

Construindo a Reparação Racial em Nosso Próprio “Quintal”: Ações afirmativas e a "sobrevida da escravidão" na gramática de excelência acadêmica da Universidade de São Paulo

Felipe Paes Piva¹

Resumo: Este artigo analisa os impactos das ações afirmativas no cotidiano de discentes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), investigando como a reparação racial tensiona o projeto fundacional da instituição. Através de uma genealogia de uma prolongada exclusão histórica, demonstra-se como a USP operou como um laboratório de preservação do privilégio branco. O trabalho reconstrói a trajetória das políticas de inclusão para compreender a duradoura resistência institucional em torno da temática reparativa. Metodologicamente, articula dados sociodemográficos recentes com trajetórias discentes colhidas em campo, mapeando, ao "descer ao ordinário", como a racialização é vivenciada, corporificada e narrada em episódios de autovigilância e no embate com a "norma somática" branca. Partindo do paradigma do reconhecimento e da redistribuição, discute-se o embate entre o "Lattes" (condições acadêmicas) e o "Boleto" (condições extra-acadêmicas), revelando que a permanência é um ato de resistência contra uma precariedade politicamente induzida. Conclui-se que a reparação na USP permanece inacabada, exigindo uma "justiça de transição acadêmica" que rompa com a "sobrevida da escravidão", transformando a universidade, o nosso “quintal”, em uma infraestrutura de justiça realmente reparativa contra o ciclo cumulativo de desvantagens.

Palavras-chave: Ações afirmativas; USP; Reparação racial; Vida póstuma da escravidão; Branquitude.

Introdução: Uma Genealogia da Exclusão Racial e o Direito Negado à Educação

A trajetória histórica da educação brasileira, especialmente a superior, é indissociável das dinâmicas de poder, exclusão e racialização que estruturaram o país desde o período colonial. O direito à educação, embora reconhecido modernamente como um direito humano fundamental e inalienável, foi sistematicamente negado às populações negras ao longo de séculos. Tal negação foi um projeto político e ideológico profundo de manutenção da

¹ Doutorando em Antropologia Social pelo PPGAS-USP. O mestrado foi orientado pela Prof^a Dr^a Heloisa Buarque de Almeida. A pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

supremacia branca e de controle das hierarquias sociais, políticas e raciais no contexto pós-abolicionista..

Nosso sistema educacional foi fortemente influenciado pelo racismo científico, pelo higienismo e pela eugenia. Educadores e a elite branca viam as escolas como clínicas ou laboratórios onde os males sociais associados à mestiçagem poderiam ser curados e onde se poderia "aperfeiçoar a raça". O currículo escolar adotou deliberadamente um ideal civilizacional europeu, excluindo sistematicamente os saberes de origem africana e indígena, promoveu um embranquecimento comportamental, cultural e intelectual da nação. Sueli Carneiro (2023) define essa negação estrutural e histórica do acesso ao conhecimento como epistemicídio, um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação racial, pois atua negando a legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e rebaixando sua capacidade cognitiva. Privada de uma educação de qualidade, a população negra passou a ser ignorada como sujeito capaz de produzir conhecimento, instituindo uma ordem social racialmente hierárquica, garantindo que o monopólio do conhecimento, das oportunidades sociais e, conseqüentemente, do poder e da renda, permanecesse nas mãos da elite branca.

A igualdade jurídica da abolição foi insuficiente para dismantlar o legado do cativo; em vez de cidadania plena, inaugurou o que Saidiya Hartman (2020, 2021a, 2021b) define como a "sobrevivência da escravidão". Este conceito descreve a persistência de um cálculo racializado que, séculos depois, continua a desvalorizar as vidas negras através da cidadania de segunda classe, do encarceramento e da interdição ao acesso a direitos fundamentais. Hartman não sugere um racismo imutável, mas analisa a contemporaneidade do "tempo da escravidão" como método para expor violências que permanecem autorizadas e normalizadas no presente.

Se a lei estabelecia a igualdade formal, a elite paulista buscou no campo científico a "verdade natural" para restabelecer a desigualdade. Júlio de Mesquita Filho, articulador central da USP, descrevia a inserção política de negros pós-abolição como um "afluxo de toxinas" causador de "decadência moral" (Mesquita Filho, 1925). A resposta foi a criação de um "templo à ciência desinteressada" (Leopoldo e Silva, 1999) - uma tecnologia de poder sublimada que converteu a herança material do cativo em capital simbólico. Sob o manto da excelência, a vida póstuma da escravidão encontrou refúgio, higienizando o privilégio racial sob as insígnias de "dom" e "inteligência" (Rocha, 2023).

Esse filtro meritocrático, fundamentado em leituras eugênicas de "aptidões naturais", legitimou a exclusão sistemática ao impor uma competição cujos pré-requisitos eram monopólio (racial) da própria elite. Assim, a exclusão negra não foi um acidente, mas um

objetivo fundacional implícito para salvaguardar a branquitude institucional sem necessidade de leis explicitamente segregacionistas (Silva, 2020).

A tardia implementação das ações afirmativas na USP - última universidade pública a adotá-las - revela seu sentido essencial de ser uma ferramenta indispensável de reparação histórica e intelectual de populações não-brancas. Sob a ótica histórica, as ações afirmativas rompem o "ciclo cumulativo de desvantagens" (Guimarães, 2002), desmascarando o mito de um esforço abstrato ao revelar que o sucesso acadêmico na instituição sempre esteve atrelado a privilégios (raciais) herdados. Como defende Rita Segato (2005), as cotas exercem uma "pedagogia cidadã", demonstrando a capacidade da sociedade em intervir nos rumos excludentes da história. No campo intelectual, a presença negra desestabiliza a "egopolítica do conhecimento" (Figueiredo; Grosfoguel, 2009) e a autoridade exclusiva da fala branca (Carneiro, 2023). Ao confrontarem a "branquitude do saber", esses novos sujeitos deixam de ser "objetos" de estudo para assumir o lugar de produtores de conhecimento, renovando temas e epistemologias (Munanga, 2020).

Assim, após 90 anos, os ideais fundacionais da USP são forçados a enfrentar suas contradições formativas. Embora a retórica institucional celebre o marco de 2024 - com 55% de ingressantes vindos de escolas públicas e PPI (Cruz; Queiroz, 2024) -, as cotas não são apenas uma estatística de diversidade, mas o cumprimento do dever ético de reparar o epistemicídio e o apagamento racial que a própria universidade ajudou a engendrar.

Viso neste artigo além de apresentar uma breve genealogia da implementação das ações afirmativas na USP, analisar as falas, relatos e narrativas dos discentes em torno das transformações geradas sobre as dimensões acadêmicas e extra-acadêmicas da experiência universitária e da existência social com a implementação das ações afirmativas, procurando entender como tais transformações se apresentam ao se "descer ao ordinário" (Das, 2020), nos modos como elas são vivenciadas, corporificadas e narradas.

2. Metodologia: A Escuta de Narrativas como Recurso Político e Ético

A fundamentação metodológica e ética desta investigação recusa ativamente a distância asséptica do olhar científico tradicional, assumindo o fazer antropológico como um exercício de conhecimentos situados (Haraway, 1988). No "quintal acadêmico" da USP, esse posicionamento exige que o próprio pesquisador renuncie à pretensa neutralidade para se localizar diante das feridas abertas por um projeto de universidade que institucionalizou a exclusão racial sob o manto da "excelência". Como aponta Ortner (2016), a adoção de uma "Antropologia Sombria" permite focar a atenção nas dimensões brutais da experiência e nas

iniquidades produzidas sob estruturas de poder, transformando a pesquisa em um compromisso inalienável com a visibilidade de violações historicamente silenciadas de direitos.

Nesse sentido, a escuta das trajetórias de estudantes, especialmente negros e negras, deixa de ser uma técnica de coleta de dados e assume-se como um ato de reconhecimento e resistência. A proposta é desestabilizar a "transparência" intelectual, permitindo que a voz do campo tensione a autoridade de uma branquitude acadêmica habituada a falar pelo outro (Alcoff, 2020). Ao articular os marcadores sociais da diferença - como raça, classe, gênero e sexualidade - nas narrativas apresentadas, busca-se compreender como essas categorias não apenas se sobrepõem, mas produzem formas específicas de vulnerabilidade e interdição no espaço universitário. A escuta atua, portanto, como uma forma de reparação simbólica que reconhece a dignidade de sujeitos cujas existências foram historicamente tratadas como marginais ao projeto de saber da instituição.

Para operacionalizar esta perspectiva, a investigação orienta-se pela necessidade de "descer ao ordinário" (Das, 2020), focando na escala das interações cotidianas onde o racismo, a desigualdade social e a precariedade se materializam no corpo. A análise busca a compreensão da sociogênese (Fanon, 2020) do sofrimento político que emana das falhas de reconhecimento e das desigualdades estruturais. Como sugerem Pussetti e Brazzabeni (2011), é preciso olhar para o sofrimento não como uma patologia isolada, mas como um idioma que traduz a experiência da subordinação e da injustiça.

Como rememoram Sérgio Carrara, Isadora Lins França & Julio Simões (2018), o engajamento político tem sido uma marca da antropologia brasileira. Longe de constituir um entrave ao compromisso epistêmico, o engajamento é um imperativo ético que permitiu tanto aos antropólogos tornar mais refinada a compreensão de seu próprio ofício, quanto reconhecer que tudo que produzimos é necessariamente situado, política e epistemologicamente.

No mestrado, ao tratar de sofrimento psíquico não me refiro apenas a transtornos mentais, isto é, às categorizações biomédicas e psicopatológicas, mas também ao conjunto diverso de reações de mal-estar, sofrimento, adoecimento, tristeza, aflição, dor, desconforto, estresse, angústia, tensão e afins diante de algum evento, situação, contexto que o sujeito possa se defrontar durante certo momento da vida, inclusive buscando dar atenção ao modo como as pessoas nomeiam o que sentem e como interagem com categorias biomédicas.

Embora seja muito utilizado pelos respondentes, o termo saúde mental parece não ter uma definição mínima ou comum para a maioria deles. O termo assume uma polissemia de significados e valores que se relacionam às experiências que cada respondente teve com a temática. Embora, de modo majoritário, reiterem aspectos psicológicos e focados diretamente

no indivíduo, algo que se destacou foi a forma como os respondentes tendiam a falar sobre emoções, sentimentos e diferentes estados de espírito que vivenciam no cotidiano acadêmico, mas também no cotidiano extra-acadêmico, nas próprias condições de existência.

Assim, mais do que se ater ao itinerário terapêutico dos discentes - se estão realizando acompanhamento, há quanto tempo, se estão tomando psicofármacos, se possuem diagnósticos ou não -, o que este artigo procura qualificar, ao "descer ao ordinário", como propõe Veena Das (2020), é o modo como esse sofrimento é vivenciado, corporificado e narrado. Indo contra um processo diagnóstico que abstrai os sintomas de seu contexto, o foco nas narrativas busca compreender como as dimensões acadêmicas e extra-acadêmicas se entrelaçam no cotidiano universitário.

Os dados apresentados são provenientes de pesquisa de mestrado do autor. A pesquisa qualitativa e quantitativa teve como objetivo geral entender as múltiplas dimensões das questões relacionadas à saúde mental de alunos de graduação e pós-graduação na FFLCH, com foco particular nas transformações estruturais e institucionais do Ensino Superior, especialmente em relação às ações afirmativas (Piva, 2025). A pesquisa foi realizada, entre 2021 e 2025, por meio de três formulários on-line para mapear os perfis discentes e as diferentes temáticas e problemáticas presentes nesse meio, obtendo 537 respostas válidas; entrevistas em profundidade com 25 discentes de graduação e pós-graduação; além da etnografia multissituada na própria FFLCH e nos eventos e movimentos associados a temática.

Enquanto políticas reparativas, as ações afirmativas inserem-se na busca por uma justiça social que, como formula Nancy Fraser (2001), exige a superação da falsa dicotomia entre o econômico e o cultural, isto é, entre os paradigmas da redistribuição e do reconhecimento. A reparação de injustiças demanda, portanto, uma ação bidimensional: a redistribuição, voltada à reestruturação material e econômica; e o reconhecimento (Honneth, 2015), focado na valorização das identidades e na quebra de hierarquias de status. No "nosso quintal", essa bidimensionalidade se faz presente de maneira latente: não basta a democratização do acesso se não houver o confronto ativo da norma somática (Puwar, 2004) que deslegitima corpos não-brancos. Em suma: não há redistribuição plena de vagas sem o devido reconhecimento da dignidade desses sujeitos.

Para Fraser, a raça é o marcador bidimensional por excelência. No cotidiano da USP, essa dualidade manifesta-se no entrelaçamento entre a carência material e a desvalorização simbólica. Por um lado, a raça estrutura a distribuição desigual dos mais diversos recursos acadêmicos e extra-acadêmicos, empurrando o corpo negro para a base da pirâmide socioeconômica e dificultando sua sobrevivência no campus. Por outro, ela opera como um

marcador de status que impõe uma ordem de subordinação cultural, onde o estudante é confrontado por uma estrutura que silencia seu saber. Assim, a permanência estudantil revela-se como um importante campo de batalha da justiça social, onde o sofrimento psíquico emerge não como patologia, mas como um indicador político de desrespeito (Honneth, 2015). É o corpo reagindo a uma instituição que permite o ingresso, mas veta o pertencimento.

Essa dinâmica é operada por uma arquitetura de marcadores sociais da diferença (Cancela, Moutinho e Simões, 2015), ferramenta que se desdobra da perspectiva interseccional do feminismo negro (Collins, 2019; Lorde, 2019). Como defende Angela Davis (2018), a interseccionalidade investiga como raça, classe, gênero e sexualidade se intersectam para moldar existências singulares. Tais marcações não são esferas independentes; elas existem "em" e "através" das relações mútuas que constituem (McClintock, 2010), fundamentando desde a lógica técnica do Estado até o "atrito" vivido nos corredores da faculdade. Ao mapear essa condição precária politicamente induzida (Butler, 2019), este artigo busca investigar como tais forças se materializam nas vidas de Bruno, Gustavo, Sofia, Rafael, dentre outros respondentes, analisando o entrelace entre os fatores acadêmicos e as urgências extra-acadêmicas que definem o cotidiano na FFLCH-USP.

Os fragmentos etnográficos apresentados não tratam de "sujeitos da experiência" já plenamente construídos, mas das próprias experiências enquanto o lugar da formação e da racialização desses sujeitos, e também enquanto um lugar de contestação no qual diferentes posições de sujeito - na intersecção entre raça e os demais marcadores sociais - são inscritas, reiteradas ou repudiadas (Brah, 2006). Segundo Ahmed (2002), é por intermédio do processo de racialização que corpos passam a ser vistos como "tendo" uma identidade racial. Desse modo, raça não é a origem, essência ou causa da racialização, mas o efeito desse processo. Tal processo, portanto, envolve o investir, na especificidade do caso brasileiro, a cor da pele e outros traços fenóticos de um determinado sentido, como identidade coletiva.

Como defende Mbembe (2018), raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético, mas como uma construção fantasmática de uma projeção ideológica do Ocidente que permitiu representar os não-europeus como dessemelhantes e naturalmente inferiores. A raça, desse ponto de vista, funcionou como um dispositivo de segurança fundado num suposto princípio de enraizamento biológico que, ao subjugar essas populações, estabeleceu uma duradoura ideologia racial enquanto uma tecnologia de governo. Como defende Fanon (2020), o negro não existe in natura, assim como o branco, são ficções, enredadas pelas hierarquias de poder, que produzem corpos.

Dizer que raça é uma invenção, não significa que ela não exista, muito pelo contrário, os efeitos dessa invenção se fazem determinantes nas formas pelas quais nós pensamos, conhecemos, experimentamos e habitamos o mundo. Nossa identidade racial faz uma referência direta à história do colonialismo (Ahmed 2002).

3. A Longa e Tortuosa Trajetória até a Implementação das Ações Afirmativas na USP

Foi apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso que o Estado brasileiro admitiu, pela primeira vez de maneira oficial, a existência do preconceito e da discriminação racial na sociedade. Segundo Lima (2006), esse reconhecimento institucional foi resultado direto da pressão histórica do Movimento Negro, que culminou em marcos como a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995 e a participação ativa do Brasil na Conferência de Durban em 2001, na qual o país se comprometeu internacionalmente a implementar políticas de ações afirmativas para a superação do racismo, abrindo caminho para o estabelecimento do sistema de cotas.

É também em 1995 que a Universidade de São Paulo inicia a discussão sobre a necessidade de medidas de ações afirmativas para a criação de um sistema para a ampliação de discentes negros e de baixa renda. Como relata Munanga (2010), nessa iniciativa a USP assumia uma postura de vanguarda ao criar um Grupo de Trabalho (do qual ele fez parte) encarregado de pensar políticas públicas para a população negra. O grupo levantou dados que confirmavam a sub-representação de alunos negros e formulou recomendações, mas as iniciativas tiveram apenas caráter consultivo e o debate não teve continuidade.

Onze anos mais tarde, em 2006, em vez de cotas, instituiu o Programa de Inclusão Social (Inclusp), um sistema de bonificação para alunos de escolas públicas (USP 2012). Mesmo após a promulgação da Lei das Cotas em 2012, a USP preferiu dar sequência ao seu projeto de políticas estritamente sociais, presumindo que os critérios socioeconômicos dariam conta dos critérios étnico-raciais. Ao longo de décadas, a maioria dos ingressantes da USP permaneceu branca, um quadro sempre criticado pelos diversos movimentos sociais da Universidade. A instituição se abria parcialmente para a diversidade, enquanto sua estrutura atuava para que nada mudasse substancialmente.

Como analisaram Piotto e Nogueira (2016), embora o Inclusp tenha representado um aumento de estudantes do ensino público nos cursos mais concorridos, a maior parte dos que ingressaram por meio da bonificação o fizeram independentemente do programa. O programa, em sua totalidade, não contribuiu para incluir estudantes com características sociais e econômicas mais desfavorecidas.

A mudança efetiva só começou a tomar forma em 2016, com a adesão parcial ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (PRGUSP 2015). Finalmente, em 2017, após décadas de intensa pressão de movimentos de discentes e docentes negros, o Conselho Universitário aprovou a introdução das cotas raciais em seus processos seletivos. O sistema foi aplicado a partir de 2018, com um aumento gradual da reserva de vagas até atingir a meta de 50% em 2021 (Ferreira, 2018).

Em anos mais recentes, as ações afirmativas também passaram a ser adotadas pelos programas de pós-graduação da instituição. No caso específico da pós-graduação, a adoção de ações afirmativas dependia diretamente das iniciativas e das decisões dos próprios programas, não havia uma diretiva para sua definição (Venturini, 2021). Contudo, em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.723, que atualiza a Lei de Cotas, estabelecendo uma diretiva para que as instituições federais de ensino superior passem a promover políticas de inclusão de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência também nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2023). Embora tal atualização seja voltada para instituições federais, ela tem pautado as implementações de ações afirmativas nos programas da USP, especialmente na FFLCH.

A aprovação das cotas na USP não resultou de uma mudança de convicção institucional, mas de pressões externas e do zelo pela imagem da universidade (Mançano et al., 2023). Por décadas, a resistência articulou-se na "coalizão universalista", que impôs uma hegemonia discursiva baseada na defesa da excelência e da neutralidade do mérito. Essa hegemonia discursiva foi a principal força que permitiu à USP sustentar sua resistência às crescentes pressões externas e internas que demandavam a implementação de cotas raciais e um reconhecimento explícito do racismo sistêmico presente na instituição e na sociedade brasileira (Silva, 2025). Assim, por duas décadas, essa oposição operou uma defesa da branquitude implícita no ideal meritocrático, ignorando que mecanismos como o Inlusp falharam em alterar o perfil racial da instituição (Munanga, 2010).

Essa resistência duradoura amparava-se numa tradição acadêmica que subsumia a raça à classe. Se, por um lado, o mito da "democracia racial" mascarava as desigualdades, por outro, a primeira geração de sociólogos da USP - como Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso - via a discriminação racial como um resquício anacrônico que desapareceria com a modernização. Contudo, Carlos Hasenbalg (2022) demonstrou que o racismo é uma dinâmica moderna de competição por mobilidade, produzindo um "ciclo cumulativo de desvantagens". Assim, ao priorizar cotas sociais em detrimento das raciais, a coalizão universalista buscou, como aponta Guimarães (2002), uma maneira sutil de isentar a instituição

de saldar sua dívida histórica, sublimando a "sobrevida da escravidão" através de critérios econômicos insuficientes para romper a barreira da cor.

4. A USP Pós-Cotas: Falha de Reconhecimento e Subordinação de Status

A radiografia sociodemográfica dos 537 respondentes da FFLCH desvela um campo universitário onde a diversidade emergente não apaga, mas acentua, as disparidades estruturais. No que tange aos marcadores sociais da diferença, o perfil é majoritariamente feminino e cisgênero (58,7%), com uma expressiva presença de bissexuais (30,9%) e homossexuais (16%), o que indica uma pluralidade de existências que tensiona a norma institucional histórica de homens cis heterossexuais.

Contudo, ao cruzarmos raça e classe², observamos que a estratificação social no campus segue uma lógica cromática um tanto rigorosa: embora a unidade abrigue uma vasta classe média e baixa, a classe alta permanece majoritariamente branca (63,4%). Como aponta Hasenbalg (2022), o marcador de raça continua a operar como um dos critérios fundamentais na distribuição desses indivíduos na hierarquia social brasileira, ligando-se diretamente à reprodução das classes. O que os dados revelam é que, quanto mais se sobe na pirâmide da unidade, maior é a proporção de pessoas brancas, evidenciando a relação entre desigualdade racial e a transmissão intergeracional de privilégios (Ribeiro, 2020) e reiterando que a pobreza no Brasil tem uma identidade majoritariamente não-branca (Carneiro, 1996).

Essa dualidade também se manifesta no capital educacional familiar. O pioneirismo é a marca das trajetórias negras: enquanto a maioria dos discentes representa a primeira geração na universidade pública (67,7%), essa taxa atinge patamares de 87,4% para pardos e 93,3% para pretos. No extremo oposto, a herança educacional dos respondentes brancos revela-se consolidada, com mais da metade das mães já possuindo ensino superior completo. Convivem, assim, no mesmo "quintal", realidades extremamente opostas: desde estudantes cujas famílias possuem um histórico de qualificação técnica ou superior até aqueles cujas mães ocupam posições manuais ou não concluíram o ensino básico. Para os últimos, majoritariamente não-brancos, o acesso ao Ensino Superior não é uma continuidade, mas uma ruptura profunda com um ciclo intergeracional de exclusão.

² Baseando-me em Bourdieu (2004) de que as classes sociais precisam ser construídas, uma série de variáveis (instituição cursada no ensino básico, a escolaridade e a ocupação dos pais, a ocupação do respondente, renda, ser a primeira geração numa universidade pública, dentre outras) foram utilizadas para distribuir os respondentes no campo acadêmico da FFLCH de acordo com o volume global e a estrutura de capital (econômico, cultural, social, simbólico) que possuem.

Mesmo sob a vigência das ações afirmativas, o privilégio branco demonstra certa resistência. A permanência de uma maioria branca na unidade (cerca de 63,4% dos respondentes) indica que as cotas sociais têm sido ocupadas, em larga medida, por discentes brancos oriundos da rede pública. Por outro lado, no que tange à origem escolar, embora 60,6% dos graduandos e 53,9% dos pós-graduandos tenham passado pelo ensino público, uma parcela de 41,2% dos respondentes cursou exclusivamente a rede privada antes do ingresso na USP.

A disparidade de renda na graduação — onde coexistem estudantes com menos de dois salários mínimos (20,9%) e outros com rendimentos superiores a dez (18,3%) — expõe a coexistência de mundos apartados que habitam os mesmos corredores. Esse cenário contrasta com o da pós-graduação, onde a realidade financeira apresenta-se mais homogênea, concentrando-se em uma média situada na faixa entre 2 e 6 salários mínimos. Portanto, a diversidade na FFLCH reflete e reproduz as desigualdades nacionais; ela estabelece um cotidiano marcado pelo estranhamento subjetivo de novos perfis discentes que, ao ingressarem num campo que não herdaram, vivenciam a universidade como um deslocamento profundo e um constante atrito com a norma institucional.

Para Ahmed (2018), espaços públicos e institucionais, como a universidade, não estão dados antes dos sujeitos, eles só ganham forma através da ação habitual e repetitiva de corpos que os habitam ao longo do tempo. Não são todos os corpos que contribuem para a definição dos contornos do espaço social, é um tipo de corpo específico (geralmente branco e masculino) que se estabelece como a norma somática consagrada: a da branquitude (Puwar 2004), entendida como um padrão de corporeidade que se torna a medida implícita desse espaço. Quando corpos que divergem desse padrão ingressam na instituição, eles são lidos como corpos invasores: sujeitos que, embora institucionalmente presentes, causam um certo "atrito" por não espelharem a imagem fundacional da universidade. Nesse sentido, a corporeidade racial deixa de ser apenas um dado estatístico para se tornar uma experiência vivida de hipervisibilidade e vigilância, onde a raça é sentida na carne como o marcador que define quem pode se sentir "em casa" e quem carrega consigo um desconforto e insegurança constantes de "estar fora do lugar".

Como aponta Schucman (2014), a branquitude não deve ser entendida apenas como a cor de pele, mas como uma posição de vantagem estrutural, um lugar a partir do qual o sujeito branco toma sua própria identidade como norma e parâmetro de humanidade. O corpo branco habita o mundo sob o privilégio da transparência pelo qual o sujeito branco não se percebe como racializado, acreditando ocupar um lugar neutro, enquanto todos os outros são lidos como desvios ou pontos fora de lugar (Ahmed, 2008). É por intermédio desse posicionamento

privilegiado de ver corporalidades "outras" que o sujeito branco se constitui como aquele que conhece e detém a humanidade plena.

Desde a aprovação das ações afirmativas é possível, por um lado, constatar, nos dados oferecidos pela instituição, assim como nos relatos dos discentes, o aumento da presença de corpos não-brancos em seu meio, corpos esses que, por muito tempo, foram vistos e, como consequência, acabaram por se ver como invasores; por outro, sob a celebrada retórica da diversidade, se ocultam diferentes lacunas entre os compromissos simbólicos e a realidade vivida dos discentes (Ahmed, 2022). A chegada desses corpos nos mostra o que tem passado como invisível, não-marcado ou declarado implicitamente como a norma somática nesse meio por gerações. Essa maior presença de corpos não-brancos, especialmente negros, sublinha os limites constitutivos do que foi construído na imaginação histórica e conceitual da USP, assim como, uma mudança de composição tem como consequência um reordenamento das formas que determinam como esses corpos serão distribuídos nesse espaço, e como essa distribuição reflete o pertencimento ou não dos sujeitos a tal espaço.

Nos relatos dos discentes, o racismo tenderia a ter uma faceta mais velada na FFLCH, contudo explícita em outras áreas da universidade. Assim, o racismo, na unidade, não se apresentaria de forma explícita, mas pelos não-ditos, pelos olhares de desconfiança, pelas mudanças de comportamento quando um corpo, muitas vezes negro, habita um espaço historicamente branco:

Dentro da universidade é o mais velado possível, embora diversas vezes me deparei com cenas constrangedoras, onde já percebi desconfiança de diversos alunos e funcionários quanto a minha fisionomia. Fora da universidade já estou acostumado com isso. A desconfiança, medo e preconceitos que já encaro no dia a dia são maquiados dentro da universidade pelas mesmas pessoas que as praticam fora dela. (Homem cis, pardo, heterossexual, classe baixa)

Somente por racismo velado, a forma como as pessoas mudam seus comportamentos quando apareço em alguns ambientes. (Homem cis, pardo, heterossexual, classe média baixa)

Cerca de 54,3% dos respondentes da graduação e da pós-graduação, em 2023, concordam parcialmente que a FFLCH é um ambiente racista, 29,4% discordam e 16,3% concordam plenamente. No contexto geral, cerca de 48% dos respondentes concordam plenamente que a USP é um ambiente racista, 38% concordam parcialmente e 14% discordam.

Ao não ser dito diretamente, embora inscrita na carne, a percepção do racismo varia muito segundo o repertório social dos sujeitos, especialmente, se eles são brancos e só convivem com outras pessoas brancas. Para esses, atos e falas que são classificadas, por pessoas não-brancas, como racistas, tem seu sentido questionado: "será mesmo que essa fala foi intencionalmente racista?". Contudo, como advoga Kilomba (2019), a experiência do racismo

não é um acontecimento momentâneo ou pontual, não é algo que se reduz a uma prática discriminatória, mas é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial. É a materialização de uma condição de precariedade, uma certa "exposição constante ao perigo", um "padrão contínuo de abuso" que se repete incessantemente ao longo da vida de alguém, em diferentes espaços - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família e, aqui, na universidade. Nela, as experiências de racismo, se mostram como uma prática corporificada que organiza diferente e desigualmente a percepção, o movimento e o sentimento no mundo social

Para os corpos não-brancos, dada sua hipervisibilidade por estar "fora de lugar", para conseguir habitar esses espaços é necessário desenvolver um modo de atenção voltado para si mesmo (Csordas, 2008), no qual precisa continuamente "trabalhar seu corpo" para minimizar os sinais de diferença e não-pertencimento, assumindo uma série de estratégias para evitar situações e comportamentos que possam vitimizá-las nesse meio. Como relata Bruno (Homem cis, preto, bissexual, classe baixa), sobre os cuidados tomados por ele para evitar ser visto como "suspeito":

[...] Eu acabo me vestindo de uma forma muito à margem, roupas largas...Para não falar que é só racismo, vamos jogar a culpa nas roupas. Então, às vezes, só de passar pelo campus e ver alguns funcionários, professores...não sei...principalmente ali na Florestan e perto da Praça do Relógio, de ter passado e de ter percebido alguns olhares diferentes, como se 'ele é estudante mesmo? O que ele está fazendo aqui?'. E esse tipo de olhar, eu sempre percebi lá dentro. Enquanto algumas outras pessoas agem como se fosse completamente normal, isso faz você se questionar de algumas coisas. Te deixa meio para baixo, mesmo que você já esteja acostumado ou não. (Entrevista concedida em 2021)

Ele coloca que essa autovigilância sobre seu próprio comportamento não é algo que ele se sente sujeito apenas na universidade, contudo, nela, especificamente, sente uma necessidade maior de ser "mais sério", de não representar um "perigo" para ninguém:

[...] Eu não sei se isso é algo exclusivo de estar na universidade, ou de estar na USP, ou se é algo que eu tento fazer na minha vida o tempo inteiro. Então, por exemplo, muitas vezes, vindo da estação Cidade Universitária até a Letras, eu ia andando mesmo e sempre tinha alguém na rua, eu tentava não andar tão próximo da pessoa, ou atravessar para o outro lado. E isso, os pensamentos, geralmente vinham inconscientemente, quando eu via, eu já estava fazendo isso. Mas eu falava: "Por que eu estou fazendo isso? Por que a pessoa não está fazendo isso? Por que ela não se incomoda de, por exemplo, de andar muito próximo das minhas costas e eu preciso me incomodar de não andar tão próximo das costas dela?". Então, eu acho que sempre tem algo, sempre tem um pensamento, você pensa duas vezes antes de fazer ou você evitar fazer algumas coisas, já não querendo uma reação negativa da pessoa. Sabendo que se eu andasse muito próximo de alguém ali, algumas pessoas...não estereotipando ninguém, mas só de olhar, você já sabe mais ou menos de onde vem, você sabe quem é quem. Então, de algumas pessoas, eu evitava andar tão perto porque eu sabia que poderia ter uma reação desconfiada, entendeu? (Entrevista concedida em 2021)

Tal estratégia não se dá em apenas em situações que podem potencialmente "levantar suspeições" de desconhecidos, mas em todas situações, inclusive nas interações em sala de aula,

que não se dão entre completos desconhecidos:

E isso o tempo inteiro, até na hora de conversar com a professora, eu não conversava da forma mais natural possível porque, talvez, eu temesse alguma reação desconfiada dela, sabe? Então acho que sempre acontece de você pensar duas vezes. Eu costumo ser uma pessoa bem calma, então, eu não sei dizer se isso me gera alguma ansiedade. Acho que me gera mais um pouco de raiva mesmo, ansiedade eu não sei dizer. Mas isso acontece com muita frequência sim. O tempo inteiro, tentando passar uma imagem mais tranquila, mais calma...algo por aí. (Entrevista concedida em 2021)

O relato de Bruno aponta como a pertença e a sensação de segurança no campus é distribuída racialmente de forma desigual: a segurança, para o corpo negro, não se dá pela presença da guarda, muito pelo contrário, para ele, a segurança é a sua própria invisibilização para não ser alvo da guarda ou do "medo" de outros passantes. Como descreve Neusa Santos Souza (2021), isso faz com que, nestes espaços de não-pertencimento, o corpo negro deve estar sempre em estado de alerta, de colocar-se no mundo de modo a evitar ser atacado, violentado ou discriminado.

É por intermédio desse modo somático de atenção (Csordas, 2008) que corpos não-brancos reatualizam, na própria epiderme, os legados duradouros do racismo e do colonialismo. A carne lembra-se da interdição racial, e essa memória manifesta-se na tensão dos músculos e na vigilância do passo. É um trabalho emocional e corporal exaustivo, mas o corpo "fora de lugar" deve trabalhar duro para se ajustar a uma estrutura que não foi desenhada para ele e que, através de sua inércia institucional, parece continuamente recusar qualquer tentativa de adaptação mútua.

Cecília (Mulher cis, parda, bissexual, classe baixa) ingressou na graduação por cotas raciais. Em sua experiência, nos primeiros anos da implementação das políticas afirmativas, alguns docentes deixavam explícito sua discordância com a inserção dessas políticas:

[...] E eu lembro que eu tive professores, no primeiro ano, que foram desse grupinho que não era a favor das cotas, e eles comentavam abertamente que eles não eram a favor das cotas. [...] Eles tinham aquele plano de quem entrasse por cotas, não ia entrar na mesma matéria juntos, ia ter um ciclo básico. Eu nunca ouvi nada do tipo vindo de nenhum colega do curso. Então, quando eu falo isso, é que eu esperava que a USP, chamando alunos cotistas, não exigisse desse nível ou que oferecesse algum tipo de ajuda complementar. Com o tempo, eu fui entendendo que os alunos se ajudam muito. [...] Pensando nessa diferença que vem do comecinho, eu senti que eu não era o público que devia estar fazendo o curso. (Entrevista concedida em 2024)

Questionei se esses comentários foram diminuindo com o tempo ou se continuaram durante toda sua graduação. Ela respondeu que continuaram, mas que, com o tempo, foi filtrando-os e encontrando apoio entre colegas:

Depois de um tempo, você vai conhecendo a fama dos professores, e você vai filtrando uma coisa ali, outra lá, mas, até professores que eu gostava, já fizeram comentários. Todas as vezes, eu sentia raiva, mas, [...] tinha um espaço aberto para criticar

entre nós, [...] eu sempre me senti acolhida pelos meus colegas. Uma coisa que eu gostaria é que não acontecesse mais, no sentido de a gente ter coragem de falar na aula e de poder impedir, porque é impressionante como os professores são super à vontade. [...] Eles se sentem os donos da verdade, sentem que, com o título, podem falar sobre tudo, com toda a propriedade do mundo. Então, eu sempre pensava nisso 'ah, é um professor branco'. [...] Eu ficava decepcionada, mas eu já estava acostumada, nem pensava em questionar ou brigar com eles na aula. (Entrevista concedida em 2024)

Entre a graduação e a pós-graduação, ocorrem avaliações bem distintas sobre a concretude da implementação das políticas afirmativas. Enquanto 54,2% da graduação discorda que tais políticas estejam sendo implementadas em sua concretude, 53,9% da pós-graduação concorda parcialmente com a afirmação. Pode se aferir que, parte da pós-graduação, por ter feito uma grande parte de sua trajetória acadêmica antes da implementação de tais políticas, tende a ver mais favoravelmente a ação institucional em torno de tais políticas, enquanto a graduação, por já estar inserida num contexto em que essas políticas já eram uma realidade, tende a ter experienciado mais seus efeitos no cotidiano, sendo mais crítica a como a instituição tem reagido a mudança do perfil geral dos discentes.

Quando foi entrevistada, Cecília tinha acabado de concluir a graduação. Ao lembrar essas experiências vivenciadas na graduação, ela avaliou que, hoje, ela é uma pessoa bem mais combativa do que antes e que, em retrospecto, teria agido diferente nas situações que presenciou:

Eu acho que, com a cabeça que eu tenho hoje, eu teria tido uma outra relação com esses momentos. [...] Eu nunca tive uma situação direcionada para mim, mas os momentos que eu senti, pensando em grupo, eu estava sendo atingida também. Eu acho que eu teria sido muito mais combativa nesse sentido. [...] Eu teria sido mais crítica com a universidade desde o começo, porque, no começo, eu era extremamente deslumbrada, porque, de novo, a USP não era para mim, era muito legal, era a coisa mais legal que eu já tinha feito. Eu acho que eu teria ficado mais atenta desde o começo, mas tem haver com isso de ser mais combativa. Eu acho que a gente se achava muito progressista, mas aceitava absurdos calados e achava normal, sabe? (Entrevista concedida em 2024)

Rafael (Homem cis, preto, heterossexual, classe baixa) também entrou nos anos iniciais das políticas afirmativas. Ele aponta como as ações afirmativas colocaram em disputa uma série de pressupostos da produção de conhecimento, isto é, do que é esperado implicitamente de seu público, mas também como colocaram em disputa outras formas de se produzir conhecimento:

De certa forma, as cotas entram como um soco na cara: "quer dizer que o meu filho ou meu sobrinho não passou, e essa pessoa que é negra, essa mina que está aqui passou, essa pessoa que é da periferia". E aí, quando você não vê uma escrita tão próxima da gramática normativa, você já qualifica aquele aluno como ruim quando, na realidade, ele não teve as mesmas oportunidades. Então, eu acho que são vários empecilhos e a gente é muito vencedor por conseguir caminhar lá dentro, por levantar a cabeça, passar nas disciplinas, aprender, trazer o conhecimento de uma perspectiva racializada e negra para dentro da universidade, porque os professores não estão acostumados, e fazer isso de uma forma bem feita também, se dedicar para isso. (Entrevista concedida em 2021)

Ele narra um episódio, em sala de aula, que o docente apresentava um escrito antigo de um autor que defendia a existência da escravidão, a não problematização disso o levou a questionar a atitude do docente:

[...] Eu saí questionando ele, falei "pô, mas como assim? por que a gente está fazendo a leitura?", porque é uma coisa que os professores e muitos pesquisadores gostam de usar, você já deve ter ouvido 'ah, é o contexto da época, o contexto social...a época daquele escritor, etc'. E aí, eu falei: "mas se a gente está em pleno século XXI, a nossa leitura não vai ser sempre uma leitura que é contemporânea? A gente não vai precisar fazer essa análise a partir da nossa perspectiva?". E sempre pego nessa tecla porque, pra mim, esse argumento de "ah, a gente tem que levar em conta o contexto" para silenciar uma coisa de...você não pode trazer a perspectiva do seu tempo, é um argumento quase silenciador, sabe? Você não pode, então, questionar um contexto racista, um texto racista, porque naquele tempo era lei." (Entrevista concedida em 2021)

Para ele, a manutenção não problematizada dessas práticas se dá porque os docentes, ao vir de uma formação racista, isto é, que implica a não consideração de outros referenciais de conhecimentos que não seja o referencial eurocêntrico histórico, continuam a compartilhar argumentos que são, conseqüentemente, racistas e elitistas. Eles não estariam acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e na própria universidade. Com isso, continuam a reproduzir uma forma de produção de conhecimento que é extremamente limitada, que não é mais aceitável.

[...] Eu acho que a gente tem muito esses desafios. [...] A gente ainda precisa melhorar muito em questão de permanência estudantil, em questão de acesso à pesquisa, em questão de como os alunos que enfrentam uma rotina mais pesada, que não é só dedicada ao ambiente acadêmico, podem se inserir dentro da universidade. Mas que pelo simples fato da gente olhar pro lado e ver uma pessoa preta, olhar pro lado e ver outra, e os professores ver de onde veio essa negrada, sabe. Eles estão ali, fomentando debates muito interessantes, estão fazendo pesquisa, estão ouvindo pessoas que são parecidas com elas, estão trazendo conteúdo, escritores, pensadores, pesquisadores, que são negros, mostrando que se faz Ciência na quebrada, que se faz ciência dentro e fora do ambiente acadêmico. (Entrevista concedida em 2021)

Diferente de Cecília e Rafael, Gustavo (Homem cis, pardo, homossexual, classe baixa) ingressou, há dois anos, na Filosofia, curso avaliado pelos respondentes como o mais conservador da unidade, pela pouca presença de mulheres e pessoas não-brancas. Sua história nos mostra como alguns dos problemas narrados acima ainda persistem de diferentes formas:

Estar nesse curso pra mim é um desafio diário. Eu falo muito disso com o meu psicólogo, a vontade de desistir é muito grande. E eu vejo colegas desistindo a todo momento, principalmente, colegas negros, pessoas negras. [...] Tem uma disparidade muito grande da gente que está vindo da escola pública para os colegas que, nas férias, vão para a Alemanha. Gostaria também. Mas, assim, colegas que já leram todos os materiais referenciais, sabem falar de Kant. Então, a gente sente que tem essa dificuldade, mas, ao mesmo tempo, eu acho que a presença das pessoas que vieram por ações afirmativas tem modificado a estrutura do curso, porque a gente tem mostrado também que a gente consegue fazer da mesma forma que eles, porque a gente está no mesmo espaço, a gente está fazendo as mesmas matérias, a gente tem

que apresentar o mesmo trabalho de seminário, a gente tem que fazer as mesmas provas. (Entrevista concedida em 2024)

Para ele, apesar da retórica disseminada de estar mais aberta e preocupada com a diversidade, na FFLCH ocorrem comportamentos que negam isso, que seriam representativos de outras unidades vistas como mais reativas à diversidade. Ele conta de um episódio que classifica como racista que aconteceu em sala de aula: a sala estava lotada, com os ventiladores ligados, e o ruído deles tornava a compreensão do que a docente proferia muito difícil - que falava sem microfone:

[...] Aí, um colega negro, que estava no canto, falou: "Professora, será que você poderia, por favor, falar no microfone?". Ela, então, deu dois toquinhos no microfone e falou "está ligado!" e já emendou "Na minha época, a gente não fazia esse tipo de pergunta para o professor, se a gente não entendia uma coisa que o professor falava, ou a gente perguntava no final ou perguntava a um colega.", não satisfeita, emendou "Nossa, mas hoje está diferente, né? A universidade está mais democrática!". Aí, um silêncio...eu olhei para aquela situação e não conseguia acreditar naquilo, olhei para o colega e vi ele todo sem graça, olhei para outros colegas, porque todo mundo viu. (Entrevista concedida em 2024)

O episódio ilustra o que Ahmed (2012) denomina como a não-performatividade da diversidade: a palavra é proferida apenas para marcar a distância entre o ideal institucional e o corpo que atrita com a norma somática. A docente evoca tal norma ao falar de uma "época" em que o perfil discente era "homogêneo". Ao contrastar o presente "democrático" com um passado supostamente mais respeitoso, ela sinaliza que a entrada de novos perfis discentes é a causa de uma ruptura na ordem acadêmica.

A carreira da docente se entrelaça com a própria história da unidade, já que ela a construiu ali. Embora seja conhecida por ainda ser reticente com os efeitos das ações afirmativas, ele esperava que, pelo legado dela, ela teria mais tato em tratar os discentes:

Confesso que, até a parte que ela falou sobre não fazer esse tipo de pergunta para o professor, eu até relevei porque os professores da Filosofia são assim, às vezes, a gente não pode nem perguntar, eles já são grosseiros, mas a gente continua perguntando. Mas, quando ela disse que a universidade estava diferente...estava democrática, e respondendo isso para um estudante negro, aí não teve nada que justificasse. [...] Ela foi racista dentro da sala...ela teve uma atitude racista com o colega, entende? (Entrevista concedida em 2024)

Para ele, a forma reativa como os docentes da Filosofia comumente agem acaba sendo usada, por seus colegas, como justificativa para relativizar falas e atos racistas, que, por sua vez, acabam sendo invalidados, direta ou indiretamente, pelos discentes ao validarem tal comportamento como típico de seus professores.

Apesar das mudanças recentes de maior inserção de discentes negros na unidade, especialmente em um curso como o de Filosofia, Gustavo vê que, mesmo com essa mudança no perfil discente e com a crescente presença negra, o ambiente permanece ocupado não só por uma maioria branca, mas por uma lógica branca, a da branquitude:

Eu gosto muito do nosso lugar, mas, ainda, você chega no espaço que é de grande maioria branca. Em todos os cursos, a grande maioria são pessoas brancas, são pessoas que são muito ricas, são pessoas que são racistas. Enfim, eu acho que tem esse lado e, ao mesmo tempo, tem o lado também dos coletivos, dos movimentos, inclusive, muita movimentação política e fica nessa disputa, né? Eu acho que, depois que eu entrei e com essa abertura maior para o Enem, você vê mais pessoas negras andando pelo vão, pelo prédio. Mas as relações, elas ainda permanecem muito dentro do viés da branquitude, né? Nas coisas que são ditas, faladas, pensadas e tal. (Entrevista concedida em 2024)

Questionei se ele sentia que os docentes ainda têm resistência aos alunos cotistas, se ele sentem que são tratados de forma diferente dos outros:

Tem. Espero que em breve uma outra pessoa possa dizer "Nossa, está melhorando!", mas eu vejo uma resistência muito grande, porque eu entrei já escutando de um professor que filosofia africana não existe, é uma invenção porque não há como comprovar por causa da oralidade. Mas falando isso, em sala, justamente para não ter que lidar com esse tipo de questionamento de ensino de filosofia negra [...]. A gente não tem nada; nem na bibliografia complementar, nada de autoria negra. (Entrevista concedida em 2024)

Ele entende isso como um projeto de universidade que tende a beneficiar a quem já era beneficiado por gerações:

Porque o tipo de filosofia que é feita, o tipo de estudo que é feito, só beneficia as pessoas que têm beneficiado há anos, porque eu não consigo deixar de pensar que tem um projeto, de que eles querem manter a tradição, essa herança de ultramar do curso. [...] Quando a gente tenta ter uma abertura, a gente não tem, a gente é barrado. É um vazio muito grande, porque você vê os trabalhos, você vê os comentários, e você sabe que dá para encaixar a negrura ali [...]. Então eu sinto muito isso dentro do curso, que as pessoas se ausentam quando a discussão vem para o racial porque eles já se acostumaram com o modelo de curso que tem. Então, para mim, ainda há uma grande resistência em ser um estudante negro na Filosofia e da Filosofia se abrir para outras epistemologias. (Entrevista concedida em 2024)

Por fim, perguntei quais seriam as possibilidades vislumbradas por ele de se alterar essa situação, o que possibilitaria a mudança que ele deseja nesse meio, se seria um outro quadro de docentes ou uma reforma curricular ou outra coisa.

Eu sinto que uma mudança curricular, por mais utópico que pareça, uma mudança curricular e contratação de professores. E caso um ou outro não dê, porque um acaba interferindo no outro [...]. Então, acho que contratar professores implica, principalmente contratar professoras e professores negros, professoras e professores trans e travestis, porque isso vai interferir no curso. Porque você vai trazer a pessoa, vai trazer o que a pessoa estuda, a vivência dela, a experiência dela. E isso vai impulsionar, interferir, influenciar na estrutura do curso. (Entrevista concedida em 2024)

Outros respondentes, na graduação e na pós-graduação, também apontam a não representatividade racial encontrada no corpo docente. Enquanto na USP, cerca de 7,1% dos docentes são não-brancos, na FFLCH, são cerca de 9,8%; desses, 4,1% são *pardos*, 3,6% *amarelos* e 2,2% *pretos* (USP, 2025). Vale lembrar que, como constatou Braga (2019), a

FFLCH tem a maior concentração de docentes negros de toda USP. Ainda assim, tais docentes representam apenas 6,3% do conjunto³.

Em correlação direta, os respondentes também apontam uma falta de diversidade dos autores e das temáticas, que tendem a ser majoritariamente representados por autores homens brancos do Norte Global. O epistemicídio, como referido anteriormente, segundo Sueli Carneiro (2023), consiste na negação da legitimidade do conhecimento produzido por grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento. De certa maneira, o epistemicídio não deixa de ser uma reiteração da norma somática fundacional, uma vez que a interdição do saber negro antecipa e justifica a interdição do próprio corpo negro no espaço.

Para além dos números, a precariedade induzida ganha corpo e voz nas trajetórias de quem precisa negociar a sua existência a cada entrada no campus.

5. A Condição Precária: O Embate entre o "Lattes" e o "Boleto"

Para analisar o embate entre o "Lattes" (as condições acadêmicas) e o "Boleto" (as condições extra-acadêmicas) no cotidiano dos discentes da FFLCH, é fundamental mobilizar a distinção de Judith Butler (2019) entre precariedade e condição precária. Enquanto a precariedade é uma vulnerabilidade inerente a toda vida - o fato de sermos corpos dependentes de suporte para persistir desde o primórdio da vida -, a condição precária é uma condição politicamente induzida. Ela define uma distribuição diferencial da exposição ao sofrimento, na qual certas populações contam com redes de apoio infraestruturais e outras são deliberadamente abandonadas à própria sorte.

Essa distribuição desigual não é apenas financeira; ela é infraestrutural. Como sustenta Butler (2018), o corpo não é uma entidade isolada, mas depende de relações constitutivas com outros humanos e meios de vida para florescer. Ao negligenciar as barreiras dadas pelas condições de existência, tida como fatores extra-acadêmicos, como questões de mobilidade urbana, habitação, alimentação e afins, a universidade opera um "enquadramento" político que define quais vidas são dignas de suporte e quais são deixadas à própria vulnerabilidade, tratando o esgotamento dos estudantes cotistas como um custo invisível, mas obrigatório, da sua presença.

³ Em 2023, o Conselho Universitário aprovou a implementação de políticas afirmativas para concursos públicos de docentes e servidores técnico-administrativos. Contudo, tal medida só vale para concursos em que o número de vagas oferecidas seja igual ou superior a três. Nos últimos anos, na unidade, os concursos não têm alcançado o número mínimo imposto (Cruz, 2023).

Isso se manifesta no relato de uma grande parte dos respondentes, de como no cotidiano universitário há uma exigência implícita - embora, às vezes, seja explícita - de um determinado padrão de vida para conseguir acompanhar e "dar conta" da vida acadêmica. Tal exigência seria hoje incompatível com a realidade material de uma parcela significativa dos respondentes, mas seria uma traço remanescente do próprio padrão de vida dos docentes e das classes sociais que historicamente sempre tiveram acesso ao ensino superior, perfis que hoje não seriam mais representativo de uma grande parcela que só veio acessar a universidade recentemente, mas que é continuamente requisitado para se manter nela. Moldada por uma tradição que pressupõe dedicação exclusiva, impõe-se um ritmo e uma série de expectativas que dependem diretamente de recursos escassos para muitos: tempo e dinheiro.

De um lado tem a pessoa que pode se dedicar totalmente, não tem as preocupações, e do outro, tem uma pessoa que precisa trabalhar, precisa se sustentar desde muito nova. Eu acho que não é só tem a questão do tempo de quanto tempo você dedica àquilo, mas o quanto a sua cabeça está liberada para incorporar aquilo, tipo, você está lá estudando, aí você lembra que você tem um boleto pra pagar, aí você pensa que você não lavou sua roupa...sei lá, você pensa preciso resolver não sei o que. Se tem alguém te ajudando com isso fica muito mais fácil. (Mulher cis, branca, homossexual, classe média baixa)

Esta estrutura se defronta com a realidade de que 66,1% dos respondentes exercem alguma atividade remunerada. A cultura acadêmica, no entanto, frequentemente ignora essa realidade. Docentes e a própria organização curricular parecem partir do pressuposto de que o aluno ideal é aquele que não precisa se preocupar com o próprio sustento. Em 2023, 71,4% dos respondentes concordaram com as afirmações de que a universidade não leva em conta as necessidades específicas de quem tem que conciliar trabalho com os estudos e que não há como conciliar um bom desempenho nos estudos e se manter economicamente estável.

Ademais, o lugar onde se vive, com quem se vive, as condições da estrutura física, dentre outros fatores, possuem influência direta na vida dos respondentes, especialmente no contexto pandêmico no qual o ensino remoto era a única opção viável de continuidade do curso. Dessa maneira, a ausência de um ambiente de estudo adequado em casa - com itens essenciais como mesa e cadeira confortáveis, iluminação apropriada e um espaço que favoreça a concentração para leitura e escrita; a divisão dos espaços comuns e privativos entre os moradores numa mesma residência; a exposição a locais excessivamente barulhentos e movimentados; e a falta de infraestrutura para acesso à internet minimamente estável; a falta de equipamentos, dispositivos e objetos que auxiliam nesse processo, como computador pessoal, impressora, livros, dispositivos digitais, são alguns dos fatores que influenciam diretamente a capacidade do discente de progredir no curso, pois grande parte das leituras, da

escrita de trabalhos, da dissertação e da tese, da preparação para provas e seminários, acontecem no ambiente doméstico.

As diferenças tornadas desigualdades não cessam de se apresentar ao longo da trajetória acadêmica. Há quem não precise trabalhar e possa passar as manhãs, tardes e noites perambulando pelos prédios, estudando na biblioteca, encontrando colegas pelos corredores, participando de atividades e festas; e há quem tem um tempo muito mais restrito, gastando horas para chegar até o campus, ou está vindo direto do trabalho. Entre esses pólos contrários, toda uma gama de gradações experienciais desse campo se apresentam e se relacionam diretamente às condições materiais e sociais de cada discente, posicionando cada um distintivamente no campo universitário. Contudo, as diferentes condições de existência desses respondentes - de ter que conciliar os estudos com o trabalho e outras responsabilidades, morar longe da universidade, gastar horas em transporte público, suas diferentes trajetórias educacionais - permaneceriam não sendo consideradas pelos docentes ou mesmo por outros discentes.

Dos que trabalham na graduação, em 2023, 62,5% cursavam o período noturno, parcial ou integralmente. Uma das dificuldades relatadas por esses discentes é quanto aos horários das atividades extracurriculares, que acontecem primordialmente no período vespertino, isto é, no horário comercial, quando estão trabalhando. Não poder acompanhar essas atividades não apenas potencializa os sentimentos de não-pertencimento, como também afeta nas possibilidades de sociabilidade com outros discentes:

Acredito que os principais pontos estão relacionados à incoerência das cobranças e ofertas da universidade em relação à realidade do estudante trabalhador. Por exemplo, as atividades extracurriculares apenas em horário comercial, uma carga excessiva de avaliações por parte de alguns professores etc. Essa sobrecarga e o sentimento de não-pertencimento à comunidade acadêmica (por não ter acesso às atividades extracurriculares, como no exemplo) causam ansiedade, desânimo e estresse. (Mulher cis, parda, bissexual, classe média)

Deve-se levar em conta que mesmo numa universidade pública, há gastos básicos e diários a serem desembolsados pelos discentes, como os gastos com transporte, alimentação, impressão de textos, compra de livros e outros materiais. Ainda que, no campo acadêmico, existem opções que ajudam a diminuir alguns desses gastos, a grande maioria desses recursos tem um custo nem sempre muito aparente: o tempo. É, nesse sentido, que os respondentes apontam o quanto a conciliação entre trabalho e estudos é exaustiva, e vista como uma dupla jornada, na qual se está constantemente tentando negociar o tempo que pode ser dedicado a cada uma das esferas da vida:

Alunos que trabalham (principalmente os que o fazem por necessidade, e não por experiência) têm uma dificuldade gigantesca de se manter em dia com a matéria e trabalhos/provas/leituras de textos. O que geralmente acontece é que para dar uma mínima conta dos dois, o aluno abre mão de algo que lhe seja importante, como o próprio sono, sua saúde mental, relacionamentos com amigos etc. (Mulher cis, branca, pansexual, classe média)

Para parte desses discentes, as diversas exigências acadêmicas, na graduação e na pós-graduação, não têm levado em conta as dificuldades que eles enfrentam ao tentar manter o trabalho e o estudo. Nisso, os fatores acadêmicos se entrelaçam com os extra-acadêmicos criando uma série de obstáculos à permanência. Na graduação, por exemplo, esses discentes não perdem apenas a oportunidade de acompanhar as atividades oferecidas ou de poder desenvolver uma maior sociabilidade acadêmica, eles acabam também sendo impossibilitados de participar de uma série de importantes oportunidades acadêmicas, como iniciação científica, grupos de pesquisa e etc.

Ter que trabalhar enquanto se estuda é muito exaustivo, e acredito que isso potencialize o adoecimento psíquico dos alunos porque sentem que não conseguem dedicar tanto tempo à graduação quanto aqueles que não precisam trabalhar ou fazer algo na faculdade para ter bolsa. (Mulher cis, branca, heterossexual, classe média)

A necessidade de se sustentar, o cansaço, a falta de tempo, são fatores que causam muita pressão, pois fica sempre a sensação de impotência, pois não conseguimos acompanhar o curso como deveria ser. Parece sempre que estamos levando o curso de qualquer jeito. Acho que no final não conseguimos mesmo. (Mulher cis, branca, heterossexual, classe média baixa)

Não conseguir "dar conta" das leituras, das atividades avaliativas, de participar de eventos acadêmicos, dentre outras coisas, geram uma série de frustrações e ansiedades quanto ao próprio desempenho, do tempo e das condições disponíveis para seguir na graduação. Tal mal-estar, na maioria dos casos, embora seja visto como uma imposição sobre o coletivo, como uma exigência colocada por determinados docentes, muitas vezes, se converte em culpa pessoal, mesmo que seja uma aflição compartilhada.

Assim, se parte dos discentes, por suas condições sociais favoráveis ou não, conseguem "dar conta" do que é visto como excessivo, então, o problema é visto como inerente à incapacidade do indivíduo, e não um problema que provém da própria estrutura universitária, entendimento que é também estimulado, direta ou indiretamente, pelo próprio corpo docente. Com isso, sentimentos de inadequação e incapacidade afloram entre os discentes.

Como vemos nessas narrativas, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é cansativo, diminuindo o tempo e a energia disponíveis para se dedicar à vida acadêmica. Como grande parte desses discentes precisa trabalhar para sobreviver, eles se encontram em uma posição de incômodo dentro da estrutura universitária. Eles se deparam com uma estrutura que mais lhes

impõe restrições do que facilidades, que não leva em conta as vicissitudes de ser um estudante-trabalhador, muito menos um trabalhador-estudante.

Ainda mais, dependendo de seu gênero e de sua raça, o fato de ter filhos ou de prover cuidados domésticos ou a outrem - atividades que são especialmente feminizadas e racializadas -, tais necessidades podem se transformar em jornadas duplas, triplas ou mesmo quádruplas, segundo a fala de uma das respondentes. Para esses discentes, a dificuldade de "dar conta" da carga de estudos estipulada encontra outras dificuldades, como "dar conta" do emprego, da família, dos filhos do ambiente doméstico e afins:

Tenho uma jornada de 44 horas semanais, além dos cuidados com a casa. Algumas vezes pensei em desistir da pós por falta de tempo para poder me dedicar aos estudos. (Mulher cis, branca, bissexual, classe média alta)

Ter que lidar com o mercado de trabalho e todas as responsabilidades do mundo exterior, tentando cumprir com os horários e demandas da universidade. No meu caso, trabalhar em tempo integral, sustentar uma casa e uma filha pequena, me atrapalham a conseguir cumprir toda a demanda advinda da faculdade e trabalhos acadêmicos, e a cumprir plenamente seus horários. (Mulher cis, branca, bissexual, classe média)

É da instituição e de seus representantes mais próximos, os docentes, que os discentes também buscam orientação e apoio para "dar conta" do desempenho esperado, contudo, não sentem que podem obter tal retorno. Na realidade, se deparam com uma contradição: a mesma instituição que institui a demanda, que deve ser vivida como um projeto pessoal, muitas vezes não oferece os meios para que ela seja cumprida; as exigências acadêmicas são explicitadas sem que a instituição assuma a responsabilidade de dar a todos os meios de satisfazê-las. Assim, ao tomar o que foi cultivado ao longo de uma trajetória como algo inato, as diferenças decorrentes das origens sociais são transformadas em aptidões ou inaptidões individuais (Bourdieu, 2015a); a responsabilidade, conseqüentemente, acaba recaindo sobre os indivíduos, eles que encontrem meios próprios para assumi-la.

Ao manter uma pretensa isonomia entre os discentes, que são extremamente diversos em suas condições materiais, os docentes podem correr um risco de contribuir para afastar ainda mais aqueles que já se encontram nas margens do campo universitário, embora sendo maioria nele.

Em todos os formulários, os respondentes apontaram as dificuldades diárias enfrentadas de se morar longe do campus e de ter o transporte público como meio principal de locomoção. São narrativas que apontam as muitas horas gastas, tanto pela distância quanto pelo trânsito, e os recursos gastos nesses deslocamentos até a faculdade, o trabalho e a própria moradia; a lotação característica, não só do transporte público, mas também dos circulares; os assédios e as violências sexuais sofridas, majoritariamente, por mulheres cis e trans nos transportes

públicos; e, por fim, a inacessibilidade do campus. A distância do campus pode fazer com que os respondentes tenham períodos mais curtos para o estudo e também para o descanso. Alguns precisam acordar muito mais cedo do que outros para conseguir chegar a tempo da aula. Como dito anteriormente, nem todos podem vivenciar a vida e o campo acadêmico da mesma maneira.

Na FFLCH, em cada turno disponível por curso, cada aula pode ter a duração de até quatro horas; apenas na Letras, as aulas são de até duas horas cada, podendo ocorrer duas aulas por turno. De modo geral, um discente que gasta mais de duas horas para ir até a faculdade e outras duas horas para voltar dela, acaba passando mais tempo na locomoção do que na sala de aula.

Eu como uma pessoa que gastava de 2h30 a 3h00 para ir para USP e de 3h00 a 4h00 para voltar (por causa do trânsito) posso afirmar que isso com certeza gera muito estresse, muito cansaço e ainda ter que chegar em casa e ter cargas e cargas de leitura, pois para o professor se o colega que mora perto conseguiu ler, você também tem que conseguir mesmo morando longe, fez com que minha ansiedade se agravasse muito. (Homem cis, branco, homossexual, classe média)

Morar longe, o trajeto cansa, para além do corpo, no transporte público porque travamos diversas interações nele, não chegamos de mente fresca para a aula. (Homem cis, branco, bissexual, classe média alta)

Essas horas gastas na locomoção são um tempo de vida que não será recuperado, e colocarão esses discentes em extrema desigualdade com qualquer colega que não gaste nem metade disso. Não é apenas o desempenho acadêmico que é afetado, mas também a própria vivência e a sociabilidade acadêmica, a participação em eventos, festas e afins.

Há discentes que acabam chegando minutos após a aula ter começado, por estarem vindo direto de seus trabalhos, por morarem longe, por pegarem trânsito, algum imprevisto ter acontecido e afins, e outros que precisam sair alguns minutos antes da aula acabar, para conseguir pegar o último horário do ônibus ou da baldeação, por medo de sofrer alguma violência na rua, como o caso de Bruno:

Isso afeta mais a minha questão física mesmo porque eu moro perto do Shopping Interlagos. Então, assim, às vezes o professor dava aula até as 22h30, e depois das 22h40, o circular era só onze horas. Então eu tinha que pegar o circular, depois pegar o trem para chegar na estação mais próxima da minha casa, que nem é tão próxima assim, para tentar pegar um ônibus. [...]. Então, para no outro dia acordar cedo, para ir trabalhar, daí me deslocar até o centro [...]. E, sabe, isso é muito cansativo. Tinha hora que o professor queria que você estivesse ali na sala ouvindo muitas vezes uma aula monótona, uma forma de dar aula que não é nada dinâmica, não faz interagir, só faz você ouvir o texto ali, sei lá...de Camões. E para você pegar um ônibus tarde, às vezes ficava muito tarde e você, muitas vezes, sem nem conseguir comer porque está tão cansado que a única opção é dormir logo para acordar cedo no outro dia. Então, eu acho que isso vai afetando você fisicamente de um jeito que, na sexta-feira, você não quer ouvir mais nada, você não quer ter aula nenhuma, você não quer fazer mais nada. Acho que isso atrapalha muito o desempenho. (Entrevista concedida em 2021)

Apesar dos motivos apresentados nas narrativas sejam os mais variados, as reações dos docentes, e até mesmo de alguns discentes, são bem próximas: um olhar torto, uma vexatória, um pedido de explicação, sinalizar que "a aula ainda não acabou", não passar a lista de presença ou retificar que o discente saiu mais cedo. No entendimento dos discentes, há nisso uma moralização e uma culpabilização da desigualdade social, pois tais discentes passam a ser vistos como displicentes, como quem não está levando a sério a faculdade.

O esgotamento relatado pelos respondentes que atravessam a cidade em trajetos de longa duração evidencia que a universidade ainda pressupõe um sujeito "desencarnado". Essa invisibilidade opera o que Nancy Fraser (2001) define como o entrelaçamento das injustiças de redistribuição e reconhecimento. A falta de subsídios adequados (redistribuição) não é apenas uma carência financeira; ela desdobra-se numa negação de status, na qual a instituição falha em reconhecer as necessidades singulares desses estudantes como legítimas (reconhecimento). Como sustenta Butler (2015), uma vida só se torna vivível quando existem condições de sustentação (transporte, alimentação, tempo de descanso). Ao ignorar a logística da sobrevivência - especialmente as desigualdades estruturais às quais a população negra está submetida pela "sobrevida da escravidão" -, a instituição opera um enquadramento que invisibiliza o esforço hercúleo necessário para a simples presença em sala de aula.

Nesse sentido, defende-se que o sofrimento psíquico, no nosso "quintal", deixa de ser uma patologia privada para se tornar um indicador político de iniquidade. Para Butler (2019), a autonomia é um mito; somos seres fundamentalmente interdependentes. Quando a instituição exige excelência acadêmica sem prover o amparo material e simbólico necessário, ela produz ativamente a vulnerabilidade. O "não dar conta" das leituras não é uma falha individual, mas o resultado de uma estrutura que falha em reconhecer as necessidades básicas de corpos que não herdaram o capital necessário para navegar com naturalidade um espaço que não foi pensado para os comportar.

A permanência, portanto, constitui-se como um ato de resistência. Se a obrigação ética surge da percepção de que não há vida sustentada sem condições de sustentação, a reparação no nosso "quintal" exige que a universidade assuma a responsabilidade política por produzir um mundo sustentável para estes estudantes. Reconhecer a precariedade induzida é o primeiro passo para transformar a universidade num espaço onde todas as vidas sejam, de fato, passíveis de futuro.

Considerações Finais: Uma Reparação Inacabada

Como as próprias narrativas apontam, as desigualdades com que os diferentes sujeitos se deparam na universidade - segundo seu pertencimento racial e a conjunção de seus outros marcadores sociais - não se restringem apenas às dificuldades históricas e estruturais de acesso ou à recente e parcial tentativa de democratização. As desigualdades manifestam-se em toda a trajetória que antecede e sucede a entrada dessas pessoas no ensino superior; tudo isso advém do meio de origem e da familiaridade social com um espaço que era o destino natural para alguns há gerações, enquanto para outros era uma possibilidade ínfima (Bourdieu, 2015b).

É no entrelaçamento das condições acadêmicas e extra-acadêmicas - o embate entre o "Lattes" e o "Boleto" - que encontramos, ao descer ao ordinário, como esses sujeitos vivenciam, corporificam e narram suas experiências. É desse entrelaçamento que se definem os destinos acadêmicos de grande parte dos discentes desta pesquisa: a universidade avalia o desempenho acadêmico (o Lattes) sem contabilizar o peso da sobrevivência material (o Boleto). Embora a lógica meritocrática ainda impere, reiterando a imagem de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, trata-se de uma competição entre desiguais. Alguns iniciam o jogo com muitas casas à frente; a maioria, muitas casas atrás. Essa disparidade não pode ser dissociada de como, em nosso contexto, a educação permaneceu interdita para a população negra até poucas décadas atrás, como uma "sobrevida da escravidão".

O projeto fundacional da USP foi, e ainda é, a sublimação máxima do instinto de autopreservação da elite paulista: garantiu o monopólio epistêmico e político para a branquitude sob a roupagem nobre da ciência "neutra" e "universal", neutralizando as possibilidades da ascensão negra pós-abolição sem precisar de leis segregacionistas explícitas. Sustentada por essa retórica hegemônica, a Universidade de São Paulo manobrou suas regras institucionais para proteger o privilégio racial branco pela transmutação meritocrática pelo maior tempo que a conjuntura política permitiu.

A "vida póstuma da escravidão" no interior da universidade não se manifesta por formas arcaicas de sujeição, mas pela persistência de fundamentos que, sob a roupagem da "excelência" (branca), operam como filtros de um "pacto narcísico da branquitude" (Bento, 2022). Ao converter o privilégio racial em mérito individual, a instituição permitiu que a elite branca se perpetuasse como única herdeira legítima do saber universal, relegando a diversidade ao campo da assistência social, e não ao da reparação histórica.

A recente e parcial democratização do ensino superior ainda não permite que sejam dadas a todos oportunidades iguais de acesso e permanência. Ignorar isso e tomar a privação negra à educação como um fato do passado é continuar a ignorar que as aptidões medidas pelos critérios acadêmicos possuem uma relação de afinidade entre os hábitos culturais de uma

determinada classe e raça e as exigências do sistema de ensino (Bourdieu, 2015b). Como argumenta Bourdieu (2015a), não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da educação; é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua dos desfavorecidos.

Assim, procurei demonstrar que a reparação racial na USP não se esgota na garantia do acesso. A análise das trajetórias de Bruno, Guilherme, Sofia, Rafael e tantos outros revela que habitar o "quintal acadêmico" exige uma negociação constante com estruturas que, embora democratizadas no papel, permanecem regidas por uma norma somática branca e uma precariedade politicamente induzida. Diante desse cenário, a pergunta de Adorno, retomada por Judith Butler (2019), torna-se o imperativo ético da nossa geração: "como levar uma vida boa em uma vida ruim?".

Como é possível perseguir a "vida boa" do intelecto em um "quintal" estruturado pelo apagamento simbólico de corpos não brancos? Butler argumenta que a moralidade não pode ser desassociada da biopolítica. Não podemos cobrar "resiliência" de corpos que são sistematicamente induzidos a uma condição precária. A resistência desses estudantes não é apenas um esforço individual por um diploma; é uma ação plural que reivindica um novo modo de vida e a produção de condições sob as quais a vulnerabilidade e a interdependência se tornem suportáveis.

A reparação racial em nosso "quintal" não é uma concessão institucional, mas um imperativo de direitos humanos que convoca o compromisso ético das Ciências Sociais. Investigar a universidade a partir das margens é um ato de responsabilidade política que transforma o sofrimento individual em denúncia das estruturas de poder. Nesse sentido, a Antropologia e as Ciências Sociais assumem sua vocação mais profunda: a de não apenas descrever o mundo, mas de atuar como ferramentas de justiça cognitiva e transição institucional.

Concluo que a reparação racial na USP permanece inacabada. Ela só se concretizará quando a universidade deixar de ser um espaço de atrito para se tornar um espaço de amparo; quando o "quintal" deixar de ser privilégio de herdeiros (brancos) para se tornar o solo comum onde todas as vidas sejam reconhecidas como passíveis de futuro. Reconhecer a precariedade induzida é o compromisso que uma "justiça de transição" acadêmica nos impõe para superarmos a longa "sobrevivência da escravidão". Enquanto a estrutura de poder - simbolizada pelo abismo entre um corpo discente em transformação e um corpo docente estagnado em sua monocromia - não for radicalmente confrontada, a USP continuará a ser o laboratório onde a "vida póstuma da escravidão" se renova, garantindo que, em seu cerne, o domínio racial permaneça inalterado.

Contudo, constatar essa engrenagem não é aceitar sua perpetuidade. Cabe a todos pesquisadores e membros deste “quintal”, recusarmos essa herança nefasta. Se a universidade foi fundada para ser o bastião de uma elite, nossa tarefa ética e política hoje é subverter esse destino, transformando o "quintal" em um território de justiça e cuidado. A esperança aqui não é uma espera passiva, mas um engajamento obstinado de não permitir mais que o privilégio de ontem dite o silenciamento de amanhã. O pacto da branquitude fundacional precisa ser ativamente quebrado para dar lugar a uma ciência que, ao reconhecer suas feridas ainda abertas, finalmente se torne capaz de acolher a pluralidade do mundo que se propõe a entender.

Referências Bibliográficas

- AHMED, Sara. Racialized bodies. In: FRASER, M.; GRECO, M. (org.). *The body: a reader*. London: Routledge, 2002. p. 46-54.
- AHMED, Sara. A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 149-168, 2007.
- AHMED, Sara. *On Being Included: racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press, 2012.
- AHMED, Sara. *Viver uma vida feminista*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- ALCOFF, Linda. O problema de falar por outras pessoas. *Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, [s. l.], v. 1, n. 1, 2020.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.
- BOURDIEU, Pierre. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, 2006.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. *Vidas precárias: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CANCELA, C.; MOUTINHO, L.; SIMÕES, J. (org.). *Raça, etnicidade, sexualidade e gênero: marcos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2015.
- CAPES. Governo Federal inclui pós-graduação na Lei de Cotas. Brasília: Portal CAPES, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-inclui-pos-graduacao-na-lei-de-cotas/>. Acesso em: 6 mar. 2026.
- CARDOSO, Irene. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Cortez, 1982.
- CARNEIRO, Sueli. O mito da democracia racial. In: LAMOUNIER, B. (org.). *Brasil & África do Sul: uma comparação*. São Paulo: Sumaré, 1996.
- CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, [s. l.], v. 5, n. 1, 2017.
- CRUZ, Adriana. USP adota cotas para concursos e processos seletivos de docentes e servidores técnico-administrativos. São Paulo: *Jornal da USP*, 22 maio 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-adota-cotas-para-concursos-e-processos-seletivos-de-docentes-e-servidores-tecnico-administrativos>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- CRUZ, Adriana; QUEIROZ, Júlia; PORTELA, Maria Clara. Mais de 55% dos alunos que ingressaram na USP em 2024 são de escolas públicas. São Paulo: *Jornal da USP*, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/mais-de-55-de-estudantes-de-escolas-publicas-ingressaram-na-usp->

em-2024/. Acesso em: 22 nov. 2025.

DAVIS, Angela. A liberdade é uma luta constante. São Paulo: Boitempo, 2018.

ECCLESTONE, Kathryn; BRUNILA, Kristiina. Governing emotionally vulnerable subjects and "therapisation" of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, [s. l.], v. 23, n. 4, 2015.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, Ricardo Alexino. Ricardo Alexino avalia implantação de cotas em universidades públicas. São Paulo: Jornal da USP, 5 jul. 2016. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=16949>.

Acesso em: 6 mar. 2026.

FIGUEIREDO, Angela; GROSFUGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 221-247, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*.

Brasília: Editora UnB, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.

HARTMAN, Saidiya. O Tempo da Escravidão. *Revista Periódica*, [s. l.], v. 1, n. 14, 2020.

HARTMAN, Saidiya. Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021a.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. In: SPILLERS, Hortense J. et al. *Pensamento Negro Radical*. São Paulo: Crocodilo, 2021b.

HASENBALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. *Lugar do negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2015.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A experiência universitária entre dois liberalismos. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 105-114, 1999.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider: ensaios e conferências*. São Paulo: Autêntica, 2019.

MANÇANO, Tales et al. A aprovação de cotas na Universidade de São Paulo em 2017. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 28, n. 1, p. 243-268, 2023.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MESQUITA FILHO, Júlio de. *A crise nacional: reflexões em torno de uma data*. São Paulo: Secção de Obras d'O Estado de S. Paulo, 1925.

MOUTINHO, Laura; ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SIMÕES, Júlio Assis. *Grammars of Damage and Suffering in Brazil Today*. *Vibrant*, [s. l.], v. 17, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Cotas Raciais na USP, um debate atropelado e "operação abafa". *Revista da Adusp*, São Paulo, n. 47, p. 21-25, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Discurso de agradecimento ao título de Professor Emérito. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 66, p. 88-97, 2023.

ORTNER, Sherry B. Dark anthropology and its others: theories since the eighties. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 47-73, 2016.

PIVA, Felipe Paes. *Nas encruzilhadas da emoção e da razão: uma análise antropológica do sofrimento psíquico e social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP)*. 2025.

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2025.tde-24072025-123345/>

PUSSETTI, Chiara; BRAZZABENI, Francesca. *Sofrimento social: idiomas da aflição e políticas assistenciais*. *Etnográfica*, Lisboa, v. 15, n. 3, p. 467-478, 2011.

PUWAR, Nirmal. *Space Invaders: race, gender and bodies out of place*. London: Berg, 2004.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 2, 2020.

RIMKE, Heidi. Introduction: mental and emotional distress as a social justice issue. *Studies in Social Justice*, [s. l.], v. 10, n. 1, 2016.

ROCHA, Mariana Machado. Uma luta científico-social desproporcional: o debate sobre as cotas raciais na USP (2012-2017). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo Brasileiro: uma história da formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Todavia, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. Brasília: UnB, 2005. (Série Antropologia, n. 373). Disponível em: www.unb.br/ics/dan/Serie373empdf.pdf. Acesso em: 6 mar. 2026.

SILVA, Lucas Sena. *Raça, mudança institucional e política pública: a aprovação das cotas na USP*. 2025. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SILVA, Priscila Elisabete da. *As origens da USP: branquitude e a construção de um projeto de elite*. São Paulo: Alameda, 2020.

USP-PRG. USP aprova Enem como nova forma de ingresso nos cursos de graduação. São Paulo: USP-PRG, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://www.prg.usp.br/usp-aprova-enem-como-nova-forma-de-ingresso-nos-cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1251-1270, 2021.