encontra suporte emocional, motivação e sentido para continuar no curso. A permanência universitária não é sustentada por vínculos institucionais, mas por um projeto familiar de ascensão social e dignidade. Esse dado é fundamental para

compreender a assimetria entre estudantes que podem contar com redes acadêmicas internas e aqueles que dependem exclusivamente de redes externas à universidade.

A centralidade da família como rede de apoio também revela uma falha institucional. A universidade, ao não oferecer espaços de acolhimento e pertencimento para estudantes trabalhadores e de origem popular, delega à família a responsabilidade de sustentar emocionalmente trajetórias marcadas pela exclusão. Essa delegação reforça a ideia de que a permanência é um problema privado, e não uma questão pública.

bell hooks (2017) contribui para essa análise ao afirmar que a educação é sempre um espaço de disputa. Para a autora, a sala de aula e a universidade não são territórios neutros, mas campos atravessados por relações de poder que definem quem pode falar, quem é ouvido e quem pertence. Quando estudantes não se sentem acolhidos ou reconhecidos, isso revela uma pedagogia que falha em seu compromisso emancipatório.

No caso da interlocutora, a ausência de pertencimento não se limita à sala de aula, mas se estende a toda a experiência universitária. A falta de participação em grupos e projetos não é apenas uma perda curricular, mas uma perda simbólica. Ela impede a construção de uma identidade universitária plena, reforçando a sensação de estar apenas cumprindo uma obrigação, e não vivendo uma experiência formativa.

A universidade pressupõe, de forma implícita, que o estudante ideal dispõe de tempo livre para investir em sua formação. Esse pressuposto ignora a realidade de estudantes que precisam trabalhar para sobreviver. Ao fazê-lo, a instituição produz uma hierarquia entre estudantes que vivem a universidade como espaço central de suas vidas e aqueles para quem a universidade é apenas mais uma exigência em uma rotina já sobrecarregada. Essa hierarquia se traduz em reconhecimento desigual e oportunidades assimétricas.

Goffman (1988) oferece uma chave analítica útil para compreender como esse processo produz estigmatização. Embora o autor não tenha analisado especificamente o contexto universitário brasileiro, seu conceito de estigma permite pensar como determinadas características passam a definir negativamente a identidade social de um indivíduo. O estudante trabalhador, cansado e ausente das atividades extracurriculares, pode ser percebido como menos comprometido ou menos interessado, independentemente de seu esforço real.

No contexto analisado, o estigma não é explicitamente nomeado, mas opera de forma silenciosa. A interlocutora não relata ser diretamente discriminada por trabalhar, mas sente-se diferente, deslocada e menos pertencente. Esse sentimento é produzido pela comparação constante com colegas que podem dedicar-se integralmente à universidade. A diferença de condições transforma-se em diferença de valor.

A solidão institucional vivida pela interlocutora é, portanto, resultado de um conjunto de práticas que privilegiam certos modos de estar na universidade em detrimento de outros. A ausência de redes internas, a não participação em projetos e a centralidade da família como único suporte revelam uma universidade que falha em integrar plenamente estudantes trabalhadores. Essa falha não é acidental, mas estrutural.

A noção de vida universitária legítima emerge como categoria analítica central. Trata-se de um conjunto de práticas e experiências consideradas normativas e desejáveis, como participar de grupos de pesquisa, frequentar eventos acadêmicos, construir redes com professores e colegas e estar disponível para atividades extracurriculares. Essa vida universitária legítima é construída a partir de um modelo de estudante que não precisa trabalhar e que dispõe de tempo e recursos para investir integralmente na universidade.

Quem trabalha fica à margem dessa vida universitária legítima. Essa margem não é apenas espacial, mas simbólica. O estudante trabalhador circula pelo campus sem se fixar, frequenta aulas sem permanecer, cumpre obrigações sem usufruir plenamente dos espaços de sociabilidade acadêmica. A universidade, ao não questionar esse modelo, naturaliza a exclusão e transforma a margem em destino.

A interlocutora, apesar dessa solidão, permanece no curso. Sua permanência é sustentada por uma ética de responsabilidade familiar e por um projeto de futuro que atribui sentido ao sofrimento presente. No entanto, essa permanência tem um custo elevado. O isolamento, a exaustão e a ausência de pertencimento produzem desgaste emocional que ameaça sua continuidade no curso.

Reconhecer o não pertencimento e a solidão institucional como problemas políticos implica deslocar o foco da adaptação individual para a transformação institucional. Não se trata de incentivar estudantes trabalhadores a se esforçarem mais para participar da vida universitária, mas de repensar as práticas e expectativas que definem o que conta como participação legítima. Enquanto a universidade continuar

pressupondo disponibilidade total, ela continuará excluindo aqueles que não podem se adequar a esse modelo.

A experiência da interlocutora evidencia que pertencer não é apenas estar matriculado, mas ser reconhecido como parte legítima da comunidade acadêmica. A ausência desse reconhecimento produz solidão, desgaste e, em muitos casos, abandono. Transformar essa realidade exige uma universidade capaz de reconhecer a pluralidade de trajetórias e de construir formas de pertencimento que não dependam da exclusão daqueles que trabalham para sobreviver.

5.5 Permanecer como resistência: Futuro, dignidade e projeto familiar

A permanência universitária da interlocutora não pode ser compreendida apenas como continuidade administrativa de uma matrícula ativa. Permanecer, em sua trajetória, é um gesto carregado de significado ético, político e afetivo. Trata-se de uma decisão cotidiana, reiterada diante do cansaço extremo, da precariedade material, da solidão institucional e do não pertencimento. Permanecer, nesse contexto, não é simplesmente seguir adiante, mas sustentar um projeto de vida em um ambiente que constantemente sinaliza que sua presença é excessiva, inconveniente ou provisória. Esta permanência não pode ser tratada apenas como uma alternativa de esforço individual, tendo em vista que sua subalternização e estereótipos foram criados por uma estrutura e é essa estrutura que deve ser combatida (Lemos, *s.d*).

A força etnográfica dessa permanência reside no modo como ela é narrada pela própria interlocutora. Ao afirmar que continua no curso para garantir uma vida digna à família, ela desloca o sentido individualista frequentemente atribuído ao sucesso acadêmico. A formação universitária não aparece como realização pessoal isolada, mas como compromisso coletivo. A permanência está profundamente vinculada à responsabilidade moral de retribuir o investimento afetivo e material dos pais, bem como de romper ciclos históricos de precariedade.

A dignidade emerge, assim, como categoria central para compreender essa trajetória. Não se trata apenas de ascensão econômica futura, mas da possibilidade de reconhecimento social e simbólico para si e para sua família. Formar-se significa provar que o esforço coletivo valeu a pena, que a entrada na universidade não foi um desvio ou um erro, mas um caminho legítimo. A permanência, nesse sentido, é sustentada por um projeto familiar que atribui valor ao diploma como promessa de estabilidade e respeito.

Estudantes de primeira geração universitária vivenciam a formação superior de maneira distinta, o início de uma nova fase, novas possibilidades e acesso a espaços do status quo é vivenciado de forma compartilhada, no entanto sobre elas recai o peso solitário da pressão de se reafirmar nesta nova configuração (Moreira; França, 2024). A universidade, ao pressupor familiaridade com códigos acadêmicos e com a lógica institucional, tende a invisibilizar as dificuldades específicas desses estudantes. No caso da interlocutora, essas dificuldades se acumulam às desigualdades de classe, raça e gênero já discutidas nas seções anteriores. Permanecer, assim, não é apenas resistir à exaustão física, mas sustentar-se emocionalmente diante de uma estrutura que pouco oferece em termos de acolhimento (Figueredo, 2018).

5.6. A representação de Bianca em si mesma: Transformação e (re)existência

Assim como as outras interlocutoras, também foi feito a Bianca o convite para se representar por meio do desenho, em nosso segundo encontro. Inicialmente pedi que Bianca se desenhasse e posteriormente como ela se via no futuro. A representação de si, nos traz como compreensão como nossa interlocutora constroi sua identidade, através do movimento, das funções que exerce.



Figura 7 – Representação de Bianca sobre si mesma

Assumir uma identidade negra, de certo modo, pressupõe tomar para si determinados significados que são aceitos como verdadeiros, estabelecendo um regime de diferenciações entre aquilo que se é ou aquilo que não se é (ou que não se pretende ser). A partir de nosso referencial, entendemos que essa não seria somente uma forma de aprisionamento do indivíduo, mas configuraria em uma impossibilidade. O ser é, como mostrou Foucault, uma materialidade que não cessa de se constituir e de se elaborar. Por essa razão, preferimos trabalhar com o conceito de identificação. (Werhenfelder; Henn Fabris, 2019, p.6)

A experiência de Bianca, estudante negra que trabalha em jornada integral como auxiliar administrativa e cursa a graduação no turno noturno, evidencia que a identidade não se apresenta como um atributo fixo ou plenamente assumido, mas como um processo contínuo de negociação situado nas condições materiais da vida cotidiana. Bianca se define menos por um “ser” estabilizado e mais por aquilo que faz: trabalhar, cumprir prazos, entregar atividades acadêmicas, executar funções administrativas e sustentar, simultaneamente, sua permanência universitária e sua sobrevivência econômica. Essa autoidentificação pelo fazer não é aleatória; ela emerge de um contexto em que o tempo, o corpo e a energia são permanentemente capturados pelo trabalho, restando pouco espaço para performances identitárias idealizadas ou politicamente esperadas.

Nesse sentido, a afirmação de que assumir uma identidade negra pressupõe tomar para si determinados significados socialmente aceitos como verdadeiros ajuda a compreender as tensões vividas por Bianca. O regime de diferenciações que define o que é ou não é “ser negra” frequentemente se ancora em expectativas normativas, como disponibilidade para a militância, engajamento institucional, participação em coletivos ou presença constante nos espaços universitários extracurriculares. Para estudantes trabalhadoras como Bianca, essas expectativas não apenas são difíceis de cumprir, mas produzem um efeito silencioso de exclusão simbólica, pois o não atendimento a tais marcadores pode ser interpretado como falta de consciência racial, desinteresse político ou distanciamento identitário.

Por essa razão, o conceito de identificação se mostra analiticamente mais potente para compreender sua trajetória. Bianca não “assume” uma identidade negra como um bloco homogêneo de significados, mas se identifica de forma situada, relacional e pragmática, articulando raça, classe e trabalho em um mesmo campo de forças. Sua identificação se produz no trânsito entre o escritório e a sala de aula, entre o cansaço físico e a exigência acadêmica, entre o cumprimento de funções administrativas e a entrega de trabalhos universitários. Trata-se de uma identificação que não se orienta pela pureza identitária, mas pela sobrevivência, pela continuidade e pela permanência.

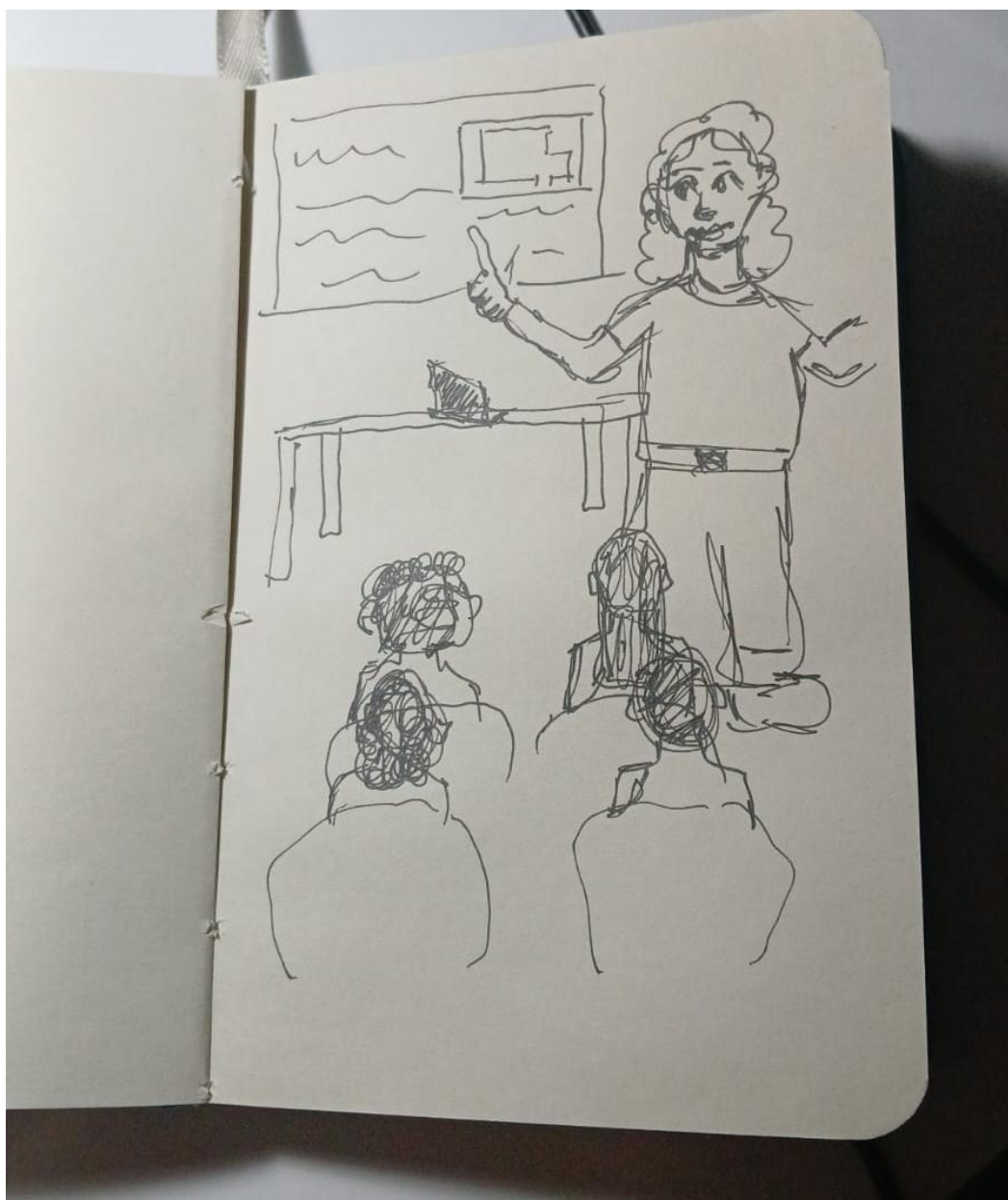


Figura 8 – Representação de Bianca sobre o Futuro.

O projeto acadêmico futuro da interlocutora evidencia a dimensão política de sua permanência. Ao expressar o desejo de cursar mestrado fora de Manaus e retornar como professora universitária, ela formula uma crítica implícita à universidade que hoje a exclui simbolicamente. Seu projeto não é apenas individual. Trata-se de um desejo de transformação institucional, ainda que não nomeado explicitamente como tal. Tornar-se docente universitária significa ocupar um lugar historicamente negado a mulheres negras de origem popular e, ao fazê-lo, produzir fissuras na estrutura que a marginaliza.

Essa aspiração revela que a permanência não se orienta apenas pelo presente, mas pela imaginação de futuros possíveis. Mesmo diante das dificuldades cotidianas, a interlocutora projeta-se em um tempo em que sua presença na universidade não será apenas tolerada, mas legitimada. Esse movimento de projeção é fundamental para sustentar a permanência em contextos adversos. Sem ele, o cansaço acumulado poderia facilmente resultar em desistência.

Collins (2019) contribui de maneira decisiva para compreender esse processo ao analisar como mulheres negras constroem estratégias de sobrevivência e resistência em contextos de opressão. Para a autora, a resistência nem sempre se manifesta em ações coletivas visíveis ou em discursos explicitamente políticos. Muitas vezes, ela se expressa em práticas cotidianas de persistência, cuidado e responsabilidade, que desafiam silenciosamente as estruturas que produzem desigualdade.

No caso da interlocutora, a resistência se manifesta na decisão diária de continuar frequentando aulas após longas jornadas de trabalho, de estudar durante a madrugada e de lidar com a frustração de reprovações sem abandonar o curso. Essas práticas, embora não reconhecidas institucionalmente como formas de resistência, constituem um enfrentamento direto à lógica que espera que estudantes como ela desistam.

A permanência como ato político silencioso se articula à noção de sofrimento ordinário desenvolvida por Veena Das (2020). Para a autora, a violência estrutural não se expressa apenas em eventos traumáticos, mas na repetição cotidiana de situações que desgastam lentamente as possibilidades de vida. O sofrimento ordinário é aquele que se infiltra na rotina, tornando-se parte do cotidiano sem deixar de produzir dor. A permanência, nesse contexto, é uma forma de habitar o sofrimento sem se deixar capturar completamente por ele.

A interlocutora habita esse ordinário marcado pela precariedade e pelo cansaço. Sua resistência não se dá pela negação do sofrimento, mas pela capacidade de continuar apesar dele. Permanecer não significa ignorar a dor, mas atravessá-la em nome de um projeto maior. Essa dimensão é fundamental para compreender a permanência não como passividade, mas como prática ativa de enfrentamento.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer os limites dessa resistência silenciosa. Permanecer em um sistema que não foi feito para acolher corpos negros, femininos e trabalhadores tem custos elevados. O desgaste físico e emocional acumulado ao longo do curso ameaça não apenas o rendimento acadêmico, mas a saúde da interlocutora. A resistência cotidiana, embora potente, não pode ser romantizada como solução individual para problemas estruturais.

Mbembe (2018) oferece uma chave crítica importante para tensionar essa questão ao discutir a gestão diferencial da vida. Embora seu conceito esteja ancorado em análises macropolíticas, ele permite pensar como determinadas vidas são expostas a níveis mais elevados de desgaste e vulnerabilidade. No contexto universitário, estudantes como a interlocutora são frequentemente deixados à própria sorte, enfrentando sozinhos as consequências de uma estrutura que não lhes oferece suporte adequado.

A permanência da interlocutora ocorre, portanto, em um cenário de gestão desigual da vida estudantil. Enquanto alguns estudantes dispõem de tempo, recursos e redes institucionais que facilitam sua trajetória, outros enfrentam obstáculos constantes sem contrapartidas institucionais equivalentes. Permanecer, nesse contexto, é resistir a uma política implícita que naturaliza a exclusão.

A dignidade, como eixo central dessa permanência, não se refere apenas ao futuro profissional, mas à possibilidade de existir com reconhecimento no presente. A interlocutora não deseja apenas um diploma. Ela deseja que sua trajetória seja reconhecida como legítima, que seu esforço seja visto e que sua presença na universidade não seja tratada como exceção tolerada. Permanecer é insistir nessa legitimidade, mesmo quando a instituição falha em reconhecê-la.

O projeto de retornar à universidade como professora carrega, assim, um potencial transformador. Ao imaginar-se em uma posição de autoridade acadêmica, a interlocutora rompe simbolicamente com a lógica que associa saber e poder à branquitude e à classe média. Essa imaginação não é ingênua. Ela nasce da percepção concreta da ausência de

professores negros no curso e da compreensão de que a transformação institucional passa pela ocupação desses espaços.

A tese final que atravessa esta seção é clara. Permanecer, para essa estudante, é resistir a um sistema que não foi feito para ela. Essa resistência não se manifesta em protestos visíveis ou discursos militantes, mas na insistência cotidiana em ocupar um espaço que historicamente exclui sujeitos como ela. Cada aula frequentada, cada trabalho entregue e cada noite mal dormida constituem gestos políticos que desafiam a ordem estabelecida.

Ao finalizar esta análise, torna-se evidente que a permanência universitária não pode ser compreendida apenas como indicador de sucesso institucional. Quando estudantes permanecem à custa de sofrimento extremo, a permanência revela falhas profundas na estrutura universitária. A trajetória da interlocutora exige que a permanência seja pensada não apenas como resultado individual, mas como responsabilidade coletiva.

Transformar a permanência em direito efetivo implica reconhecer que resistência silenciosa não deveria ser condição para permanecer. A universidade precisa deixar de ser um espaço que testa a capacidade de suportar a exclusão e tornar-se um ambiente que acolhe e sustenta trajetórias diversas. Enquanto isso não ocorre, permanecer continuará sendo um ato político silencioso, sustentado por projetos familiares, sonhos futuros e uma dignidade que insiste em existir apesar de tudo.

5.7 Permanecer sob exaustão: Quando o desgaste é reflexo das falhas estruturais

A trajetória de Bianca evidencia que a permanência universitária, quando sustentada exclusivamente pelo esforço individual, revela menos um sucesso institucional e mais uma falha estrutural. Trabalhar para permanecer não é escolha, mas condição imposta a estudantes negras das classes populares, cujas vidas são organizadas pela necessidade de sobreviver antes mesmo de estudar.

Ao longo deste capítulo, tornou-se evidente que classe, raça e gênero não operam como marcadores isolados, mas como dimensões entrelaçadas que produzem um regime específico de exaustão. O cansaço que atravessa a experiência de Bianca não é apenas efeito da dupla jornada, mas resultado de uma universidade que pressupõe disponibilidade total, neutralidade pedagógica e capital econômico prévio como norma.

Permanecer, nesse contexto, não pode ser lido como prova de mérito ou resiliência, mas como resistência cotidiana a uma instituição que não foi desenhada para acolher estudantes trabalhadoras, negras e de origem popular. Enquanto a permanência depender da capacidade individual de suportar a exclusão, ela continuará sendo privilégio e não direito. A experiência de Bianca nos leva ao seguinte questionamento: Quem permanece com compromisso e propósito sem chegar à exaustão?

CAPÍTULO VI

1 Entre o sofrimento e o estudo: permanência como prática subcomum

Se, ao longo desta dissertação, o sofrimento emergiu como categoria recorrente nos relatos das interlocutoras, é preciso reconhecer que ele nunca foi o único foco por meio da qual as experiências universitárias se organizaram. A exaustão, o racismo cotidiano, a precariedade material e o sentimento de não pertencimento atravessam suas trajetórias, mas não as definem por inteiro. Entre uma prova e outra, entre uma crise e outra, havia também encontros, risos, almoços de domingo, conversas por mensagem, cuidado com animais, cultura popular, festas e amizades. *Havia e há vida.*

Essas práticas, muitas vezes vistas como “extracurriculares”, periféricas ou privadas, não são apenas compensações emocionais diante da dureza institucional. Elas constituem, na verdade, formas concretas de sustentação e produção de mundo. São modos de reorganizar a experiência, de redistribuir o peso da universidade e de impedir que ela se torne o único horizonte de reconhecimento.

Harney e Moten (2012), em *Estudando por meio dos subcomuns*, oferece uma discussão importante para compreender essa dimensão. Para os autores, “estudo” não se restringe à sala de aula nem à formalidade do ensino universitário. Estudo é aquilo que se faz com outras pessoas, na conversa, na improvisação, na convivência, no compartilhamento da experiência. Trata-se de uma prática social, uma forma de *estar-com* que atravessa corpos e espaços. Muitas vezes, esse estudo acontece à margem ou apesar da instituição que reivindica para si o monopólio da produção de conhecimento.

Essa ampliação do conceito é particularmente fecunda para pensar as experiências das mulheres negras da Faculdade de Tecnologia da UFAM. Elas não apenas resistem à lógica racista e meritocrática da universidade, elas produzem, em seus circuitos afetivos

e culturais, formas próprias de estudo, formas que não dependem da autorização institucional, racista, machista e classista, para existir. Se a universidade regula, mede e avalia o conhecimento, há práticas que escapam a essa captura. São essas práticas que Harney e Moten (2012) chamam de subcomuns, onde os espaços relacionais de partilha, de elaboração coletiva da vida, que atravessam a instituição, mas não se deixam reduzir a ela.

6.1 Permanecer não é apenas resistir: é produzir mundos

Nos capítulos anteriores, a permanência foi apresentada como um processo atravessado por tensões estruturais. Permanecer exige estratégias econômicas, redes de apoio, rearranjos familiares, reorganização do tempo e da saúde. Contudo, permanecer não é apenas suportar. Permanecer é também criar condições para continuar existindo ali sem ser completamente absorvida.

Bianca, por exemplo, mantém com cuidado seu ciclo familiar ampliado. Os almoços de fim de semana com tios e primos não são apenas momentos de descanso. São espaços onde sua trajetória é narrada, reconhecida e situada em uma história que a antecede. Na universidade, muitas vezes ela é percebida como exceção, corpo deslocado em um espaço racialmente marcado. Na família, ela é continuidade. É filha, sobrinha, prima. É a primeira em um espaço quase que inalcançável. É parte de uma trama que não começa nem termina na instituição.

Nesses encontros, fala-se da vida, das dificuldades, dos sonhos, das pequenas vitórias. Ali se elabora coletivamente a experiência universitária. O estudo, nesse sentido ampliado, não é o domínio de um conteúdo técnico, mas a reflexão compartilhada sobre o que significa estar ali. O almoço de domingo torna-se um espaço subcomum, sendo um território onde a vida intelectual se reorganiza fora da lógica avaliativa da universidade, sustentando a possibilidade de permanência.

Carolina, por sua vez, encontra no universo dos animes um campo de imaginação que extrapola a racionalidade técnica da formação em tecnologia. Ao compartilhar esses interesses com seu amigo do ensino médio, alguém que acompanha sua trajetória desde antes da universidade, ela mantém viva uma dimensão de si que não é capturada pelo currículo. As conversas sobre episódios, personagens e narrativas tornam-se também conversas sobre a própria vida acadêmica. O mundo da universidade é reinterpretado, comentado, deslocado. Carolina não é apenas estudante de tecnologia, é também jovem

que ama animes, que ri, que comenta, que compartilha referências culturais. Essa multiplicidade é política. Ela impede a redução da identidade à figura da estudante produtiva.

Sua participação nas mostras e eventos da universidade também revela essa dimensão. Embora sejam espaços institucionais, o modo como ela os ocupa desloca seu sentido. Ela circula, encontra pessoas, observa, comenta. O evento deixa de ser apenas vitrine de produtividade e torna-se ocasião de socialidade. Ali, o estudo acontece na fricção entre o formal e o vivido, entre o que é exigido e o que é experimentado.

Maria, por sua vez, evidencia de forma ainda mais sensível a importância dessas práticas de sustentação. Seus animais não são apenas companhia, são fonte de estabilidade, de cuidado e de afeto em um cotidiano marcado por pressões institucionais. O vínculo com eles reorganiza sua sensibilidade. Permite que ela desacelere, respire, sinta-se acolhida. Não é fuga, é cuidado como condição de continuidade.

Sua relação com a cultura dos bois-bumbás também reinscreve sua experiência em uma geografia amazônica mais ampla. Ao participar dessa tradição, Maria se conecta a uma história coletiva, popular e festiva que antecede a universidade. A toada do boi, a festa, a circulação pela cidade produzem pertencimento. Da mesma forma, sair para tomar cerveja com amigos e com sua companheira não é mero lazer despolitizado. É afirmação de vínculos, de afetos, de presença no mundo.

Maria não é apenas professora, é parte de redes culturais e afetivas que a sustentam. Os espaços do bar, da festa, da casa com seus animais, configuram subcomuns onde a vida intelectual e emocional se rearticula.

6.2 Contra a naturalização da miséria acadêmica

Harney e Moten (2012) criticam a naturalização da infelicidade na vida acadêmica. Segundo eles, consolidou-se a ideia de que sofrimento, exaustão e alienação seriam quase marcas de seriedade intelectual. Trabalhar demais, sentir-se esgotada, viver sob pressão constante torna-se sinal de compromisso. Prazer, alegria e leveza passam a ser vistos com suspeita. Essa lógica atravessa também as experiências aqui compartilhadas. Espera-se que as estudantes aguentem deslocamentos longos, jornadas duplas, sobrecarga de tarefas e situações de racismo. Aguentar torna-se prova de mérito.

Contudo, ao insistirem em manter seus vínculos familiares, amizades, hobbies, práticas culturais e momentos de lazer, as interlocutoras produzem uma recusa silenciosa dessa naturalização. Elas não abandonam a universidade, mas tampouco permitem que ela se torne o centro absoluto de suas vidas. Permanecer, nesse contexto, não é aceitar o sacrifício como destino, é criar brechas de respiração.

Essas brechas são políticas. Ao produzirem espaços de alegria e cuidado, elas afirmam que a vida intelectual não precisa ser sinônimo de sofrimento. Os subcomuns, nesse sentido, não são apenas espaços de resistência, são espaços de afirmação. Lugares onde se produz mundo dentro do mundo.

Ao articular o conceito de subcomuns às experiências das interlocutoras, esta pesquisa propõe compreender a permanência universitária não apenas como efeito de políticas institucionais, mas como prática coletiva de produção de mundo. Permanecer é, aqui, um gesto que envolve múltiplas camadas, sendo elas econômica, afetiva, cultural e simbólica. É na intersecção dessas dimensões que se produzem os subcomuns.

Esses subcomuns não são romantizados como espaços livres de conflito. Ao contrário, coexistem com o racismo, a precariedade e a sobrecarga. Contudo, são neles que se elabora a possibilidade de continuidade. Ao se reunirem para almoçar, assistir animes, participar de mostras, cuidar de animais, celebrar bois bumbás ou compartilhar uma cerveja, essas mulheres produzem algo que a universidade não consegue capturar integralmente: uma vida intelectual situada, relacional e afetiva.

Assim, se o sofrimento é um eixo central desta dissertação, torna-se igualmente necessário reconhecer que ele não esgota a experiência universitária dessas mulheres. Entre a cruz e a espada, há também o almoço de domingo, o episódio de anime comentado por mensagem, o latido do cachorro que interrompe a solidão, o batuque do boi que atravessa a cidade. É nesses interstícios que o estudo, no sentido subcomum, insiste em acontecer.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar os processos de acesso, permanência e resistência de mulheres negras nos cursos de tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, partindo do reconhecimento de que tais trajetórias não podem ser

compreendidas de forma isolada, mas apenas a partir da articulação entre raça, gênero, classe e território. Ao longo do trabalho, procurei demonstrar que a presença de mulheres negras nesses espaços não é resultado natural da ampliação do ensino superior, mas fruto de disputas políticas, estratégias individuais e coletivas de resistência e de um constante enfrentamento às estruturas institucionais que historicamente produziram sua exclusão.

A análise dos dados quantitativos evidenciou que, embora as políticas de ações afirmativas tenham ampliado o acesso de estudantes negras à UFAM, esse avanço permanece desigual quando observamos os cursos da Faculdade de Tecnologia. A sub-representação feminina e negra nesses cursos revela que o ingresso, por si só, não garante pertencimento nem permanência. A universidade continua operando segundo padrões de neutralidade, mérito e excelência que, longe de serem universais, estão profundamente racializados e generificados. Nesse sentido, a ampliação do acesso expõe contradições institucionais: a universidade se abre, mas não se transforma na mesma medida.

Ao articular essa dimensão estrutural com a etnografia das trajetórias individuais, tornou-se possível compreender que a permanência de mulheres negras nos cursos tecnológicos é marcada por um constante estado de vigilância, esforço redobrado e negociação identitária. As interlocutoras desta pesquisa não apenas estudam, mas trabalham, cuidam, se deslocam longas distâncias, enfrentam o cansaço físico e emocional e lidam cotidianamente com o não pertencimento. O racismo institucional, muitas vezes silencioso e naturalizado, se manifesta em olhares, silêncios, suspeições e na ausência de redes institucionais efetivas de acolhimento.

A análise da docência negra na Faculdade de Tecnologia revelou um paradoxo central, onde a presença de uma professora negra opera simultaneamente como referência simbólica de possibilidade e como espaço de sobrecarga, solidão e desgaste. Essa figura concentra expectativas, demandas afetivas e políticas que não são distribuídas de forma equânime entre o corpo docente. Assim, a docência negra aparece como travessia marcada por reconhecimento e exaustão, evidenciando que a diversidade institucional, quando não acompanhada de transformações estruturais, produz novos modos de precarização.

A leitura das imagens institucionais, especialmente das fotografias de formatura, reforçou que a exclusão não se dá apenas no plano normativo ou discursivo, mas também no plano simbólico. A quase ausência histórica de mulheres negras nas paisagens visuais da Faculdade de Tecnologia evidencia que certos corpos não compõem o imaginário

legítimo da ciência e da engenharia. A presença tardia dessas mulheres nas imagens oficiais não representa apenas um dado estatístico, mas a materialização de um longo processo de interdição simbólica, no qual raça e gênero definem quem pode ser visto, celebrado e lembrado.

Ao longo da dissertação, a interseccionalidade se constituiu não apenas como referencial teórico, mas como método analítico e ético. Foi a partir dela que se tornou possível compreender por que as experiências das interlocutoras não podem ser explicadas apenas pelo gênero, nem apenas pela raça, tampouco exclusivamente pela classe. As opressões se entrelaçam e produzem formas específicas de vulnerabilidade, mas também de resistência. Permanecer, para essas mulheres, não é apenas continuar matriculada: é resistir a um sistema que constantemente as coloca em dúvida, que exige provas reiteradas de competência e que raramente reconhece seus esforços como legítimos.

Dessa forma, esta pesquisa evidencia que a permanência universitária de mulheres negras nos cursos de tecnologia não pode ser tratada como questão individual ou de adaptação subjetiva. Trata-se de um problema estrutural, que demanda políticas institucionais de permanência efetivas, enfrentamento explícito ao racismo e ao sexismo, ampliação da representatividade docente e revisão crítica dos critérios de excelência acadêmica. Sem essas transformações, a universidade corre o risco de apenas incorporar corpos diversos sem questionar as hierarquias que historicamente os excluíram.

Desta forma, esta dissertação também se afirma como um gesto político e epistemológico. Ao escrever a partir da minha experiência e das experiências das interlocutoras, recuso a separação entre sujeito e objeto de pesquisa e reivindico a legitimidade de saberes situados, produzidos a partir das margens. Como argumentam autoras do feminismo negro, ocupar a universidade é também disputar a narrativa sobre quem pode produzir conhecimento. Assim, este trabalho não pretende encerrar o debate, mas contribuir para torná-lo incontornável, afirmando que a presença de mulheres negras nas áreas tecnológicas não é exceção, concessão ou favor, mas direito, produção de saber e resistência cotidiana.

Sendo assim, esse estudo abre caminhos em minha experiência enquanto pesquisadora para novos questionamentos. Ao longo do campo, a pesquisa acabou se estruturando de maneira mais fortemente vinculada ao sofrimento, não como escolha

arbitrária, mas porque ele emergiu de forma recorrente, quase insistente, no discurso das interlocutoras. As narrativas traziam exaustão, solidão, tensão constante, medo do fracasso, insegurança material e racialização cotidiana como elementos estruturantes da experiência universitária. Nesse sentido, o trabalho dialoga com aquilo que Joel Robbins (2013) identificou como uma tendência da antropologia contemporânea a privilegiar análises da dor, da violência e da desigualdade, movimento crítico fundamental, mas que pode restringir o olhar às dimensões mais sombrias da vida social.

Além disso, a ênfase no sofrimento pode ter sido também produzida pela própria situação da escuta. A presença de uma pesquisadora disposta a ouvir, sustentar silêncios e validar experiências pode ter criado um espaço raro de elaboração narrativa. Como argumentam Kleinman e Kleinman (1996), o sofrimento não é apenas um estado subjetivo, mas uma experiência socialmente mediada, que ganha forma e visibilidade em contextos específicos de reconhecimento. Nesse sentido, os momentos com as interlocutoras podem ter operado como dispositivos de autorização da dor, permitindo que ela fosse dita, organizada e partilhada.

Há ainda um elemento simbólico que atravessa a própria construção da pesquisa: o título “Entre a cruz e a espada”. A expressão popular remete à condição de impasse, de estar pressionada entre forças que restringem a ação, evocando dilema, coerção e vulnerabilidade. Ao escolher esse enquadramento, a pesquisa já anunciava seu interesse central pelos conflitos, pelas pressões estruturais e pelo sofrimento como chave analítica.

Entretanto, se o sofrimento apareceu como dado predominante nesta dissertação, isso não significa que ele esgote a experiência dessas mulheres. Ao contrário, abre-se, a partir daqui um novo problema de pesquisa: compreender a permanência também a partir das felicidades, das brechas de bem-estar, dos vínculos, dos hobbies, das pequenas conquistas e dos afetos que tornam possível continuar. Robbins (2013) propõe justamente ampliar o campo analítico para aquilo que chama de “antropologia do bem”, voltada à compreensão do que as pessoas valorizam como vida boa, mesmo em contextos adversos.

Na mesma direção, Sara Ahmed (2010) demonstra que a felicidade não é mero estado emocional individual, mas uma orientação social e política, ela se liga a objetos, pessoas, trajetórias e promessas, funcionando como bússola afetiva que organiza escolhas e sustenta permanências. Desta forma permanecer na universidade pode também estar

vinculado a expectativas de futuro, reconhecimento e realização que, mesmo atravessadas por sofrimento, mantêm o investimento subjetivo no percurso acadêmico.

Fredrickson (2001) argumenta que emoções positivas ampliam repertórios cognitivos e comportamentais, fortalecendo recursos internos e relacionais ao longo do tempo. Essa perspectiva permite compreender como experiências de alegria, orgulho, amizade, engajamento em projetos ou mesmo práticas de lazer podem operar como fatores de sustentação psíquica diante de ambientes desafiadores. É importante reconhecer que a permanência pode também ser atravessada por ambivalência. Como argumenta Berlant (2011), os sujeitos muitas vezes permanecem vinculados a instituições ou projetos que simultaneamente prometem realização e produzem desgaste, fenômeno que a autora denomina “otimismo cruel”.

Diante disso, se esta dissertação deu destaque ao sofrimento, tanto porque ele apareceu com frequência nos relatos quanto pelo recorte analítico que orientou a pesquisa, é importante reconhecer que essa centralidade não é neutra. O sofrimento não apenas surgiu nas falas das interlocutoras; ele também foi enfatizado porque a própria pesquisa estava atenta à dor. Isso revela um limite, mas também aponta um novo caminho, ampliar o olhar para entender como felicidade, lazer, vínculos afetivos, espiritualidade, hobbies e práticas de cuidado de si não são apenas o “outro lado” do sofrimento. Essas experiências funcionam como formas concretas de sustentar a permanência em espaços marcados por desigualdades.

O desafio futuro passa a ser compreender como esses elementos produzem força subjetiva, sentimento de pertencimento e continuidade. Não se trata de aspectos secundários, mas de estratégias ativas de resistência no cotidiano.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, Sara. **On being included: racism and diversity in institutional life**. Durham; London: Duke University Press, 2012.
- AHMED, Sara. *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press, 2010. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/books/book/1469/The-Promise-of-Happiness>> Acesso em: 02 fev. 2026.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALVES, Felipe Arthur Cordeiro; CÔRTEZ, Gisele Rocha. *Raízes do epistemicídio negro: análise da produção científica do ENANCIB (1994-2019)*. **Em Questão**, v. 29, p. e124693, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/hwjSntBLvvCMtGgSF6v6jPP/?lang=pt>
- ANJOS, José Carlos dos. **O tribunal dos tribunais: onde se julgam aqueles que julgam raças**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 232–236, jan./jun. 2005.
- ARCHANJO JUNIOR, Miguel Guilhermino de; VIEIRA, Fabiana dos Santos. *A Tecnociência e o Racismo Ambiental: como se entrelaçam no âmbito da Educação Científica e Tecnológica no cenário latino-americano?* **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 25, e59761, p. 1–27, 28 nov. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/59761>
- BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. *Origens da universidade brasileira*. **Química Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700047>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pacto narcísico da branquitude: racismo e os caminhos para a igualdade**. São Paulo: CECAN, 2002.
- BERLANT, Lauren. **Cruel Optimism**. Durham: Duke University Press, 2011. Disponível em: <https://divinecuration.github.io/assets/pdf/berlant-cruel-optimism.pdf>.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- 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 (Lei de Cotas). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BREU, Elisangela Nunes do Nascimento de; LIMA, Paulo Gomes. **Políticas de ações afirmativas: itinerário histórico e pontuações quanto à realidade brasileira**.

Laplage em Revista, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 179–196, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842481p.179-196>

CARDOSO, Thiago Mota et al. Paisagens em transe: ecologia da vida e cosmopolítica Pataxó no Monte Pascoal. Brasília, Mil folhas, 2018.

CARNEIRO Sueli. **Mulheres Em Movimento**. *Estudos Avançados*, vol. 17, no. 49, 1 Dec. 2003, pp. 117–133. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19052006-152819/>>

Acesso em: 18 de setembro de 2025.

CARNEIRO, Gleicy Borges; NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. **O despertar da mulher negra: processos de lutas e existências**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 12–26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.67491>. Acesso em: 27 de dez. 2024

CARNEIRO, Sueli. **A batalha de Durban**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. -, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?format=pdf&lang=p>> . Acesso em 06 de outubro 2024.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **In: Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano. 2003. Cap. 7. p. 49-58.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estratificação horizontal do ensino superior brasileiro e as profissões imperiais: os concluintes de medicina, engenharia e direito entre 2009 e 2017**. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 3, p. 1–40, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7syGQmndqZ988PTtTZ3bHCb>. Acesso em: 27 janeiro 2024.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 9-59, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2656>

CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli; ALMEIDA, Ana Maria de. **Teoria fundamentada nos dados: a coleta e análise de dados qualitativos**. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 13–21, jul./dez. 1999.

CASTRO, Rosana. **Pele Negra, Jalecos Brancos: Racismo, Cor(Po) E (Est)Ética No Trabalho de Campo Antropológico**. *Revista de Antropologia*, vol. 65, no. 1, 27 Apr. 2022, pp. e192796–e192796. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ra/article/view/192796, <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.192796>> . Acesso em 24 de ago. 2024.

CAVALCANTI, Rosangela Wojdela ; LUZ, Nanci Stancki. **A presença das estudantes negras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba**. *Tópicos em Ciências Sociais*, v. 6, 2020. Disponível em: <https://cresspr.org.br/wp-content/uploads/2022/08/A-PRESENC%CC%A7A-DAS-ESTUDANTES-NEGRAS-NA-UNIVERSIDADE-TECNOLO%CC%81GICA-FEDERAL-DO->

[PARANA%CC%81-.-CA%CC%82MPUS-CURITIBA-.pdf](#). Acesso em: 29 de novembro de 2023

CHAVES, Gisele Matos. **Educação da população negra no Brasil: dificuldades e mecanismos de resistência ao longo da história**. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5333>. Acesso em: 04 junho 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Regina de Souza. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: ESTEVES, José Antônio (org.). *Cadernos de pesquisa*, n. 117. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

DA SILVA, Jose Wellington; ROQUE FERNANDES, Natal Lânia. **Mulheres negras na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre a produção científica**. *Devir Educação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-612, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.612. Disponível em: <<https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/612>> . Acesso em: 29 de janeiro de 2025

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. **Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade**. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 24, n. 3, p. 1–24, set./nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBpHPFjBKbzSXw7TStb/>. Acesso em: 26 de jan. 2024

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2008.

FIGUEIREDO, Ângela. *Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira*. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/33942>

FLORES, Luiza Dias (org.). **10 anos de ações afirmativas PPGAS/UFAM** [recurso eletrônico]. Manaus: EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2023. 231 f.: il. color. Disponível em: <https://bit.ly/EDUA-10Anos-AA-PPGAS>

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

FREDRICKSON, Barbara L. **The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions**. *American Psychologist*, v. 56, n. 3, p. 218–226, 2001. Disponível em: <https://peplab.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/18901/2018/11/fredricksonampsyc2001.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.
- GOIS, Antônio; PETRY, Sabrina. *Cotas podem ser desastrosas, diz UERJ. Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9 fev. 2003. Caderno Cotidiano, p. C10. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0902200301.htm>
- GOMES, Lia Vainer. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: diversidade e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. **3. ed.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019
- GONÇALVES, Robson de Andrade; MUCHERONI, Marcos Luiz. **O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação**. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5759>
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização: Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUERRA, Nathalia Ester Martins Stofel; et al. *O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto*. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 1–10, 2024. DOI: 10.1590/1413-81232024293.04232023. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n3/e04232023/>
- GUERRA, Nathalia Ester Martins Stofel; et al. *O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto*. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 1–10, 2024. DOI: 10.1590/1413-81232024293.04232023. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n3/e04232023>
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Formações nacionais de classe e raça**. *Tempo Social*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. -, 2016.
- GUSTASK, Felipe; SHAEFER, Sérgio. *A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação*. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 203–218, maio/ago. 2018. Epub 16 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.8741>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v26n2/1982-9949-reflex-26-2-203.pdf>.
- HALL, Stuart et al. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London; Thousand Oaks: Sage; The Open University, 1997.
- HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. **Estudando por meio dos subcomuns**. São Paulo: Casa do Povo, 2023.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Trajetória formativa de mulheres negras em um curso de formação de professores: vivências e desafios*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024, e290096. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yjGFRYHK9c3KTXjHttCWGyN/?lang=pt>

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Trajetória formativa de mulheres negras em um curso de formação de professores: vivências e desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290096, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290096>. Acesso em: 13 de out. 2024

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 61–73, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso em: 13 de out. 2024

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, Bell. **Mulheres Negras: moldando a teoria feminista**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.16, pp.193-210, jan/abr 2015.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais 2001: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/indicadores/3827/sintese-de-indicadores-sociais>

IMA, Flávia Souza Rocha. *Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/brrM7nhJ75zSRLYjpsfscwm/?lang=pt>

JESUS, Marcineuza Santos de. *Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas*. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8339>

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEINMAN, Arthur; KLEINMAN, Joan. **The appeal of experience; the dismay of images: Cultural appropriations of suffering in our times**. *Daedalus*, v. 125, n. 1, p. 1–23, 1996. Disponível em: <https://craftingjustice.wordpress.com/wp->

[content/uploads/2017/04/arthur-kleinmanjoan-kleinmanthe-appeal-of-experiencethe-dismay-of-imagescultural-appropriations-of-suffereing-in-our-timesdaedalusvol-125no-1social-sufferingwinter-1996pp.pdf](#). Acesso em: 02 fev. 2026.

LEMONNIER, Pierre. **Elements for an anthropology of technology**. Ann Arbor, MI: Museum of Anthropology, University of Michigan, 1992. (Anthropological Papers, n. 88).

LEMONNIER, Pierre. **Elements for an anthropology of technology**. *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*, n. 89, 1992.

LIMA, Flavia Souza Rocha; SEPULCRI, Lara Mendes Christ Bonella; NOSSA, Silvania Neris; FIGUEIREDO, Sabrina Oliveira de. **Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290126, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126>. Acesso em: 2 de março de 2025

LOTIERZO, Tomaz. *Amarrar ressonâncias: considerações sobre desenho e antropologia*. **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 1, p. 209–253, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/qssv8S4PwKcWVNr8vJHXSyh/?lang=pt>

MASSARANI, Luisa et al . **Ciência, gênero e raça nas conversações sobre Estrelas Além do Tempo**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis , v. 31, n. 2, e84158, 2023 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2023000200200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 maio 2024.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira; FIGUEIREDO, Nilcéia Nascimento. **Como se faz uma tese... descolonizada**. *Revista Realis*, v. 12, n. 2, p. 9–24, jul./dez. 2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/253809> >. Acesso em: 03 fev 2024.

MIRANDA, Camila Barbosa Monção. *Ditadura militar e Amazônia: desenvolvimentismo, representações, legitimação política e autoritarismo nas décadas de 1960 e 1970*. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Manaus, 2018.

MOREIRA, J. O. *Análise de narrativas de estudantes negras e ancestralidade face ao racismo estrutural: políticas universitárias de ações afirmativas e subjetividade*. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 37, e23227, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/3vCDBXXWNwZ8gsWV7LWqmbK/?lang=pt>

MUNANGA, K. (2012). **Negritude E Identidade Negra Ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?**. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 4(8), 06–14. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em 03 fev 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

NEXO JORNAL. *As ações afirmativas no ensino superior deram certo? o que as pesquisas dizem?* **Nexo Jornal**, 25 out. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinioao/2023/10/25/as-aco-es-afirmativas-no-ensino-superior-deram-certo-o-que-as-pesquisas-dizem/>

ORBUCCI, Paulo Roberto. *Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação* (Texto para Discussão, n. 869). **Brasília, DF**: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, **mar. 2002**.

Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0869.pdf

Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E Cultura. Decifrar O Código: Educação De Meninas E Mulheres Em Ciências, Tecnologia, Engenharia E Matemática (STEM). Brasília, **UNESCO**, 2018.

ORGANIZAÇÃO para a COOPERAÇÃO e DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. The pursuit of gender equality: an uphill battle. Paris, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **The pursuit of gender equality: an uphill battle. Paris, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2017**. Disponível em:

<http://www.oecd.org/gender/the-pursuit-of-gender-equality-9789264281318-en.htm> .

Acesso em: 24 de out. 2024

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377–391, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/>. Acesso em: 10 mar. 2024

PETSCHLIES, Erik. **Raça E Cultura No Pensamento Antropológico Clássico**.

Revista Brasileira de História, vol. 44, no. 96, 1 Jan. 2024. Disponível em:

www.scielo.br/j/rbh/a/zBpmsFmZRqrywJ875WYNSWz/

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológico de pessoas negras**. 1ª ed, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PIRES, Anderson Moraes; OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; SOUZA, Wilkson Coelho de. *Experiências universitárias de pessoas negras: desigualdade racial e saúde mental*. **Revista Sociais e Humanas, Santa Maria**, v. 37, e68484, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociais/humanas/article/view/68484/64613>

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263–274, 2008.

PRESSMAN, Sarah D. et al. **Association of enjoyable leisure activities with psychological and physical well-being**. *Psychosomatic Medicine*, v. 71, n. 7, p. 725–732, 2009. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2863117/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **A imagem das mulheres negras na televisão brasileira**. In: Carranço, Flávio; Silva Rosane (Org.) *Espelho Infiel: O negro no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004. p. 47-59

REGO, Arménio; CUNHA, Miguel Pina e; MEYER JR., Victor. **Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação**. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 43–57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rgplp/article/view/78224>.

RIBEIRO, Daniella Borges; BASÍLIO DENADAI, Mirian Cátia Vieira; FIGUEIRA DOS ANJOS OLIVEIRA, Edineia; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. *Universitárias negras e os desafios de acesso e permanência no Brasil* [Preprint]. **SciELO Preprints**, 11 dez. 2025. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/14382>

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROBBINS, Joel. **Beyond the suffering subject: Toward an anthropology of the good.** *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 19, n. 3, p. 447–462, 2013.

Disponível em: <https://rai.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9655.12044>.

Acesso em: 02 fev. 2026.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: Sesi-SP Editora, 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SÍGOLO, Vanessa Moreira; GAVA, Thais; UNBEHAUM, Sandra. **Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual.** *Cadernos Pagu*, n. 63, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/jgB4hTT5v4S8q5F9kcPLVMn/>.

Acesso em: 10 mar. 2024

SILVA, Aline Aparecida; SANTOS, Cláudia Regina. **Estudantes negros em cursos de engenharia: a representatividade em questão.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e254905, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/g7zC7LbbYcHDvsVjMxY37HC>. Acesso em: 13 setembro

2024.

SILVA, Mônica de Cássia Costa; BRONZO, Carla; BRASIL, Flávia de Paula Duque. *Movimento feminista e interseccionalidade: repertórios de ação e de interação com o Estado.* **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 29, 2024. Disponível

em: <https://repositorio.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/4055>

SOUZA, Adriana Tolentino. *[Título completo da tese conforme PDF]*. 2022. Tese (Doutorado em [Programa de Pós-Graduação]) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122022-162435/publico/Versao_revisada_da_Adriana_Tolentino_Sousa.pdf

SOUZA, T. P. **Trabalho, profissionalização, identidade e relações de gênero no campo da tecnologia da informação.** 2016. 363 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/df64fd2a-33eb-4ede-a2d3-6d5d22d0f2f2>>

Acesso em:

TYMPAS, Aristotle; KONSTA, Hara; LEKKAS, Theodore; KARAS, Serkan.

Constructing gender and technology in advertising images. In: MISA, Thomas J. *Gender Codes: Why Women Are Leaving Computing.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, 2010.

UFAM. **Envolvendo mais de 700 discentes, Projeto Super é apresentado para a sociedade.** UFAM, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://ufam.edu.br/noticias-destaque/2063-envolvendo-mais-de-700-discentes-projeto-super-e-apresentado-para-a-sociedade.html>. Acesso em: 27 de janeiro de 2026

VEDOVATO, V. *Interseccionalidade e vivências acadêmicas: reflexões sobre a experiência de mulheres negras na USP* [preprint]. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9728. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9728>.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional*. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 27, n. 3, p. 203-225, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n3p203>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/V5GmfZLb5mKJRZCfKdcvhVL/?lang=pt>